

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

OSOBNOST UČITELE - UČITEL JAKO MOTIVAČNÍ FAKTOR

PRO ROMSKÉ ŽÁKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jiřina Machalík Skopalová

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: PhDr. Martina Komzáková, Ph.D.

Plzeň, 2023

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne

.....
vlastnoruční podpis

Nejdříve bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Martině Komzákové, Ph.D. za podnětné rady, odbornou pomoc a čas, který mi věnovala při zpracování dané problematiky. V neposlední řadě také děkuji všem respondentům, kteří mi poskytli potřebné informace pro zdárné dopracování mé práce.

OBSAH

| | |
|---|----|
| Úvod..... | 4 |
| <u>1. UČITEL</u> | 6 |
| <u>1.1 OSOBNOST UČITELE</u> | 6 |
| <u>1.2 TYPOLOGIE UČITELOVI OSOBNOSTI</u> | 7 |
| <u>1.3 EDUKAČNÍ STYLY</u> | 9 |
| <u>1.3.1 Podle typu / Kurt Lewin</u> | 10 |
| <u>1.3.2 Podle typu / Fenstermacher a Soltis</u> | 11 |
| <u>1.3.3 Dichotomické / Ch. Caselmann</u> | 11 |
| <u>1.3.4 Eliptické / Vorwickel</u> | 13 |
| <u>1.3.5 Dimenzionální / J. Čáp</u> | 13 |
| <u>1.3.6 Dimenzionální / Gillernová</u> | 14 |
| <u>1.4 CÍLE UČITELOVA VÝCHOVNÉHO A VZDĚLÁVACÍHO PŮSOBNÍ</u> | 15 |
| <u>1.4.1 praktický cíl</u> | 16 |
| <u>1.4.2 kulturní cíl</u> | 17 |
| <u>2. MOTIVACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ</u> | 19 |
| <u>2.1 PROJEVY VNITŘNÍ MOTIVACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ</u> | 19 |
| <u>2.2 PROJEVY VNĚJŠÍ MOTIVACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ</u> | 20 |
| <u>2.3 PROJEVY INTERIORIZOVANÉ MOTIVACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ</u> | 20 |
| <u>2.4 PEDAGOG JAKO MOTIVAČNÍ PRVEK</u> | 20 |
| <u>3. HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ</u> | 22 |
| <u>4. VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ</u> | 24 |
| <u>4.1 INTEGRACE</u> | 25 |
| <u>4.2 INKLUZE</u> | 28 |
| <u>4.3 SPECIÁLNÍ ŠKOLSTVÍ</u> | 31 |
| <u>4.3.1 Speciální školy</u> | 31 |
| <u>4.3.2 Praktická škola</u> | 31 |
| <u>4.4 SPECIFIKA</u> | 32 |
| <u>4.5 SPOLUPRÁCE S RODINOU</u> | 33 |
| <u>4.6 ROMSKÉ ORGANIZACE V ČR</u> | 36 |
| <u>5. EMPIRICKÁ ČÁST</u> | 38 |
| <u>5.1 METODOLOGIE</u> | 38 |
| <u>5.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÝ CÍL</u> | 38 |
| <u>5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY</u> | 39 |
| <u>5.4 VÝZKUMNÁ METODA</u> | 39 |
| <u>5.5 VÝZKUMNÝ VZOREK</u> | 40 |
| <u>5.6 PRŮBĚH ŠETŘENÍ</u> | 42 |
| <u>5.7 VÝSLEDKY A OBSAHOVÁ ANALÝZA ŠETŘENÍ</u> | 43 |
| <u>6 DISKUZE</u> | 59 |
| <u>6.1 DOPORUČENÍ PRO UČITELE ROMSKÝCH DĚTÍ</u> | 59 |
| <u>6.2 FAKTORY PŮSOBÍCÍ NA ROMSKÉHO ŽÁKA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ</u> | 60 |
| <u>6.3 OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ</u> | 61 |
| <u>7. ZÁVĚR</u> | 62 |
| <u>RESUMÉ</u> | 64 |
| <u>SUMMARY</u> | 65 |
| <u>POUŽITÁ LITERATURA</u> | 66 |

| | |
|---------------------------------------|----|
| <u>ELEKTRONICKÉ ZDROJE</u> | 69 |
| <u>PŘÍLOHY</u> | I |
| <u>SEZNAM VÝZKUMNÝCH OTÁZEK</u> | I |
| <u>PŘEPISANÉ ROZHOVORY</u> | II |

ÚVOD

„Nezáživný učitel je jako vyprahlá půda pro něžné rostliny“

Marcus Fabius Quintilianus

Učební osnovy, kvalitně zpracované učebnice, interaktivní způsoby výuky, dobře ilustrované pracovní sešity, nové vyhlášky Ministerstva školství, ani inovativní postupy, nic z toho nedokáže mít na kvalitu výuky takový vliv, jako je osobnost učitele. Domnívám se, že být dobrým učitelem se nelze ani na pedagogické fakultě naučit. Osobnost učitele je tvořena jak jeho povahovými vlastnostmi, charakterem osobnosti, tak i jeho minulými zkušenostmi, či vztahem k dětem obecně.

Každý pedagog má své osobní postupy, jak vykládá probíranou látku, jak ji se žáky cvičí, jaké domácí úkoly po nich požaduje, jak je schopen reagovat na jejich dotazy, či na jejich povahy, případně i jakým způsobem je trestná v případě, kdy si své povinnosti neplní. Mnohdy se v praxi stává, že učitel tíhne ke svým oblíbeným žákům, a naopak těm neoblíbeným může i zbytečně křivdit. Na žáka, který je u pedagoga takto neoblíben, může tato skutečnost působit velmi negativním způsobem a silně demotivačně. Podobné „křivdy“ si s sebou tito žáci nesou i do pozdní dospělosti. Naopak učitel, který po dětech zbytečně nevyžaduje učení se látky nazpaměť, snaží se být objektivní, žákům naslouchat, může být velmi motivujícím prvkem. Mnohé studie potvrdily, že takovýto učitel žáky motivuje k většímu pracovnímu úsilí. Mnohdy pak i žáci mají k předmětu, který oblíbený pedagog vyučuje, mnohem pozitivnější vztah a často k němu přihlíží i při volbě dalšího studia a následného povolání.

Zvláštní skupinou jsou pak romské děti. Přichází k nám do škol z rodin, kde moc našemu školskému systému nevěří a nemají tendenci klást si vysoké cíle ve vzdělání. K těmto žákům bychom měli přistupovat s velikou dávkou tolerance, pochopení a sounáležitosti. Může se stát, že naše romská rodina není vůbec založená na nutnosti úspěchu dítěte ve školním prostředí, proto jsou jedničky, či pětky v žákovské knížce velkou neznámou. Nikdo se mě doma nezeptá, jaké jsem dostal dnes známky, zda rozumím látce či nepotřebuji pomoci

s domácím úkolem. Spíše se mě zeptají, zda je na mě paní učitelka hodná, jestli mi děti nenadávají a jestli se mi ve škole líbí. V případě romských dětí by neměla být motivace založena na známkách a vidině lepšího zaměstnání a postavení ve společnosti. To jsou všechno cíle pro nás a v tento čas nedosažitelné. Tady můžeme motivovat děti svým vlídním přístupem, tolerancí, vhodnou spoluprací s rodinou a příkladem užití získaných vědomostí v praxi. Pokud si získáte srdce romského dítěte, věřte, že k Vám bude vzhlížet celý život. Vím to, **jsem Romka a učitelka v jedné osobě**. Do školky i školy jsem vstupovala s většími obavami, s jinými zvyklostmi a hlavně bez rodiny. Pro některé romské děti to může být jejich poprvé, kdy jsou samy v novém kolektivu. A některé z nich nastupují do kolektivu již s přesvědčením, že nebudou oblíbení a nikdy nemůžou být tak úspěšní jako jejich okolí. Právě proto jsem si vybrala toto téma své diplomové práce, jelikož bych chtěla zjistit, co všechno takové romské dítě potřebuje, aby mohlo být úspěšně vzděláváno a hlavně se ve školním prostředí cítilo dobře. Zajímá mne, co všechno pro vzdělání udělali rodiče těchto dětí a jak moc může pomoci pedagog. Z vlastní zkušenosti vím, že začátky jsou velmi těžké a pokud žák necítí podporu ve školní lavici, tak samotná podpora rodiny nestačí.

V úvodu této práce je blíže specifikována osoba učitele, jakožto základní výchozí prvek celého edukačního procesu. Následně je vymezena osobnost učitele i skutečnosti, které ji ovlivňují. Poté jsou popsány různé edukační styly. V závěru práce jsou obsaženy obecné cíle, kterých má pedagog při edukačním procesu dosáhnout, s přihlédnutím ke specifickým romských žáků.

1. UČITEL

V průběhu vyučovacích hodin na sebe žáci a učitel vzájemně působí. Jejich vzájemný vztah je vytvářen prostřednictvím interakcí a komunikací, na základě, kterých na sebe obě zúčastněné strany vytváří názor a postoj a následně podle toho i reagují.

Na osobě učitele závisí do značné míry výsledné klima, které ve třídě panuje. Ve většině případů učitel usiluje o zlepšení nálady v tomto prostoru. V praxi se však lze setkat i s případy, kdy osoba učitele klima ve třídě naopak zhoršovala. Způsoby a postoje, které pedagog při řešení vzniklých problémů volí, vychází z jeho osobního vnitřního nastavení, hodnot, postojů, ale i třeba jeho rodinného zázemí. Nutno podotknout, že na jednu vzniklou situaci mohou pedagogové pohlížet z různých úhlů pohledu a hodnotit ji tak odlišně.¹

O klimatu ve třídě rozhoduje především třídní učitel, jehož snahou by mělo být to, aby se každý žák ve třídě cítil dobře a zapadl do kolektivu. Aby toho docílil, měl by pedagog děti pozitivně motivovat, vhodně hodnotit jejich znalosti a dovednosti. Při výkonu své profese pedagog využívá svých pedagogických znalostí a dovedností (plánování, řízení, diagnostické, autodiagnostické, didaktické apod.), ale také i osobnostních schopností (vlastnosti, hodnoty, postoje).

1.1 OSOBNOST UČITELE

Na osobnost učitele lze pohlížet ze dvou úhlu pohledu. Na jednu stranu si lze pod pojmem osobnost představit kladně vzhlízející postavu, která je v kolektivu dominantní a všemi uznávaná. Pojem osobnost však lze vymezit také jako individuální soubor psychologických rysů a vlastností, jimiž je osobnost daného jedince tvořena.²

V pedagogickém slovníku je osoba učitele definována jako subjekt vzdělávání, který svým žákům předává nové znalosti. Do této pedagogovi hlavní role však vstupují jeho osobnostní rysy, tedy jeho vlastnosti, se kterými do procesu výuky vstupuje a které mají vliv

¹ Helus, Zdeněk, Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučování, s. 66

² BRAUN, R., MARKOVÁ, D., & NOVÁČKOVÁ, J. (2014). Praktikum školní psychologie

na vnímání jeho působení ze strany žáků. Právě díky těmto osobnostním rysům si žáci na něj vytváří svůj názor a podle něj také reagují.³

Předmětem celé řady studií zabývajících se osobnostmi, je tzv. rovnice „situace – osobnost – reakce“. Pozornost je při těchto studiích zaměřována na rozdílné reakce lidí na totožnou situaci. Jedinci vzniklou situaci vyhodnotí na základě svých osobních vlastností, postojů, hodnot, zkušeností. Lze říci, že výše uvedené vyhodnocování různých situací je procesem neustálým. Řada autorů uvádí, že osobnost nelze studovat napřímo, ale pouze prostřednictvím jedincových reakcí, jež jsou výsledkem procesu vyhodnocení. Pouze takto se lze blíže dostat k základům této problematiky. Nutno však podotknout, že žádná reakce není nevhodná ani předem vhodná, je pouze individuální.⁴

Jedním z mnoha způsobů, jak pohlížet na osobnost, jedince je její zařazení dle Hippokratova rozdělení osobností podle temperamentu (flegmatik, melancholik, sangvinik). Rozdělení osobnosti pedagoga, jehož podstatu tvoří hodnotový žebříček, sestavil Waldemar Oskar Döring.

1.2 TYPOLOGIE UČITELOVI OSOBNOSTI

Jak již bylo uvedeno výše, učitel je definován jako odborný pracovník, který předává své znalosti žákům. Ovšem i pedagog je lidskou bytostí a do procesu vzdělávání vstupují i jeho osobnostní prvky. Lze tedy předpokládat, že učitel, který je v osobním životě přátelský, bude schopen s žáky snadněji navázat kontakt při procesu vzdělávání, než by tomu bylo u učitele, který je v osobním životě spíše samotářský.

Pokud je učitel vhodně zařazen dle níže uvedené typologie, je možné snadněji předpovídat styl jeho výuky i jeho případné reakce na nastalé situace. Jak již bylo uvedeno výše, Döringova typologie vychází z preferovaných hodnot, přičemž termínem hodnota lze označit určitou vlastnost objektu, činnosti nebo situace, která umožní jedinci uspokojit jeho

³ PRŮCHA, MAREŠ, WALTEROVÁ, Jan, Jiří, Eliška. Pedagogický slovník

⁴ PRŮCHA, MAREŠ, WALTEROVÁ, Jan, Jiří, Eliška. Pedagogický slovník

potřebu. Rovněž lze na hodnoty pohlížet jako na přisuzovanou míru důležitosti symbolů, jevů, aktivit.⁵

Při sestavování typologie Döring vycházel z již publikované typologie osobností E. Sprangerem, který osobnosti členil na ekonomické, náboženské, teoretické, estetické, politické a sociální. Döring toto rozdělení od Sprangera převzal a aplikoval jej na osobnost učitele takto:

- Ekonomický: typ pedagoga, jehož cílem je především dosáhnout u žáků co nejvyšší úrovně vzdělání s co nejnižším vynaloženým úsilím. Pro žáky může být tento typ učitele jakýmsi realistou bez fantazie,
- náboženský: přístup učitele k výuce vychází z pevných morálních hodnot, které jsou nábožensky orientované. Ve svých činech respektuje vyšší princip. Pro žáky bývá tento typ pedagoga spíše nudným, puntičkářským, uzavřeným, či pedantským. Náboženský typ je možné dále dělit na ortodoxní a pietistický. Ortodoxní učitel je orientován politickým a intelektuálním směrem, zatímco pietistický je dětem více otevřený,
- teoretický: cílem procesu vzdělávání je pro tento typ učitele hledáním pravdy v oblasti, kterou vyučuje. Jeho cílem není rozvoj jednotlivých žáků, ale spíše předání získaných vědomostí z konkrétního předmětu. Pro žáky může být tento typ značně náročným učitelem. Teoretický typ učitele je možné ještě dále členit na pasivně receptivní a tvůrčí, přičemž tvůrčí typ se snaží žáky aktivně zapojit. Pasivně receptivní typ učitele usiluje o to, aby si žáci získané znalosti zautomatizovali,
- estetický typ pedagoga se snaží co nejvíce rozvíjet jednotlivé žáky. Proces výuky řídí na základě své empatie, citu a fantazie. Estetický typ pedagoga je možné dále rozdělit na tvůrčí a pasivně receptivní. Zatímco tvůrčí v osobnosti žáka vidí potenciál, na kterém se snaží pracovat, pasivně receptivní usiluje o vcítění se do žáka a následný rozvoj jeho duševní stránky,
- politický typ učitele proces vzdělávání zakládá na jeho moci. Tuto pocítovanou moc staví i před osobnost žáka, který jej naopak vnímá jako příliš přísného, velmi často i nespravedlivého.

⁵ PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. 2003. Pedagogický slovník

- sociální: tento typ je specifický pro svůj cit pro psychosociální vztahy se žáky. Žáci vnímají takového pedagoga jako velmi přátelského, trpělivého a vstřícného. Mnohdy se pedagog spokojí i s nižší úrovní získaných znalostí.⁶

V této kapitole byli učitelé rozděleni podle postoje vůči žákům a podle toho, jak předává své znalosti. Podle tohoto rozdělení spadám do kategorie sociálního typu. Někdy mi postačí menší míra získaných znalostí, pokud byla hodina naplněna činností pro zlepšení vztahů mezi žáky či řešení určitých problémů. Získání důvěry od žáků a pocit bezpečí a porozumění je pro mou osobu ve vzdělávacím procesu nejdůležitější část. Učím ve třídě zřízené dle § 16, odst. 9, zákona č. 561/2004 a tento typ učitele je v našich třídách jistě žádoucí. V další kapitole budou pedagogové rozděleni podle edukačních stylů, což je ucelený pohled na vztah ve výuce učitel – žák.

1.3 EDUKAČNÍ STYLY

Pod pojmem edukační styl si zde představím ucelený rámec trvalých interakcí mezi žákem a jeho pedagogem. Je to způsob, jakým učitel vede výuku, jaká je jeho strategie, jaký uplatňuje přístup, způsob vyučování, jaké volí metody při výuce, jak s dětmi komunikuje apod.⁷

Výsledný edukační styl daného pedagoga pak vychází z jeho předpedagogické přípravy a zkušeností, které svou praxí nabyt.

Učitel by měl zvolený typ edukačního stylu přizpůsobit konkrétním potřebám žáků, aby bylo dosaženo co nejvyšší úrovně vzdělávání. Zároveň je nutno mít na paměti, že zvoleným stylem ovlivňuje klima, které ve třídě panuje. O tom, zda je edukační styl pedagogem vhodně zvolen do jisté míry vypovídá i úroveň navázaných vztahů mezi žáky a pedagogem. Pomocí edukačního stylu jsou žáci k práci ve škole také motivováni. Snahou pedagoga by mělo být tuto motivaci podporovat a klást důraz na kladné vztahy v kolektivu.⁸

⁶ KOHOUT, K. Základy obecné pedagogiky

⁷ GILLERNOVÁ, I. (2013). Edukační styly učitelů

⁸ KREJČOVÁ, L. Význam učitelů a školního prostředí pro motivaci dospívajících při studiu ve středních školách

1.3.1 PODLE TYPU / KURT LEWIN

Kurt Lewin byl psycholog, který v roce 1933 emigroval z Německa do USA. Předmětem jeho dlouholetých studií se pak stal rozdílný přístup k výchově v rodném Německu a v USA. Zatímco Němci byli vychovávaní především direktivním způsobem, Američané byli vzděláváni s větší volností. Na základě získaných poznatků pak Lewin vymezil tři způsoby vedení, a to:

- Autoritativní typ při vedení upřednostňuje sílu moci a vlastní rozhodnutí. Žáci tak plní úkoly, které jsou jim přiřazeny a způsobem, jaký jim byl určen. Není jim dán prostor pro jakoukoliv seberealizaci, specifikaci požadavků apod.,
- demokratický způsob řízení je realizován prostřednictvím diskuse mezi pedagogem a žáky. Učitel dá k dispozici několik způsobů, jak lze kýženého cíle dosáhnout a žáci si pak sami volí vhodnou cestu. Při tomto způsobu vedení je učitel aktivní a ve třídě vládne uvolněná atmosféra,
- liberální typ vedení je založen na převedení rozhodování do rukou žáků. Pedagog pouze do hodiny přináší materiály, které jsou při realizaci zapotřebí, ovšem jeho role je pasivní a do procesu se zapojuje pouze v případě, kdy je o to požádán. Při tomto způsobu vedení však mohou být žáci neorganizováni, nemusí materiálům rozumět a mohou tak být zmateni.⁹

Při práci s romskými dětmi se mi jevil demokratický způsob řízení jako nejefektivnější. Každý žák by měl mít občas možnost si vybrat cestu, kterou se chce do svého cíle dostat. Každá cesta je správná, pokud nás zavede k cíli, i kdyby to bylo později a s klopýtnutím. Nejvíce se naučíme z vlastních chyb. Na konci cesty by měla zaznít pochvala, protože žák měl odvahu se právě na tuto cestu za poznáním vydat.

⁹ KOHOUTEK, R. (2009). Typologie osobnosti učitelů.

1.3.2 PODLE TYPU / FENSTERMACHER A SOLTIS

Gary D. Fenstermacher a Jonas F. Soltis byli američtí profesoři, kteří se zabývali edukačními styly z hlediska individuálních potřeb žáka, jeho vlastností, vzájemným vztahem žáka a učitele, znalostí probírané oblasti a způsobem výuky. Na základě těchto prvků pak vymezili tři základní edukační styly, a to:

- exekutivní způsob edukace je zaměřován na žáka a efektivní využití vyučovacího času. Pedagog v rámci tohoto stylu žáky seznámí s obsahem a cíli, kterých je zapotřebí dosáhnout a poté je aktivně při práci povzbuzuje,
- facilitační typ edukace zaměřuje pozornost na žákovu osobnost, jeho individuální vlastnosti a životní zkušenosti. Cílem vzdělávacího procesu přitom není předání probírané látky, nýbrž efektivní rozvoj žákovi osobnosti,
- liberální styl klade do popředí především množství a kvalita probrané látky. Učitel v žácích probouzí schopnost vidět problematiku z různých úhlů pohledu. Nároky na množství probraného učiva jsou striktní. Při uplatnění tohoto stylu hrozí, že bude žák zahlcen a v terminologii se ztratí, jelikož ji pedagog nebude schopen dostatečně zjednodušit, aby ji žák porozuměl.¹⁰

K romským dětem bych jednoznačně volila facilitační typ, jelikož zaměření na individualitu a životní zkušenost by mělo být klíčové. Romské děti mají jiné zkušenosti, návyky z rodin, postoje a vzory a s tím je třeba počítat a zaměřit se na jejich rozvoj.

1.3.3 DICHOTOMICKÉ / CH. CASELMANN

Ch. Caselmann byl psycholog, který edukační styly studoval z pohledu vztahu mezi žákem a jeho učitelem. V rámci své práce pak rozdělil edukační styly na paidotropy a logotropy. Dále také na autoritativního učitele, který od svých žáků očekává plnění stanovených cílů a sociálního, který podněcuje vlastní iniciativu žáka.

Logotrop do jisté míry koresponduje s autoritativním přístupem výuky. Pedagog, který vyznává tento styl vzdělávání klade velký důraz na probíranou látku. Caselmann logotropy

¹⁰ FENSTERMACHER, G. D., & SOLTIS, J. F. (2008). Vyučovací styly učitelů

dále rozděluje na filozofické, jejichž názor na danou problematiku může být mnohdy jediný, který akceptují a také vědecky orientované logotropy, kteří se v žácích snaží probudit obdobné nadšení pro předmět, jaký vnímají oni sami.

Paidotrop je typ učitele, který je přátelský, otevřený a žákům nechává volné pole působnosti v procesu vzdělávání. Záměrně je vede k samostatnosti a vlastní odpovědnosti. Caselmann tuto skupinu dále člení na individuální paidotropy, kteří usilují o rozvoj jednotlivce, nebo všeobecné paidotropy, kterým jde o obecné zkvalitnění edukačního procesu prostřednictvím rozvoje všech osobností v kolektivu.¹¹

Osobně si myslím, že jsem paidotrop a pro práci učitele na 1. stupni mi tento typ přijde důležitější. Pracuji na základní škole v Sokolově a v mé třídě se vzdělávají žáci s LMP a mám vřazené dva žáky se STMP. V těchto třídách by nejspíše učitel motivovaný na výkon žáka a důležitost svého jedinečného oboru asi nevydržel. Zvláště tyto děti potřebují ve třídách empatické, chápající učitele, kteří jim budou vzorem a u žáků dokáží zažehnout sebemenší plamínek chuti se vzdělávat. Většina žáků z mé třídy pochází z rodin, kde mají rodiče minimální vzdělání a tudíž nemají o vzdělání vlastních dětí také zájem, ani je nepodporují. Myslím si, že aby se tyto děti někam v životě posunuly, potřebují zjistit, k čemu je vzdělání důležité a jak jej uplatní ve skutečném životě. A právě toto považuji za svůj úkol. Nebude mi vadit, že si nebudou pamatovat druhy vět a sčítání zlomků, ale chtěla bych, aby se uměly postavit k práci, k životu a byly zodpovědný, slušný. Nechci však tvrdit, že ve třídě občas nezvýším hlas nebo nedávám tresty, ale děti vždy ví, za co ten daný trest byl a snažíme si to vysvětlit. Moji žáci pocházejí z jiné sociokulturní společnosti, tak mohou mít rozdílný pohled na daný problém. Co je problém pro mne, oni považují za zcela normální, běžné a naopak. Této oblasti se věnuje i další rozdělení v následující kapitole.

¹¹ FENSTERMACHER, G. D., & SOLTIS, J. F. (2008). Vyučovací styly učitelů

1.3.4 ELIPTICKÉ / VORWICKEL

Edukační přístupy, které vychází z přístupu pedagoga ke svému žákovi, vytvořil E. Vorwikel. Jeho stěžejní myšlenka spočívala v poznání, že někteří pedagogové kladou větší důraz na probíranou látku, než-li na rozvoj osobnosti žáka. V tomto ohledu pak sestavil dva základní edukační styly, které se ještě dále člení, a to:

- věcný
 - *striktně věcný*, při kterém pedagog klade velký důraz na obsah probíraného učiva a umí ocenit zpaměti naučené pojmy. Svě žáky se snaží vést k samostatnosti,
 - *oduševněle věcný*, u něhož spatřuje učitel v probírané látce prvek, pomocí kterého je možné osobnost žáka formovat. K výkladu látky přistupuje velmi logicky, ovšem při své činnosti celkově třídu příliš neaktivizuje a preferuje své oblíbené žáky
- osobní
 - *naivně osobní*, tento edukační styl je značně emotivní a do popředí klade osobnost žáka. V probírané látce je benevolentní. Osobnost učitele, který tento styl aplikuje však bývá poměrně nestálá. Jeho silnou stránkou však je schopnost žáky nadchnout a umění je motivovat,
 - *uvědoměle osobní*, typ pedagoga, který tento styl využívá, bývá u žáků oblíbeným. Individuálně posuzuje objem probrané látky a její vliv na vývoj osobnosti.¹²

1.3.5 DIMENZIONÁLNÍ / J. ČÁP

Myšlenkami R. Tausche a A. M. Tauscheové se nechal inspirovat český psycholog J. Čáp, který následně sestavil výčet pěti edukačních stylů. Tyto styly představují jakousi kombinaci mezi způsobem vedení a vytváření si vztahů, a to následovně:

¹² DYTROVÁ, R., KOHUTOVÁ, M., Učitel: Příprava na profesi, 2009

- autokratický styl je založen na rozkazech, trestech a záporných emočních vztazích,
- liberální styl s nezájmem o dítě, styl se vyznačuje jakousi apatií vůči žákům. Učitel žáky v podstatě neřídí, což je pro liberální styl typické, ale také na ně neklade žádné zvláštní požadavky, či nekontroluje plnění povinností. Na žáky může tento pedagog působit nejistě,
- laskavý liberální styl, žáci nejsou řízeni, ovšem učitel je vůči nim více laskavý a empatický. Kladný vztah ze strany žáků může mít příčinu ve velmi nízkých nárocích, které na ně pedagog klade,
- rozporný autokraticko-liberální styl. Učitel, který tento styl vyznává má vůči svým žákům především záporný vztah, který se nemění. Mění se ale jeho styl řízení, z autokratického na liberální, podle jeho aktuálního vnitřního nastavení. V obou případech ovšem chybí zpětná kontrola plnění povinností,
- integrační styl je žákům velmi blízký. Vztah učitele vůči žákům je kladný a nároky jsou na ně kladeny v přirozené míře, která zohledňuje individuální schopnosti. Otevřenost učitele vůči žákům v nich podněcuje s pedagogem řešit i problémy, které se netýkají přímo školy.¹³

Podle českého psychologa bych se zařadila do integračního stylu, který je pro žáky romského etnika velmi příznivý. Občas žáci potřebují poradit a svěřit se i s problémy, které se netýkají přímo školy a já jsem k tomuto jednání velmi otevřena. Získané důvěry si velmi cením a považuji ji ve vzdělávacím procesu za velmi důležitou. Ve svém působení se snažím získat důvěru i rodičů, jelikož je považuji za důležité články v působení na celý edukační proces.

1.3.6 DIMENZIONÁLNÍ / GILLERNOVÁ

Na učitele však může být pohlíženo jako na dalšího dospělého v životě dítěte a edukační styl může vycházet i z poznatků ze vztahu mezi rodiči a jejich dětmi. Dimenzionální rozdělení vychází ze dvou pohledů, a to edukačního vztahu a způsobu vedení. Z tohoto

¹³ DYTROVÁ, R., KOHUTOVÁ, M., Učitel: Příprava na profesi, 2009

hlediska se mohou styly lišit jak mírou kontroly, tak intenzitou řízení, či množstvím a kvalitou požadavků, které jsou na žáka kladeny. Z pohledu charakteru vztahu mezi pedagogem a žákem pak můžeme rozlišovat vztah kladný či záporný, s rozdílnou mírou pochopení a podpory.

Všechny kapitoly popsané výše nás však vedou k jedinému a to jsou poznatky, jak kvalitně dosáhnout požadovaného cíle ve vzdělávání a to pro všechny žáky bez rozdílu. Každý z nás chce být úspěšný a nemusíme mít všichni stejně nastavené cíle.

1.4 CÍLE UČITELOVA VÝCHOVNÉHO A VZDĚLÁVACÍHO PŮSOBENÍ

Tato práce se zaměřuje na vzdělávání romských žáků, což s sebou přináší jistá specifika. Níže jsou uvedeny obecné vzdělávací cíle učitele, které by měli případné kulturní odlišnosti respektovat.

Cíle, které by měl pedagog při výkonu své profese naplnit, jsou součástí Zákona č. 561/2004 Sb., Školského zákona. Mezi tyto cíle především patří:

- rozvoj osobnosti dítěte, s ohledem na jeho věk a možnosti, s cílem jedince co nejlépe připravit na jeho budoucí občanský, osobní i profesní život a také příprava na jeho další celoživotní vzdělávání,
- vnímání hodnot a úcta k českému národu, evropskému společenství, jehož jsme součástí, ale i respekt vůči ostatním národům, rozdílným kulturám, hodnotám a zvykům,
- uznání lidských práv, respektování demokratických principů, národních i evropských tradic, tolerance, ale také zodpovědnost za své činy.

S ohledem na samotný obsah výuky, lze spatřovat v soudobém školství a roli učitele smysl:

- praktický
- kulturní
- humanistický¹⁴

¹⁴ DYTROVÁ, R., Učitel: příprava na profesi, 2009

S přihlédnutím k dnešnímu globalizovanému světu je velmi žádoucí, aby škola, potažmo pedagog své žáky vedl jak k uvědomění si vlastnictví a příslušenství ke svému národu, tak i respekt k odlišné kultuře a národu. Evropa bývala, co se různorodosti kultur týče, vždy velmi pestrá a v případě vhodně zvoleného přístupu je možné z těchto odlišností pro další vývoj výtěžit maximum. Oproti dřívější legislativní úpravě školského zákona, který velmi aspiroval k národní hrdosti, je jeho novější verze více multikulturní a směřuje žáky k většímu respektu rozdílných národnostních kultur. Tolerance k potřebám jiných národů, která je ve školském zákoně obsažena, je v praxi nejvíce patrná především při výuce romských dětí. Tedy v požadavcích na pedagogického asistenta, při plánování rozvoje přípravných tříd pro žáky ze sociokulturně znevýhodněných rodin. Ke všem těmto činnostem je ovšem zapotřebí asistence pedagoga, proto jsou níže blíže specifikovány cíle vzdělávacího procesu.

1.4.1 PRAKTICKÝ CÍL

Z hlediska praktického je obecným cílem výuky žáka připravit na jeho budoucí život. Pedagog hraje v jeho životě socializační roli, jelikož ho učí začlenit se do společnosti. I při této činnosti by ovšem měl brát učitel v potaz prostředí, které je pro žáka přirozené a ze kterého pochází. Z poznatků systémové pedagogiky je zřejmé, že jak užší, tak i širší sociální prostředí je součástí jedincovy výchovy a k těmto okolnostem by mělo být přihlíženo při volbě edukačních metod a prostředků. Po devadesátém roce bylo českému školství ze strany romské komunity nejčastěji vyčítáno, že nebere specifika jejich kultury při edukačním procesu v potaz. Nejpravděpodobnějším důvodem této situace byla mimo jiné i nedostatečná výchova tehdejších pedagogů, což se v současné praxi značně zlepšuje. Pro lepší socializaci a edukaci romského žáka z hlediska praktického cíle je doporučováno:

- snažit se odstranit bariéry, které v rozvoji brání. Příkladem může být třeba jazyková bariéra romského žáka,
- s velkou dávkou citu a empatie usilovat o odstranění některých společenských, hygienických, ale i kulturních návyků, které romskou komunitu v očích českých spolužáků degradují,

- snaha o eliminaci rasistického a nacionalistického přístupu obecně ve společnosti, a to především pomocí humanistického postoje pedagoga, který odráží jeho univerzitní vzdělání. Jelikož pedagog si je dobře vědom historických návazností a vnímá společnost jako celek se všemi kulturními přínosy i odlišnostmi,
- snažit se zmírnit dopady monopolu jedné kultury a připravovat podvědomí pro multikulturní společnost,
- měnit postoj pedagoga, podpora jeho zájmu o jiné kultury, jejichž poznání pak může blíže specifikovat svým žákům.¹⁵

Z vlastní zkušenosti bych začala u postojů pedagoga. Pokud sám pedagog smýšlí negativně o jiném etniku, kultuře a odlišnosti, předává tyto zkušenosti dál. Ale pokud pedagog měnit nic nechce a je o svém postoji přesvědčen jako o tom jediném správném, těžko budeme takového učitele měnit.

1.4.2 KULTURNÍ CÍL

V minulosti byla osoba učitele v pozici zprostředkovatele jedné majoritní kultury. V dnešní době by však učitel měl na své žáky působit více multikulturně. Pokud by chtěl pedagog zprostředkovávat kultury různých národů, měl by být především:

- okouzlen rozmanitostí jednotlivých kultur a jejich specifiky,
- zaujat jinou kulturou, kterou by chtěl dále lépe poznávat a v ideálním případě spolu s žáky odhalovat její návaznosti a historii,
- na kulturu svého národa patřičně hrdý a umět prezentovat její přednosti,
- schopen demonstrovat nějaký projev kultury,
- zvládnout odlišnosti jednotlivých kultur porovnat,
- schopen o odlišnostech kultur diskutovat,
- tvůrcem tolerantního prostředí ve třídě.

¹⁵ BALVÍN, J., Interkulturní, multikulturní a kulturní výchova a právo národnostních menšin

Určitým způsobem, jak multikulturního efektu dosáhnout, je vytvoření pracovního místa pro romské pedagogické asistenty. Tito asistenti mohou napomoci odstranit určitou etnickou bariéru mezi pedagogem a jeho romským žákem. Zřízení těchto míst bylo žádoucí kvůli stále se zvyšujícímu počtu romských žáků na českých školách. Snahou ministerstva školství je, aby tito asistenti v pedagogickém vzdělávání pokračovali i během výkonu své profese a stali se tak v budoucnu kvalitními učiteli.

Přesně takto vypadala i má cesta za profesí pedagoga. Začínala jsem jako asistent pedagoga, později asistent pro žáky se sociálním znevýhodněním a jelikož jsem byla po celou tu dobu kladně motivována ze strany vedení, kolegů, žáků a rodiny k dalšímu vzdělávání, rozhodla jsem se pro postup do role pedagoga.

2. MOTIVACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Pojem motivace lze definovat jako pohnutec člověka činit určitou aktivitu. Motivaci si lze představit jako jakousi hnací sílu k těmto aktivitám. Díky motivaci je chování jedince dynamičtější, aktivnější a soustředěnější. S nadsázkou lze říci, že čím více jedinci na určité věci záleží, tím více je k danému motivován.¹⁶

Při bližším studiu problematiky motivace je zapotřebí sledovat její zdroj, který může být jak vnitřní tak i vnější. V případě, kdy známe pramen motivace, je možné odhalit pohnutky, které byly příčinou, načež je následně snadnější jedincovo chování ovlivnit žádoucím směrem. Motivace může pramenit ze zdrojů biologických, tedy vnitřních, nebo psychologických, tedy vnějších.¹⁷

Jak již bylo uvedeno výše, motivace je hybnou silou jednání člověka, nevyjímaje tedy žáka ve školní lavici. Ve školním prostředí jsou klasifikovány, tyto hlavní faktory, které motivaci ovlivňují, a to:

- škola, zejména tedy osoba učitele, jeho povahové rysy, edukační styl, který preferuje, úkoly a aktivity, které po žácích vyžaduje,
- osobnost žáka, jeho schopnost edukace
- rodina a její celková atmosféra i vztahy v ní¹⁸

2.1 PROJEVY VNITŘNÍ MOTIVACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Vnitřní motivace, mnohdy zvaná jako intrinisičká, vychází z biologického nastavení člověka, pro něhož je určitá míra zvědavosti přirozená. Neznámé pro něj představuje výzvu, a to jak s ohledem na získání lepší orientace ve svém prostředí, tak i případné získání dalších kompetencí. K této motivaci není zapotřebí pohrůžky trestu či slibování odměny. Tato motivace se projevuje větší aktivitou žáka, pro něhož je učení se uspokojením vlastní potřeby. Jeho aktivity směřují k co největšímu osamostatnění se a flexibilitě vykonávaných

¹⁶ HELUS, Z., Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele

¹⁷ BALVÍN, J., Interkulturní, multikulturní a kulturní výchova a právo národnostních menšin

¹⁸ KREJČOVÁ, L. (2011). Psychologické aspekty vzdělání dospívajících

činností. Žák, který je takto motivován vnitřně má tendence preferovat složitější přístup při edukaci a získané znalosti jsou tak širší a lépe zapamatovatelné.

2.2 PROJEVY VNĚJŠÍ MOTIVACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Vnější motivace, která bývá někdy označována jako extrinsická, pochází z vnějšího zdroje. Žák, který je takto motivován, se učí, protože musí. Dělá tak s vidinou nějaké odměny, nebo pod pohrůzkou trestu. Rovněž může být motivem vazba k nějaké osobě, kterou žák nechce zklamat. Může to být např. rodič, spolužáci, nebo právě učitel. Vnější motivace je typická také tím, že žáci takto motivováni, mají tendenci upřednostňovat snadnější postupy při edukaci a vynaložit tak co nejmenší úsilí.

2.3 PROJEVY INTERIORIZOVANÉ MOTIVACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Tento druh motivace představuje jakýsi kompromis mezi vnější a vnitřní motivací. Jedinec prostřednictvím absolvování edukačního procesu získává ve společnosti určitou hodnotu, které si je vědom. Žák o tuto přidanou hodnotu stojí ze své vnitřní podstaty, ovšem je podmíněna tím, že ho okolí bude takto vnímat. Pro tento typ motivace je typické, že žák při nabytí nových znalostí získává nějakou výhodu, a to bez ohledu, zda jsou nabyté vědomosti pro jedince zajímavé či nikoliv. Žáci, kteří jsou takto motivováni jsou dlouhodobě aktivnější při edukačním procesu, jelikož si jsou vědomi jeho komplexnosti.¹⁹

2.4 PEDAGOG JAKO MOTIVAČNÍ PRVEK

Vedle celé řady motivačních faktorů, které jsou při výuce využívány, může být motivačním prvkem samotná osoba učitele. Zejména tedy jeho zvolený edukační styl, způsob komunikace se žáky a vztah, který má k žákům. Aby učitel u svých žáků motivaci k edukaci podpořil, je nutné, aby s nimi komunikoval na přátelské úrovni. Aby k nim nepohlížel s despektem, ale jako k sobě rovnému.²⁰

¹⁹ PAVLAS, I. (2008). Psychologie pro učitele

²⁰ KREJČOVÁ, L. (2011). Psychologické aspekty vzdělání dospívajících

Mnohdy velmi zapůsobí, když pedagog použije humor, čímž celou atmosféru ve třídě značně uvolní. Žáci jsou při výuce vystavováni tlaku a stresu. Využití humoru, může posílit vztahy mezi pedagogem a jeho žáky.

Ve chvíli, kdy je atmosféra takto uvolněná, je posílena fixace nových znalostí. Obecná definice úspěšného učitele neexistuje, jsou však doloženy vlastnosti, kterých si žáci na svém pedagogovi nejvíce cení, a to především otevřenost, stálost, přátelskost, nadšení, vlídnost a pochopení. Zároveň je velmi důležité, aby nebyl pedagog ke svým žákům přehnaně kritický, což by negativně ovlivnilo jejich sebedůvěru a sebevědomí.²¹

Studie ukazují, že úspěšný učitel věnuje přípravě na výuku delší čas než jeho méně úspěšní kolegové. Zároveň je tento učitel otevřený novým způsobům a vědomostem a při výuce věnuje pozornost jedincům.

Je podloženo, že žák pro svého oblíbeného pedagoga vynaloží mnohem větší úsilí. Vliv pedagoga, který je pro své žáky vzorem, nemůže nahradit žádná soustava trestů, učebnice ani povzbuzování. Osobní kouzlo pedagoga, jak četná literatura uvádí, je zkrátka nenahraditelný.²²

V této kapitole byla popsána osobnost učitele jako motivace a na tuto skutečnost bych chtěla poukázat ve svém výzkumu. Jsem přesvědčena, že otevřený a empatický pedagog může zažehnout v každém dítěti zájem o dění ve škole, v hodině a důkazem je pak samotné snažení žáků v edukačním procesu. U romských dětí je tento vztah o to silnější, jelikož Romové jsou více založeni citově než materiálně. Pohled Romů na proces vzdělávání je popsán v další kapitole.

²¹ HELUS, Z. (2009). Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče

²² KREJČOVÁ, L. (2011). Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících

3. HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ

S ohledem na kočovný způsob života Romů, nebyl jakýkoliv systematický způsob vzdělávání vůbec možný. Během první republiky začaly vznikat první vzdělávací instituce, které edukačnímu procesu podrobovaly pouze romské děti. První takovou byla romská škola v Užhorodě na Podkarpatské Rusi v roce 1926. S ohledem na specializaci tehdejších zařízení právě na romské děti, docházelo však k jejich selekci od ostatních vrstevníků majoritní společnosti.²³

Velký zlom nastává po ukončení druhé světové války, kdy se moci chopili komunisté. Jejich cílem bylo postupné odstranění romské negramotnosti a začlenění Romů do majoritní společnosti, a to způsobem, který by romské občany nediskriminoval. Výsledkem však bylo až násilné přijetí romského lidu. Významným dokumentem byla směrnice vydána Ministerstvem školství a kultury č. 110/1958, o výchově a vyučování cikánských dětí, která upravovala podmínky pro tzv. „vyrovnávací třídy“, které nebyly provozovány v rámci zvláštních škol, ale v prostorách základních škol. Tyto vyrovnávací třídy měly napomoci negramotným romským dětem dohnat jejich spolužáky z majoritní společnosti.²⁴

Dalším výrazným opatřením, bylo zřízení školiček pro zanedbané cikánské děti, které byly provozovány spolu s družinou, jídelnou a mateřskou školkou. Zároveň vláda vydala opatření přinášející slevy na úhradu stravného a školních pomůcek pro cikánské děti.²⁵

S postupem času se tato opatření však jevila jako velmi zdlouhavá a neúčinná, proto tehdejší vláda přešla k radikálnější asimilaci romského obyvatelstva. Na základě nařízení vlády byli sankcionováni rodiče romských dětí, které neplnili povinnou školní docházku. Dále byly zřizovány třídy, které byly pro romské děti a povinné kurzy, které měla navštěvovat romská mládež.²⁶

Přes všechnu snahu tamější vlády se propast mezi romskými dětmi a dětmi z majoritní společnosti pouze zvětšovala. V roce 1990 Komise nezávislých expertů, která se otázkou

²³ ŘÍČAN, P. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti

²⁴ ŘÍČAN, P. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti

²⁵ HORŇÁK, L. Rómsky žiak v škole

²⁶ ŘÍČAN, P. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti

začlenění romských dětí zabývala konstatovala, že největší problémové body v procesu asimilace spatřuje v negativním a demotivujícím přístupu romských rodičů a jakési rigiditě školského systému, který s dětmi, jenž pocházejí z takovýchto poměrů, vůbec nepočítá.²⁷

²⁷ HORŇÁK, L. Rómsky žiak v škole

4. VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Ve školním prostředí bývá na romského žáka pohlíženo dle § 16 zákona č. 561/2004, Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jako školský zákon) jako na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito žáci ve většině případů spadají do kategorie žáků se sociálním znevýhodněním, což jsou žáci, kteří do českých lavic přichází z kulturně odlišného prostředí. Tedy z prostředí, ve kterém, především tedy rodina, uznává jiné hodnoty a tradice. Mnohdy bývá tato rodina širší, než je tradiční pojetí české rodiny, což bývá prostředím demotivujícím ke vzdělání.²⁸

Říčan ve své publikaci uvádí, že romské děti se potýkají se znevýhodněním mnohdy hned ve třech rovinách, a to:²⁹

- *prostředí*, ze kterého pochází, jim neposkytuje dostatek prostoru pro sebe, kde by se školním aktivitám mohly věnovat
- *pospolitost romských rodin* má za důsledek absenci romských dětí v mateřské školce. Dítě tak přichází o možnost prvotního kontaktu se spolužáky a navázání prvních vztahů, které by s sebou mohli do první třídy přinést
- *jazyková bariéra* (dítě do školy přichází jako dvojjazyčné, ovšem ani jeden z jazyků není ovládnán dobře a problém se s postupujícím časem pouze zhoršuje)

Uvolněnější výchova romských rodin má za důsledek to, že se romské děti ve školních lavicích méně soustředí, jsou aktivnější, méně ukázněné, temperamentnější a učitel musí vynaložit větší úsilí, aby je uklidnil.

Pedagogové, kteří mají s romskými dětmi letité zkušenosti, je popisují jako „bezprostřední, hlučné, hravé, mazlivé a přítulné“. Zároveň mají blíže k příležitostnému lhaní a nemají pocit individuální zodpovědnosti, jelikož rodina je vychovává kolektivně.³⁰

Tématu úspěšného vzdělávání se věnovala i studie, která blíže specifikovala možné cesty a přístupy skupiny Romů, které se podařilo přes všechny překážky prorazit a stali se

²⁸ Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

²⁹ ŘÍČAN, P. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti

³⁰ NAVRÁTIL, P. Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky

úspěšnými, což znamená, že vystudovali minimálně střední školu s maturitou a na trhu práce našli pozici, která se řadí mezi ty prestižnější. Mají také vyšší finanční příjem a dostali se do vyšších sociálních pater společnosti. Výzkum se zaměřil na tři cesty vzestupů. První typ sociálního vzestupu poukazuje na role sociálního kapitálu a profesních ambicí. Tato skupina Romů se sama považuje za „ty slušnější“. Skupina si vybudovala lepší sociální vztahy již před rokem 1989. Po tomto roce získala lukrativnější místa, příležitosti a přes známosti dostala děti do dobrých škol. Druhý typ ukazuje na důležitost role vzdělávacího systému a popisuje učitele jako partnera rodičů a žáků při cestě ke vzdělání. Rodiče byli většinou bez vzdělání a s nižší životní úrovní. Děti ve vzdělání neomezovali, také však nebyli nápomocni. Tady byla hned v počátku velmi důležitá role učitelky, která rozpoznala potenciál v dítěti a úzce spolupracovala s rodinou a žák měl veškerou podporu. Třetí typ nám ukazuje roli individuálního úsilí a kulturního kapitálu rodiny. Tady se jedná o Romy druhé generace, jelikož jsou potomky již vzdělaných Romů, kteří kladou důraz na vzdělání dalších generací a mají k tomu vhodné podmínky ekonomické, sociální.³¹

V České republice od 90. let 20. století se také pracuje s novými pojmy a to jsou integrace a inkluze, které by nám mohly pomoci se vzděláváním romských dětí. Oba tyto koncepty jsou klíčové pro vytvoření harmonické a rovnocenné společnosti a jejich uskutečnění vyžadují spolupráci všech lidí a institucí.

4.1 INTEGRACE

Dle pedagogického slovníku je pojem integrace definován takto: „Přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby. Má různé stupně: od oddělených tříd na běžné škole až po individuální zařazení žáka do libovolné školní třídy.“³²

Obecně je však termín integrace v praxi využíván v užším a širším smyslu. V širším smyslu proces integrace zahrnuje především vytvoření podmínek pro společnou výuku. V užším

³¹ FÓNADOVÁ Laura, Nenechali se vyloučit – Sociální vzestupy Romů v české společnosti

³² KOLÁŘ, Z. a kol., Výkladový slovník z pedagogiky, 538 vybraných hesel

pak jednání učitele a instituce, které směřuje k edukačnímu prostředí, ve kterém nedochází k vyloučení žádné kultury.³³

Šolotová ve své práci upozorňuje na velmi nízkou gramotnost Romů. Starší a nejstarší generace Romů je z velké části ngramotná. Střední generace je pak pologramotná. To vše odpovídá hodnotám, které Romové vyznávají, do kterých se vzdělání bohužel staví na zadní příčky.³⁴

Snahou o odstranění těchto problémů má být právě začlenění romských dětí mezi české děti, přičemž tento proces mohou některé skutečnosti urychlit, jiné naopak zbrzdit. Obecně lze říci, že rychlost a efektivita začlenění romské populace spočívá na bedrech romské populace. Právě jejich shlukování a komunikace v romském jazyce, mohou tomuto procesu přirozeně bránit. Dalšími bariérami jsou pak sociální vyčlenění, nezaměstnanost, či kriminalita.

Naopak kladně v procesu může působit zejména zapojení Romů do aktivit majority. Navazování osobních vztahů s členy majority, nebo získání profesních, či společenských ocenění a uznání.³⁵

Multikulturní výchova by nám mohla pomoci, aby se změnil pohled na Romy. Tomuto tématu se věnovala studie, která popisuje obraz českého pojetí multikulturní výchovy v našem školství, jejíž pojetí závisí hlavně na osobnosti pedagoga. Multikulturní výchova může pomoci k reformě ve vzdělávání a hlavně k budování rovných podmínek v dosahování výborných studijních výsledků u všech žáků a studentů různé rasy, kultury či pohlaví. Důležitým úkolem je odbourání stereotypů a předsudků k menšinám. Na českých školách je povinou součástí vzdělávání multikulturní výchova, zejména v podobě průřezového tématu. Hlavní myšlenkou bylo vzdělávat děti pro toleranci a empatii, dát možnost diskuzi většiny s menšinami, abychom se v naší společnosti zbavili přemíry rizikového chování jako je například homofobie, rasismus, intolerance atd. Bohužel se zdá, že učitelé nedostali do rukou dostatek nástrojů a sami si neví rady, jak toto téma uchopit. Většinu hodin věnují romské menšině, kde spíše poukazují na rozdíly v mentalitě, problémové chování, ale také

³³ KOLÁŘ, Z. a kol., Výkladový slovník z pedagogiky, 538 vybraných hesel

³⁴ HORŇÁK, L. Rómsky žiak v škole

³⁵ HORŇÁK, L. Rómsky žiak v škole

na tělesné zvláštnosti, čímž se posiluje vnímání odlišnosti Romů. Na závěr studie přináší doporučení, aby byli pedagogové již při studiu více vzdělávání k multikulturalismu, protože jsou to právě oni, kdo mají naplňovat cíle této výchovy. Dále pak klade důraz na individuální přístup k zástupcům minority, protože každý takový jednotlivý příběh by mohl napomoci prevenci stereotypizace menšin a předsudečného chování směrem k menšinám.³⁶

Problémy se začleňováním Romů mají i jiné státy Evropy. Například Itálie řeší rozsáhlé problémy se vzděláváním romských dětí, jak popisuje další studie. V této evropské zemi žijí tři skupiny Romů. První skupina tu žije dlouhá staletí. Pak jsou tu ti, kteří do Itálie přišli po rozpadu bývalé Jugoslávie a ti mají italské občanství a mluví italsky. Třetí skupina jsou imigranti z nových členských států EU. Ti by měli mít právo na pobyt jen pokud mají práci a bydlení, což se bohužel z důvodu nízkého vzdělání a nezaměstnanosti neděje. Většina těchto Romů stále žije v táborech a děti navštěvují školu spíše sporadicky. Učitelé pak narážejí na velké problémy a nechť tyto děti vzdělávat. V Itálii jsou Romové nejvíce opovrhovanou a nejvíce diskriminovanou etnickou menšinou.

Negativní pocity mají učitelé, žáci a ostatní rodiče, kteří dokonce protestují za vyloučení těchto žáků. Učitelé mají minimální podporu jak ze strany odborníků, psychologů a multikulturní výchova je v této zemi také spíše na pozadí celého vzdělávání. Pedagogové jsou tedy postaveni před nelehký úkol, jak tyto děti přimět k respektování času, autority, disciplíně aj. Velké procento romských rodičů je negramotných. Školský systém tyto typy kočovných skupin ignoruje, i když vzdělávání je povinné pro všechny. Ze studie vyplynulo, že učitelé bez zkušeností připisovali dětem více negativních vlastností jako např. vychytralost, jsou lháři a zloději. Mezi kladné vlastnosti u romských dětí jmenovali např. zájem a zvědavost. V konečném výsledku se prokázalo, že učitelé, kteří mají zkušenost s romskými dětmi, k této skupině měli pozitivnější vztah, ale k vypořádání s překážkami by potřebovali projít nějakým multikulturním kurzem. V Itálii lze nalézt v posledních letech změny v životním stylu některých skupin Romů, kteří se usadili, podporují docházku dětí do škol a rodiče mají roli kulturních zprostředkovatelů. Nehledě na tento vývoj, stále v italské populaci přetrvávají nejnegativnější a staromódní přesvědčení vůči Romům.³⁷

³⁶ PREISSOVÁ KREJČÍ A., MÁČALOVÁ J., Speciální pedagogika - Limity českého pojetí multikulturní výchovy

³⁷ Trentin, R., Monaci, Školní integrace Romů v Itálii: Postoje a zkušenosti učitelů

4.2 INKLUZE

Pedagogický slovník vymezuje pojem inkluze těmito způsoby:

- *„Hnutí usilující o vytváření podmínek pro integrované vzdělávání žáků i těžce postižených (např. s těžkou mentální retardací, s kombinovanými poruchami). Klade velký důraz na proměnu atmosféry práce celé třídy (školy) tak, aby byly respektovány individuální potřeby každého, nejen postiženého žáka.“*
- *„Vzdělávání stírající rozdíly mezi vědou, náboženstvím a humanismem, kladoucí stejný důraz na subjektivní zkušenost žáka jako na objektivní fakta.“³⁸*

Vzdělávací instituce, která se řídí principy inkluze, pohlíží na odlišnosti konkrétního žáka jako na jeho přednosti. Takováto instituce respektuje potřeby každého jedince. Ve středu pozornosti instituce respektující inkluzi, není přítomnost začleňovaného žáka, ale jeho zapojení do činnosti skupiny. Principy inkluze vychází z poznání, že každý jedinec má právo na vzdělávání mezi svými vrstevníky.

Z průzkumů, které byly na téma inkluze vyhotoveny vyplývá, že dvě třetiny českých vzdělávacích institucí integrují děti ze sociálně vyloučeného prostředí. Další výsledky poukazují na to, že velmi častými bariérami tohoto procesu v praxi jsou pak:³⁹

- Velké množství těchto žáků ve třídě
- Chybějící asistent pedagoga
- Nedostatečná finanční podpora na aktivity spojené s integrací

Vztah inkluze a integrace

Oba pojmy byly do české legislativy zakomponovány až v devadesátých letech 20. století. Abychom byli schopni poukázat na jejich odlišnosti, je vhodné oba pojmy porovnat v níže uvedené tabulce.

³⁸ KOLÁŘ, Z. a kol., Výkladový slovník z pedagogiky, 538 vybraných hesel

³⁹ LECHTA, V., ed. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole

Tabulka 1 Integrace a inkluze

| Integrace | Inkluze | Romský žák |
|--|----------------------------------|------------------------------------|
| Částečná změna prostředí | Přizpůsobení školy | Přizpůsobení třídy |
| Znalecké posudky odborníků | Znalecké posudky učitelů | Osobní přístup učitelů |
| Důraz je kladen na zapojovaného žáka | Důraz je kladen na celou skupinu | Důraz kladen na třídní kolektiv |
| Hodnocení expertem | Hodnocení pedagogem | Hodnocení pedagogem, rodiči, žákem |
| Strategický program pro začleňovaného žáka | Celková strategie pedagoga | Celková strategie pedagoga |

Zdroj: vlastní zpracování

V současné době vláda usiluje o posílení inkluze v rámci celého školského aparátu, přičemž cílem je působit preventivně proti exkluzi určitých jedinců a skupin.

Smyslem integrace je začlenit jedince do skupiny, která v očích společnosti vystupuje jako standardní. Naopak cílem inkluze je narovnání vzdělávacích podmínek pro všechny účastníky edukačního procesu, bez ohledu na jejich rasu, náboženství, či znalostní úroveň.⁴⁰

Stejnému tématu se také věnovala případová studie, která popisovala segregaci sociálně znevýhodněných žáků, především romských. V posledních letech byla tomuto předmětu věnována pozornost, zvláště pak se spojením s inkluzí, kterou se stále nedaří na našich školách praktikovat. V roce 2016 vstoupila v platnost novela školského zákona, která měla zajistit vzdělávání všech žáků v hlavním vzdělávacím proudu za pomoci podpůrných opatření. Přes veškeré snahy, které přišly se změnou zákona, nadále dochází ve školním prostředí k segregaci a diskriminačním praktikám, zvláště pak v prostředí sociálně vyloučených lokalit. Autor výzkumu popsal mechanismy segregace, kterou můžeme rozdělit do tří úrovní. Tou první je úroveň obce. Tady velmi záleží na rozdělení spádovosti škol, bytové politice, jmenováním ředitelů aj. Druhá úroveň popisuje systém. Stále u nás

⁴⁰ LECHTA, Viktor, ed. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole

existují speciální školy, kde často končí romské děti, potom máme školy výběrové či víceletá gymnázia. Poslední typ je úroveň jednotlivých škol. Při zápisech na výběrové školy, které jsou v centrech dění, romské děti neuspějí a při jednání s rodiči znevýhodněných žáků zástupci škol často odrazují od zápisu žáka na tuto školu.

V závěru práce autor popsal rovinu rozhodování rodičů, důvody pro zápis dětí na danou školu a případné bariéry v zápisu na jinou. Rodiče si danou školu pro své dítě vybírají zejména kvůli „tradici“, jelikož na stejnou školu chodili oni sami, chodí tam i sourozenci a ostatní děti z okolí. Tato škola se jeví jako snadná cesta, jak dostat své dítě na školu a o segregaci nebo o nižší úrovni naučených znalostí nic netuší, jelikož nemají s jinou školou srovnání. Na této škole jsou přijati bez podmínek. Další skupina rodičů ji zvolila oproti špatným zkušenostem z jiné školy, kde se jejich děti setkávaly s odmítnutím a etnicky podmíněnou šikanou ze strany ostatních žáků i učitelů. Případně se při snaze přihlásit na výběrovou školu setkali s odmítnutím z údajných kapacitních důvodů. Segregovaná škola jim pak zbyla jako poslední možnost, kam své dítě umístit, i když si byli vědomi nižší úrovně výuky a menšími šancemi na umístění na střední školu.

Postoj školy se dal charakterizovat jako ambivalentní. Na jednu stranu bylo řečeno, že se vedení školy snaží získat i děti z majority, ale z druhého pohledu se sama škola prezentuje jako škola vhodná pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zdravotním hendikepem apod. Tato škola rozděluje své žáky do běžných tříd a tříd speciálních, kde jsou vzděláváni žáci s LMP, což je z pohledu autorky neinkluzivní. Vedení se chlubí velmi dobrými vztahy s místní pedagogicko-psychologickou poradnou, která do školy dochází každé dva týdny. Při diagnostice se často nezohledňují kulturní specifika, které jsou pak mylně posuzována jako zdravotní hendikepy. Počet těchto dětí je ve škole neúměrně vysoký. Výchovná poradkyně, která se zúčastnila rozhovorů, se stavěla k inkluzi negativně. Vedení školy ve svých promluvách často zdůrazňovalo limity těchto dětí, mělo sklony generalizovat, žáky označovalo za problémové, které na jiných školách nechtěli. O dětech mluví buď jako o žácích nebo o Romech, zřídka o jednotlivcích a téměř nikdy nemluví o výjimkách, které by do těchto charakteristik nezapadaly.⁴¹

⁴¹ TISOVÁ, Kateřina, Segregace romských žáků na základních školách: případová studie

4.3 SPECIÁLNÍ ŠKOLSTVÍ

Mnoho českých Romů navštěvuje vzdělávací instituce, které se řadí mezi tzv. „speciální školy“. Tato zařízení mají zajistit edukační proces dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciální školství je v České republice poskytováno speciálními školami, zařízeními ústavní a ochranné výchovy a speciálně-pedagogickými centry.⁴²

Povinná školní docházka dětí se speciálními potřebami je zajišťována základními školami pro tyto děti a tzv. „praktickými školami“.

4.3.1 SPECIÁLNÍ ŠKOLY

Jak je výše uvedeno, speciální škola spadá do kategorie speciálního školství. Zaměření zbylých dvou institucí neodpovídá zadání této práce, proto nebudou dále blíže specifikována. Speciální škola je zařízení, které zajišťuje edukační proces pro žáky s postižením, autismem, či více vadami, nebo pro žáky se speciálními potřebami. Tato škola je určena dětem, které nedokáží absolvovat edukační proces vymezený v Rámcovém vzdělávacím programu.⁴³

V České republice je možné se setkat také se speciálními mateřskými školkami, nebo gymnázii, konzervatořemi, či odbornými speciálními školami. Začlenění znevýhodněných žáků do společnosti a získání dovedností potřebných pro pracovní a osobní asimilaci mají za úkol střední praktické školy a speciální školy. Tato vzdělávací zařízení zřizují kraje. V současné době existují snahy o vytvoření speciálních tříd, které by bylo možné začlenit do běžných základních škol.⁴⁴

4.3.2 PRAKTICKÁ ŠKOLA

Pro potřeby zajištění základního vzdělání, či navazujícího středního vzdělání (v rozsahu jednoho až dvou let) dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, existují právě praktické

⁴² ŘÍČAN, Pavel. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti

⁴³ HORŇÁK, Ladislav. Rómsky žiak v škole

⁴⁴ HORŇÁK, Ladislav. Rómsky žiak v škole

školy. Škola tyto děti připravuje pomocí jednoduchých pomocných činností na výkon jejich budoucího povolání, přičemž studium je ukončeno závěrečnou zkouškou.⁴⁵

Jak již bylo uvedeno výše, praktická škola spadá do skupiny speciálních škol. Na rozdíl od základní speciální školy, která je pro děti s těžším mentálním postižením, nebo více vadami či autismem, praktická škola je pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, či mírnou mentální retardací. Za mírnou mentální retardaci se považuje psychické zaostávání ve vývojových a rozumových schopnostech. Dále také při adaptačních problémech, či odlišnému psychickému vývoji jedince.⁴⁶

4.4 SPECIFIKA

Romský žák se v lavici musí potýkat s celou řadou překážek, které si mnohdy nemusejí ani vyučující uvědomovat. Tyto překážky se týkají především jazykových a psychických odlišností a také rozdílností prostředí, ve kterém romský žák vyrůstá.

Romský jazyk se od českého liší z hlediska fonetické a lexikální oblasti, gramatické, stylistické a sémanticko-lexikální oblasti. Mnohdy tak mohou Romové v české jazyce chybovat z důvodu těchto odlišností, nikoliv jejich lajdáctvím, jak bývá velmi často chybně prezentováno. Je velmi důležité, aby si pedagog byl vědom původu této chybovosti a pomocí speciálních metod se žákovi snažil pomoci.⁴⁷

Někteří romští žáci, jak již bylo uvedeno výše, mohou pocházet ze sociálně znevýhodněné rodiny, díky čemuž s sebou do výuky přinášejí některé odlišné vzorce chování. První z nich je velmi nízká pozornost, špatná soustředěnost a nutnost častějších přestávek. Vzhledem k tomu, že pedagog během vyučovací hodiny nemůže dělat více přestávek, je nucen využívat i jiných možností, jako je např. změna aktivity, využití pohybu, barev apod. Dalším velmi výrazným povahovým rysem těchto dětí je zhoršená paměť. Pedagog je tak nucen dbát na časté opakování a při vysvětlování nové látky využívat přirovnávání

⁴⁵ ŘÍČAN, Pavel. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti

⁴⁶ HORŇÁK, Ladislav. Rómsky žiak v škole

⁴⁷ LECHTA, Viktor, ed. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole

k něčemu, co děti znají. V neposlední řadě bývají romské děti také velmi temperamentní, výbušné a impulzivní. Mnohdy také bojácné, labilní, agresivní.

Romské děti se od českých odlišují také myšlením a schopností si něco abstraktně představit. Pokud je výuka realizována pouze v rovině konkrétních operací, zvládají držet romské děti tempo s ostatními, ovšem až do doby, kdy se výuka přehoupne do roviny abstraktní. Tato skutečnost však může být do značné míry zapříčiněna nedostatečnou slovní zásobou v oblasti pojmů a názvosloví. Jelikož pouze s dostatečnou jazykovou výbavou je jedinec schopen abstraktního myšlení.

Dalším výrazným rozdílem pak může být oslabená vůle romského žáka. Obdobně jako jejich rodiče, jsou ke školskému systému nedůvěřiví, což jejich vůli oslabuje. Od této nedůvěry se odvíjí i slabá motivovanost romských žáků, kteří se složitějším úkolům raději vyhnou. Romové jsou obecně motivováni spíše materiálním blahobytem, díky čemuž je ovšem možné, aby tuto materiálovou motivaci využil i pedagog (např. bonbonem).

Problematická motivace se odvíjí i od vnímání času romskými dětmi. Stejně jako jejich rodiče nehledí příliš do budoucnosti, či do minulosti. Žijí pouze přítomností.

Romské děti, které nastupují do první třídy většinu času bojují také s motorikou, kterou potřebují ke psaní. Velmi často chybějící předškolní vzdělávání má za důsledek, že dítě nedokáže správně uchopit lžičku, tužku, či si zavázat tkaničky.

4.5 SPOLUPRÁCE S RODINOU

Rodina má na odlišnosti romského dítěte v kolektivu velmi značný vliv. Zároveň nutno podotknout, že má pro romské dítě jeho rodina se všemi hodnotami, pravidly a normami, zvláštní význam. Specifickými rysy romských rodin se zabývala celá řada odborníků z řad lékařů, psychologů, antropologů atd. Hübschmannová ve své publikaci člení romské rodiny takto:⁴⁸

⁴⁸ ŘÍČAN, Pavel. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti

- Rodiny, které jsou do majority dostatečně začleněné a jejich potomci řádně navštěvují školní docházku,
- rodiny, které se novým návykům teprve učí, ovšem pracují a své děti do školy posílají, byť nepravidelně,
- rodiny, které o začlenění nemají zájem, stejně jako nemají zájem posílat své děti do školských zařízení

Jak již bylo uvedeno výše, romské rodiny bývají početné a patriarchální. Dominantní postavení má muž, jenž se má postarat o rodinu. Žena má za úkol péči o děti. Postavení členů v rodinách není vyrovnané. Sourozenci vzhlížejí k tomu nejstaršímu, který disponuje mnohdy pravomocemi, typickými spíše pro rodiče.⁴⁹

Z hlediska výchovy se romští rodiče značně odlišují, např. nechávají své děti chodit spát, až se cítí samy unavené. Rovněž je posilují v pocitu, že mohou dát kdykoliv najevo svou myšlenku a nemusí se ptát o svolení, což může ve vzdělávacím prostředí následně působit jako neukázněně, či nevychovaně. Dobře vysvětlitelné to může být na dvou ve většinové společnosti používaných slůvkách, děkuji a prosím. Romština vlastně ani nemá přesný překlad slovíčka prosím. Romové spíše žádají než prosí a stejně tak neděkují, ale spíše chválí. A není to znak nevychovanosti, jak by se mohlo zdát, že neprosí a neděkují, ale prostě tato slovíčka neznají a nepoužívají.

Tyto a celá řada dalších odlišností ve způsobu výchovy, i v názoru rodičů na vzdělání jejich dětí, může vést k celé řadě nedorozumění při komunikaci mezi školou a rodiči romských dětí.

Někteří romští rodiče mají dojem, že vzdělávání náleží čistě na bedra vzdělávací instituce, tudíž jejich úsilí k tomu již není potřeba. Někteří romští rodiče naopak mají ze školského vzdělávání strach, aby na úkor nových vědomostí, nedocházelo k potlačení romské kultury. Tyto pocity se samozřejmě promítají do pohledu romského dítěte.⁵⁰

Rovněž diskriminace na trhu práce nepřipisuje vzdělávání Romů velkou důležitost. Z praktických poznatků pak vyplývá, že velmi často tedy romské dítě školské zařízení

⁴⁹ HORŇÁK, Ladislav. Rómsky žiak v škole

⁵⁰ HORŇÁK, Ladislav. Rómsky žiak v škole

nenavštěvuje, jelikož se mu nechtělo vstávat, nebo protože má za úkol hlídat svého mladšího sourozence. Mnohdy dávají romští rodiče dítě do školy pouze proto, aby nemělo problémy s úřady a nepřišli o finanční podporu. Někteří rodiče však o vzdělávání svého dítěte zájem mají. Ten však, jak praktická zkušenost ukazuje, velmi často po absolvování třetí třídy, upadá.

Praktické zkušenosti dále poukazují na to, že zatímco neromský rodič se zajímá o silné a slabé stránky svého dítěte, jeho výsledky a způsob jakým pracuje, romský rodič se zajímá o to, jak se chová pedagog k jeho dítěti. Negativní reakce ze strany dítěte pak připisuje na vrub pedagoga, či celého školského zařízení, které by se podle velké části romských rodičů, mělo přizpůsobit potřebám jejich dítěte. Tento názor vede k celé řadě konfliktů mezi rodiči a školou.⁵¹

Úkolem pedagoga je tedy v první řadě navázat přátelských vztah s rodiči romského dítěte, který bude založen na vzájemné důvěře. Aby se mu rodina více otevřela, bývá doporučováno, aby pedagog jevil zájem o širší problémy rodiny a aby se zajímal o zázemí svého žáka. Toho lze docílit např. průběžnými návštěvami rodin.

V mnohých školách představuje návštěva rodiny jakýsi nadstandard. I tuto problematiku by bylo možná vhodné projednat zákonodárci, a to jak z hlediska finančního, tak i do jaké míry tyto návštěvy vykonávat.

Při práci s romskými dětmi musí brát pedagog v potaz rodinné hodnoty. Povinná školní docházka se sice týkala i romských dětí, a to od nařízení Marie Terezie, ovšem skutečně vyžadována v praxi je teprve od roku 1948. Do té doby zajišťovaly vzdělání nutné pro další život dětem zejména jejich rodiny. Konkrétně pak řemeslo učil otec svého syna a matka učila svou dceru se starat o rodinu. A jak se mnozí autoři shodují, potrvá celé generace, než bude obecný názor na nezbytnost vzdělání změněn.⁵²

Vztah rodiny ke vzdělání je klíčový a spolupráce s romskými rodiči bývá pro většinu učitelů obtížná. Jedna ze studií zkoumá podmínky, za kterých by mohly školy spolupracovat s rodiči romských žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a tím by zajistili lepší adaptaci dětí na školní prostředí. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učiteli, kteří s těmito žáky

⁵¹ LECHTA, V., ed. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.

⁵² HORŇÁK, Ladislav. Rómsky žiak v škole

pracují, byl získán přehled faktorů, které tuto spolupráci ovlivňují. Ze studie vyplývá, že velmi záleží na osobnosti učitele, na jeho odborných předpokladech, ale také na vztahu, jaký mají rodiče z této etnické menšiny ke vzdělávání svých dětí. Výzkumný soubor tvořili učitelé působící ve speciálních třídách ZŠ, kde se vzdělávají žáci s LMP a učitelé, kteří působí ve třídách s individuálně integrovanými žáky v oblastech Slovenska jako např. Jánovce, Spišské Vlachy a Dražovce. Ze studie vyplývá, že ve školách na Slovensku chybí romští asistenti, speciální pedagogové a také školní psychologové. Učitel ve vzdělávání romských žáků nemá podporu u dalších odborníků. Jako další vyplynulo, že spousta romských rodičů z této lokality je negramotných a pro vzdělávání svých dětí nevidí žádný důvod. Nevěří v další uplatnění na pracovním trhu. Proto učitelé přišli s myšlenkou podpory vzdělávání rodičů v základních školních dovednostech jako je psaní a čtení. Pedagogové též poukazují na důležitost individuálního zařazování žáků do běžných škol za pomoci dlouhodobých vzdělávacích plánů pro každého jednotlivce.⁵³

Z mého pohledu je klíčová osobnost pedagoga, která se nesnaží změnit dítě a rodiče, ale bude se snažit je podpořit a pomalu rodiče nasměrovat k pochopení hodnoty vzdělávání. Pokud totiž rodiče tomuto systému nevěří a má ke školství negativní postoj, může být v počátcích komunikace velmi problémová. Romský rodič rychle vycítí nadřazenost a nechuť, která po špatných zkušenostech a předsudcích z učitelů vyzařuje. Svou přítomností na naší škole se snažím předcházet nedorozumění mezi pedagogy a rodiči, spolupracuji s oběma stranami a snažím se každou problémovou situaci řešit ke spokojenosti všech stran.

4.6 ROMSKÉ ORGANIZACE V ČR

Romské neziskové organizace jsou organizace, které se zaměřují na podporu a zlepšení situace Romů v naší zemi. Tyto organizace se často zaměřují na zlepšení přístupu Romů ke vzdělání, zaměstnanosti, zdravotní péči, bydlení a dalším základním potřebám. Často také bojují proti diskriminaci a rasismu, snaží se dosáhnout sociální soudržnosti a podporují

⁵³ TURZÁK T., TURZÁKOVÁ J., Podmínky spolupráce učitelů a rodičů romských žáků se speciálními výchovně – vzdělávacími potřebami

rovnoprávnost mezi Romskou komunitou a majoritou. Mezi konkrétní aktivity, které mohou provádět romské neziskové organizace, patří například organizace vzdělávacích programů pro Romy, podpora rozvoje podnikání a zaměstnanosti, vytváření sociálních služeb pro Romy a další.

V České republice existuje několik organizací, které se zaměřují na podporu Romů a boj proti diskriminaci a rasismu. Mezi ně patří například:

- ROMEA – je nezisková organizace, která se zaměřuje na boj proti rasismu a diskriminaci a na podporu vzdělávání a kultury Romů v ČR.
- ROMODROM - nadace, která pomáhá při řešení nelehkých situací, prosazuje právo a integraci osobám ohrožených sociálním vyloučením.
- Konexe je nezisková organizace, která se zaměřuje na sociální práci s romskou komunitou a na podporu romských rodin v ČR.
- Slovo 21 – tato organizace se zaměřuje na podporu lidských práv a boj proti rasismu a diskriminaci v ČR a na Slovensku.⁵⁴

Tyto organizace jsou pouze několik příkladů z mnoha organizací, které se v České republice zaměřují na podporu Romů a boj proti diskriminaci a rasismu.

V některých částech České republiky jsou tyto organizace velmi aktivní a často se můžeme setkat s jejich zástupci či se zúčastnit některé z aktivit, které pořádají. Většinou se soustřeďují ve větších městech a soudržnost Romů, kteří mohou pohled na toto etnikum změnit, při těchto organizacích je značná. Bohužel v některých částech republiky je aktivita romských organizací minimální a Romové se v těchto lokalitách nemají na koho obrátit a i prezentování Romů ve společnosti je horší. Chybějí zde vzory vzdělaných Romů, seznamování s historií a kultury této menšiny.

⁵⁴ Dostupné z: <https://romove.radio.cz/cz/clanek/19365>

5. EMPIRICKÁ ČÁST

5.1 METODOLOGIE

V teoretické části jsem se věnovala popsání a vymezení stěžejních pojmů a v empirické části bych chtěla definovat výzkumný problém, výzkumné cíle a otázky. Dále objasním vlastní výběr metodologického výzkumu, uvedu náležitosti týkající se metody sběru dat, výběr a charakteristiku vzorku respondentů, popisuji samotný průběh sběru dat a charakterizuji způsob analýzy získaných dat. Zabývám se také etickými aspekty výzkumu a možnými limity.

5.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÝ CÍL

Sledováním žáků a učitelů během své praxe jsem zjistila, že celý kolektiv třídy či samotní jednotlivci mění své snažení, chování a spolupráci podle typu osobnosti určitého pedagoga, který právě ve třídě v danou chvíli působí. Zvláštní skupinou jsou pak romští žáci, kteří jsou ve školním prostředí velmi nejistí a citlivější k našemu jednání. Na otázku, jaký byl můj učitel na prvním stupni a jak mě ve vzdělávání podporovala rodina a okolí, jsem hledala odpověď během výzkumu.

Předmětem mého výzkumu byli vzdělaní Romové, kteří studují vysokou školu nebo mají vysokoškolské vzdělání již ukončené. Hlavním cílem mé práce je zjistit, jak vzpomínají na své učitele z 1. stupně základní školy. Zda ze strany učitelů cítili podporu, pocit bezpečí, spravedlnost či naopak. Jak se cítili v třídním kolektivu. Dalším cílem je pak zjistit, z jakého rodinného prostředí vystudovaní Romové pocházejí.

Věřím, že existují i pozitivní příklady toho, že vzdělání může pomoci Romům zlepšit své životní podmínky. Kvalitní vzdělání nám umožní lepší uplatnění na trhu práce. Vzdělávání je tedy klíčovým faktorem pro zlepšení sociálního postavení Romů v ČR, avšak je nutné překonat mnoho překážek, včetně diskriminace a nedostatečného přístupu ke kvalitnímu vzdělání. Vyšší vzdělání Romů považuji za nejdůležitější krok ke zlepšení soužití s majoritou.

5.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Ve výzkumném šetření nám většinou nepostačí jedna výzkumná otázka. Na počátku výzkumu jsem si zvolila hlavní výzkumnou otázku a poté přidala další dvě podotázky, které korespondují s výzkumným problémem a více mě nasměrují k výzkumnému cíli.

Hlavní výzkumná otázka (HVO) zní: „Jak mě během vzdělávání motivoval můj pedagog?“ Na účinném vzdělávání žáků se však nepodílí jenom pedagog, ale významnou složkou jsou také rodiče a jejich vztah ke vzdělávání. Za nejúčinnější se pak považuje spolupráce žák – rodič – škola (pedagog). Abych se dostala k výzkumnému cíli, zvolila jsem další dvě výzkumné vedlejší otázky:

VVO 1: Jaké jsem měl rodinné zázemí a podporu rodičů během školní docházky na 1. stupni?

VVO 2: Jak navázat respektující spolupráci s romskou rodinou?

Ke každé výzkumné otázce jsem zvolila sadu tazatelských otázek, které byly součástí polostrukturovaných rozhovorů.

5.4 VÝZKUMNÁ METODA

Existují různé přístupy k metodologii výzkumu, včetně kvantitativních, kvalitativních a smíšených metod. V kvantitativní metodologii se používají statistické metody pro sběr a analýzu dat, zatímco v kvalitativní metodologii se kladl důraz na sběr detailních a hloubkových dat prostřednictvím rozhovorů, pozorování a analýzy dokumentů.

K dosažení výzkumného záměru jsem proto zvolila kvalitativní výzkumné šetření. Pro práci je zvolena výzkumná technika hloubkového polostrukturovaného rozhovoru, která je nejčastější používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Švaříček (2007, s. 159) jej definuje jako „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“⁵⁵ Kvale definuje hloubkový

⁵⁵ ŠVAŘÍČEK R., ŠEĐOVÁ K. a kol., Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách

rozhovor jako metodu, „jejímž účelem je získat vylíčení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsanych jevů.“⁵⁶

Tento typ rozhovoru je vhodný pro sběr dat, kde chceme získat konkrétní informace od respondentů, ale zároveň také umožňuje otevřenou diskuzi na téma, které zkoumá. Při polostrukturovaném rozhovoru je obvykle připraven seznam otázek. Vedle toho může být respondentům dán prostor k vyjádření vlastních myšlenek a názorů, které se nevztahují přímo k otázkám, které jsou kladeny.

5.5 VÝZKUMNÝ VZOREK

Švaříček uvádí, že „prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny.“⁵⁷

Pro svůj výzkum jsem si vybrala devět Romů, kteří jsou ve věkovém rozmezí 20 – 30 let. Ve své přehledové studii č. 1 jsem narazila na výzkum, který zahrnoval rozhovory na podobné téma s respondenty staršího věku a proto jsem maximální hranici věku u svého výzkumu stanovila na třicet let, jelikož mě zajímaly zkušenosti Romů se vzděláváním z posledních let. Další podmínkou bylo minimálně ukončené středoškolské vzdělání. Vzhledem k výzkumnému cíli se tato dvě kritéria zdají jako postačující.

Respondenty k mému výzkumu jsem nejdříve hledala na sociálních sítích, kde se sdružují v různých skupinách a oslovila jsem několik vybraných jedinců s žádostí o pomoc pro můj výzkum. Dále jsem s úspěchem využila metodu sněhové koule. Je to metoda, při které požádáme prvního respondenta o kontakty na další respondenty, kteří by se mohli hodit pro náš výzkum. Metoda sněhové koule se zakládá na předpokladu, že každý člověk má svůj vlastní kruh kontaktů a že když se osloví správná osoba, může se tím otevřít cesta ve spolupráci s mnoha dalšími lidmi. Většina respondentů je v kontaktu přes různé sociální skupiny, neziskové organizace atd. Při dalším dotazování jsem se již mohla odkázat na

⁵⁶ Kvale, S. (1994). Validation as Communication and Action: On the Social Construction of Validity. [Online]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371020.pdf>

⁵⁷ ŠVAŘÍČEK R., ŠEĐOVÁ K. a kol., Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách

určitou známou osobu a tak jsem měla větší důvěru a šanci na další spolupráci i u dalších respondentů.⁵⁸

Na základě zákona č. 110/2019 Sb. o ochraně osobních údajů a z důvodu zachování jejich anonymity v interpretační části používám zkratky R 1 – R 9.

| Označení pro analytickou část | Pohlaví | Věk | Škola/obor | Ročník | Rok ukončení |
|-------------------------------|---------|-----|---|-----------|--------------|
| R 1 | žena | 30 | Masarykova univerzita Brno/Sociální pedagogika | | 2018 |
| R 2 | žena | 25 | Karlova univerzita/Romistika | | 2022 |
| R 3 | žena | 30 | Technická univerzita Ostrava/Ekonomika a management | | 2014 |
| R 4 | žena | 23 | Univerzita Pardubice/zdravotní laborant | 3. ročník | |
| R 5 | žena | 26 | VUT Brno/podnikatelství | 4. ročník | |
| R 6 | žena | 22 | Západočeská univerzita Plzeň/Právnická fakulta | 3. ročník | |
| R 7 | muž | 20 | UJEP Ústí nad Labem/Sociální práce a politika | 1. ročník | |
| R 8 | žena | 20 | Ostravská univerzita/PF - Biologie | 1. ročník | |
| R 9 | muž | 22 | Univerzita Palackého Olomouc/Právo a právní věda | 4. ročník | |

⁵⁸ ŠVAŘÍČEK R., ŠEĐOVÁ K. a kol., Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách

5.6 PRŮBĚH ŠETŘENÍ

Se všemi respondenty jsem se setkala online přes aplikaci Facebook a to v období od února do března 2023. Nejkratší rozhovor trval okolo 31 minut a nejdelší 82 minut. Na počátku jsem se představila, popsala cíl svého výzkumu a položila pár otázek pro vytvoření pohodové atmosféry. Všichni respondenti měli stejné otázky, během rozhovoru jsem pokládala také otázky doplňující dle individuálních odpovědí respondentů. Vždy jsem byla připravena reagovat pohotově na vzniklou situaci. Otázky byly rozvrženy do dvou částí podle výzkumných cílů viz. výše. První sada otázek byla připravena tak, abych se dozvěděla co nejvíce o rodinném zázemí a přístupu Romů ke vzdělávání. Druhá sada se týkala samotného vzdělávání těchto respondentů, jaké z toho mají pocity. Poslední otázky jsem směřovala k doporučení, co by se mohlo změnit v edukačním procesu a jaký pohled na školství budou předávat dalším generacím.

Při rozhovorech s respondenty jsem narazila na jednu zajímavost. Nejvíce studentů se mi ozvalo z Brna a okolí. Tato skutečnost mě překvapila, tak jsem se snažila dohledat v této skupině nějakou důležitou informaci, která by bylo pro tyto studenty společná. Všichni studenti se zmínili o Romském muzeu, které bylo založeno v Brně, v roce 1991 jako nevládní nezisková organizace. Muzeum pořádá celoročně spoustu akcí pro školy a širokou veřejnost. Na muzeum je napojeno několik romských osobností a dalších organizací, které pomáhají Romům začlenit se do společnosti, vyzdvihují a podporují romské studenty, umělce a v dětech pěstují hrdost k romství jako etnikum.

Všechny rozhovory se nesly ve velmi přátelském duchu, s otevřeností k tématu a nutnou dávkou humoru. Respondenti byli velmi příjemně překvapeni, že jsem také Romka a proto mohli být uvolnění, upřímní ve všech odpovědích a velice sdílní. S některými udržuji kontakty nadále a na dalších projektech jsme si domluvili spolupráci.

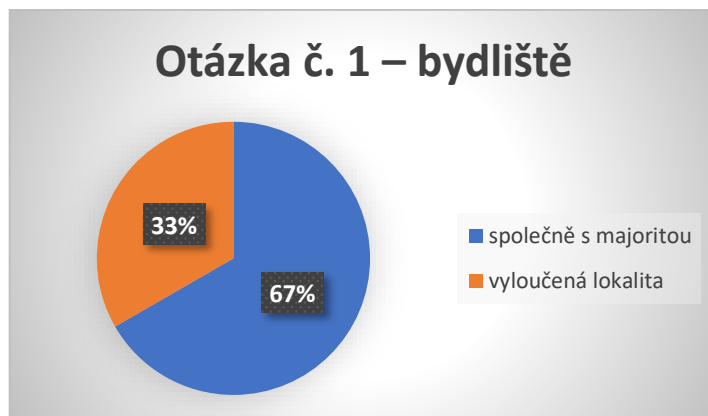
5.7 VÝSLEDKY A OBSAHOVÁ ANALÝZA ŠETŘENÍ

První sada otázek:

- 1. Místo, kde jste vyrůstal/a?** (Město? Centrum? Vesnice? Vyloučená lokalita? V těsné blízkosti majority? Byt? Dům? Kolik vás doma bylo? Máte sourozence?)
- 2. Jakým jazykem jste doma mluvili? Víte, odkud do ČR přišla Vaše rodina?**
- 3. Měl/a jste doma podmínky vhodné ke vzdělávání? (dětský pokoj, psací stůl, pozornost rodičů)**
- 4. Jakého nejvyššího vzdělání dosáhli Vaši rodiče? Měli rodiče zaměstnaní v době, kdy jste chodil/a na základní školu?**

Tuto sadu otázek jsem pokládala respondentům jako první. Myslím, že rodina a místo, kde dítě vyrůstá, má zásadní vliv na vstup žáka do školy, na jeho očekávání, představy a celkový přístup ke vzdělávání. Pokud žák vyrůstá ve vyloučené lokalitě a navštěvuje školu, kam chodí většina romských dětí, má minimální šance se bez pomoci vymanit a dosáhnout vyššího vzdělání. Romští rodiče mohou mít nízkou úroveň gramotnosti a vzdělání, což může být překážkou při zvyšování podpory svých dětí. Dalším důležitým faktorem je vliv pozitivního vzoru v rodině či blízkém okolí. Pokud rodiče chodí pravidelně do zaměstnání, s největší pravděpodobností budou dbát na pravidelnou docházku i vlastních dětí do školy.

Rodina a zázemí mají klíčový vliv na výchovu a vzdělání dítěte. Rodiče a blízcí příbuzní jsou prvními učiteli a jejich podpora a motivace mohou být podstatné pro úspěch dítěte ve škole. Rodina také předává určité hodnoty a přesvědčení, které ovlivňují, jakým směrem se žák vzdělává a jakým způsobem se vyvíjí. Dalšími faktory, které mohou ovlivnit vzdělávání jsou socioekonomická situace rodiny, kulturní a jazykové rozdíly, stereotypy.

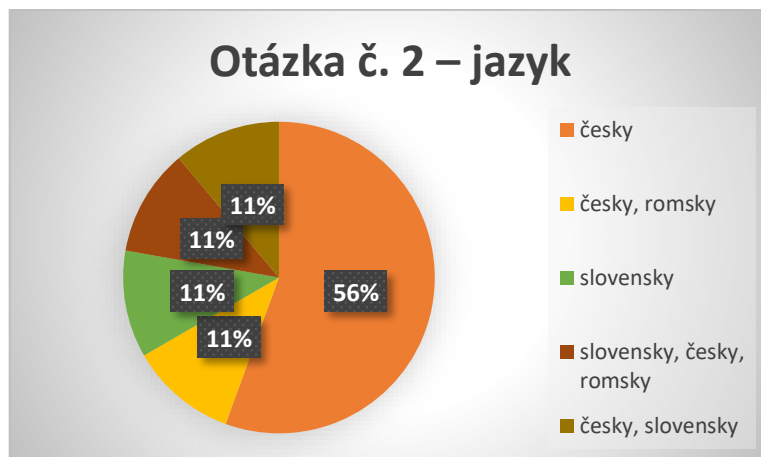


V odpovědích na první otázku velmi často zaznělo, že se rodiče vyhýbali bydlení ve vyloučených lokalitách, jelikož se obávali špatného vlivu okolí na své děti. Dále více než polovina respondentů vypovídala, že bydlela v blízkosti prarodičů nebo u nich trávila většinu času, tudíž můžeme usuzovat, že měli zásadní vliv na výchovu dětí. Má vlastní odpověď by tu spadala do většinové, jelikož jsme nikdy nebydleli ve vyloučené lokalitě a před nástupem do první třídy jsem bydlela u prarodičů na vesnici.

Vybrané odpovědi:

R 1 „Vyrůstala jsem v Ostravě, ve vyloučené lokalitě. Bydleli jsme v bytě 2+1 a byli jsme 4, mám ještě mladšího bratra. Ale nejvíce času jsem strávila u svých prarodičů, kteří mají finský domek v lokalitě, kde jsou jediní Romové.“

R 3 „Vyrůstala jsem ve městě Bruntál, prakticky v majoritní společnosti. Náš rodinný dům se nacházel v klidné části města kousek od centra. Dům je dvou generační, kdy v jedné polovině domu bydlela babička s dědou a ve druhé polovině domu jsme bydlela já, sestra a oba rodiče.“

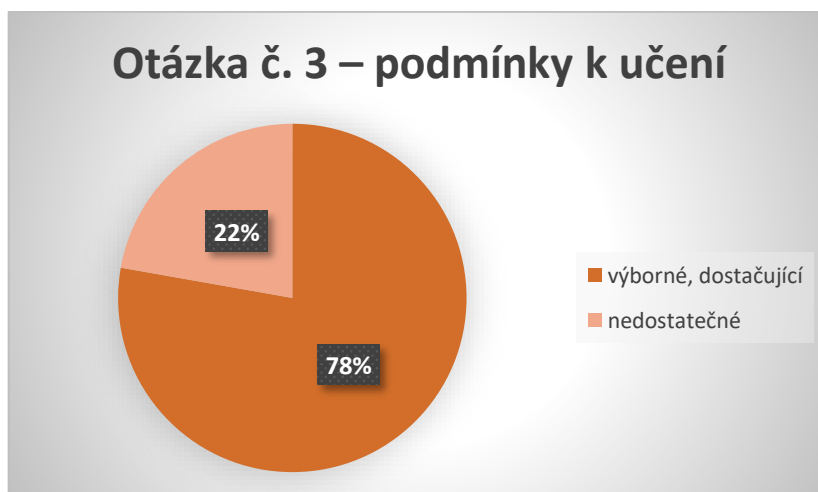


V odpovědích na druhou otázku se respondenti vyjádřili k problematice ztráty umění domluvit se romským jazykem. Překvapením bylo, že sami rodiče do toho děti nenutili, jelikož měli obavy z dvojjazyčnosti. Důležité bylo mluvit správně česky. I v naší rodině mezi sebou mluvili romsky starší generace a na děti většinou česky, málokdy romsky.

Vybrané odpovědi:

R 3 „Co se týká mé rodiny, tak ta pochází z východního Slovenka, z města Levoča. Babička i otec pochází přímo z romské osady v Levoči a děda bydlel kousek od Levoče ve vesnici jménem Gánovce. Nevím, ve kterém roce se přestěhovali do ČR, ale vím, že i přesto, že nějaké roky již bydleli v ČR, do Levoče jezdili pravidelně a tam se vlastně potkali i moji rodiče. Otec se za mámou pak přestěhoval do ČR. U nás doma se mluvilo česky i romsky. Babička s rodinou mluvila více romsky než česky, ale s námi (vnoučaty) mluvila spíše česky, ale naučila nás i romsky. Rodiče nás zase učili mluvit česky. Bylo pro ně důležité, abychom mluvili plynule, správně vyslovovali a neměli jsme „hrubý romský přízvuk?“ Na to, že oba prarodiče pochází ze Slovenska, mluví oba pěkně česky včetně rodičů.“

R 4 „Oba moji rodiče pocházejí ze Slovenska, mamka – Nitra a taťka – východní Slovensko. Zároveň jsou oba Romové a přestěhovali se do Česka, tudíž jsme doma mluvili převážně slovensky a česky. Romštinu jsme moc nepoužívali.“



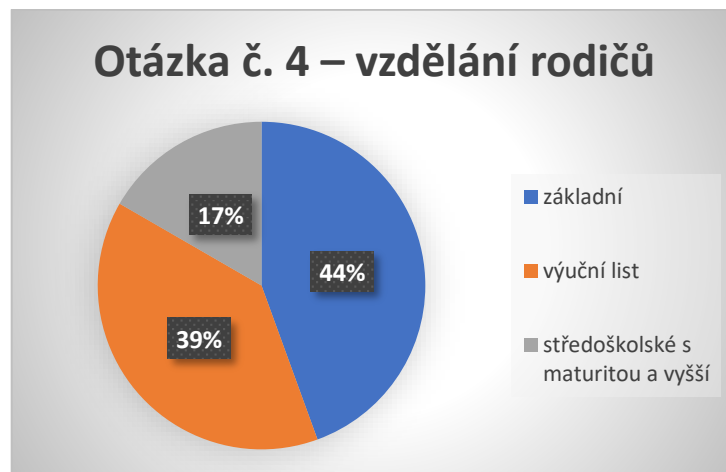
Ve třetí otázce respondenti odpovídali na přítomnost vhodných podmínek k učení. Ve většině případech byly odpovědi velmi pozitivní, někdy zaostávala pomoc ze strany rodičů při přípravě na výuku z důvodu nízkého vzdělání rodičů.

Vybrané odpovědi:

R 1 „Bohužel ani jedno z toho jsem doma neměla, učivu jsme se možná společně věnovala v té 1.-2.třídě, pak už ne. Ten čas a prostor jsem si musela vždycky najít sama.“

R 4 „Mamka si od malička zakládala na tom, abych měla kvalitní vzdělání, a tak k tomu i přistupovala. Měla jsem v rámci možnosti všechno, co měl školák mít. Často jsme se stěhovali, ale i tak jsem měla vždy vyhrazené místo naučení, psací stůl, potřeby ...“

R 7 „Bydleli jsme na ubytovně. Byla to romská ubytovna a bydlelo nás tam pět v jednom pokoji, než se narodila sestra. Tak úkoly jsme dělali doma, když byla volná linka nebo cestou ze školy domů. Bylo nás tam tak dvě stě Romáků. Podmínky jsme neměli nejlepší.“



Ve čtvrté otázce jsem se ptala na vzdělání rodičů a zařazení v pracovním procesu. Odpovědi byly různorodé, ale nejvíce rodičů dosáhlo základního vzdělání stejně tak jako můj otec. S přípravou na výuku se více zapojovaly matky, ale podpora přicházela i ze strany otce. S těmito odpověďmi se musím zcela ztotožnit. I když se ve společnosti často mluví o nezaměstnaných Romech, rodiče respondentů byli většinou zaměstnaní. Některé matky zůstávaly doma z důvodu mateřské dovolené nebo vážnější nemoci.

Vybrané odpovědi:

R 1 „Oba dva rodiče jsou vyučení, máma švadlenou a táta zedníkem. Táta ano, pracoval na šachtě a pak různé zednické práce, máma v té době nepracovala.“

R 3 „Matka vystudovala obor přadlena a otec má jen základní vzdělání. Během studia na základní škole otec pracoval jako kopáč ve firmě dědy (otce matky). Děda měl firmu na zemní práce, a když jsem chodila asi do 5. třídy, děda otevřel sportovní centrum, kdy máma začala pracovat jako recepční/servírka. Jinak celou dobu máma byla doma.“

R 5 „Ano, mamka má základku a táta...myslím, že má učiliště. Myslím, že rodiče nepracovali. Já jsem byla zdravotně postižená, měla jsem skoliózu, tak na tom 1. stupni se mamka musela o mě starat, tak na mě brala péči.“

R 8 „Naši mají oba učňák a ještě k tomu jsou oba dva ze speciální školy, jako měli zvláštní. Naši jinak celý život pracovali“

Druhá sada otázek:

5. Navštěvoval/a jste před nástupem do školy mateřskou školu nebo nějaký školní klub?

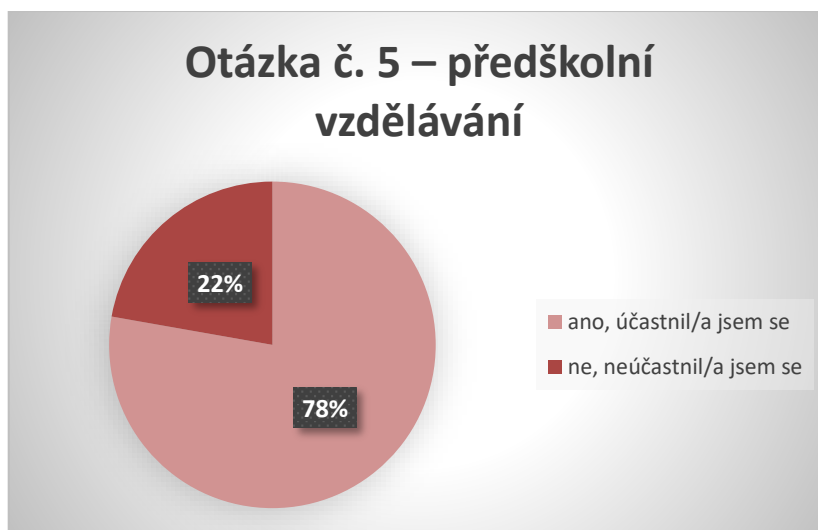
Pokud ano, jak vzpomínáte na toto období? Pokud ne, tak znáte důvod?

6. Pamatujete si na svůj vstup do 1. třídy?

7. Měl jste ve třídě kamarády? Bylo ve Vaší třídě více romských žáků?

Druhou sadou otázek jsem chtěla zjistit, zda před nástupem do školy, navštěvovaly děti nějakou sociální skupinu, kde by si zvykaly na kolektiv, řád, pravidla, docházku a autoritu. Z kvalifikovaných odhadů za školní rok 2019/2020 vyplývá, že když porovnáme odhadem počet romských dětí v posledním ročníku mateřské školy a poté v 1. ročníku základní školy, tak se ukazuje, že povinného předškolního vzdělávání se nyní účastní většina romských dětí. Výjimkou jsou děti ze sociálně vyloučených lokalit. Důležitost mateřské školy ve vývoji každého dítěte je nepopiratelná. Pomáhá získat základní dovednosti, jako je čtení, psaní a počítání, a připravit se na úspěšný vstup do základní školy. Pro romské děti je také důležitá z hlediska sociálního a emocionálního rozvoje. Tyto děti mohou mít omezený přístup k jiným dětem a prostředí mimo svou komunitu. Mateřská škola může být místem, kde se mohou setkat s dětmi z jiného prostředí a zažít pozitivní interakci s učiteli a vrstevníky. Můžeme tedy říci, že mateřská může být pro romské děti velmi důležitá, pokud se jim dostane kvalitního vzdělání a sociální podpory. Nicméně v mnoha lokalitách nemají přístup ke kvalitním školkám a vzdělávání tak může být velmi obtížné. Proto je důležité věnovat pozornost této problematice a pracovat na zlepšení přístupu k vzdělání pro všechny děti, bez ohledu na jejich etnický původ.

⁵⁹ Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2020.pdf>



Otázku č. 5 jsem zvolila kvůli vlastní negativní zkušenosti s docházkou do mateřské školy. V kolektivu jsem se necítila dobře, nechtěla jsem spolupracovat, s dětmi jsem nekomunikovala, seděla jsem v ústraní a cítila jsem velký stres z cizího prostředí. Jelikož jsem ale měla možnost zůstat u prarodičů, nemusela jsem předškolní zařízení navštěvovat. Rodiče mi tuto volbu umožnili, i když později do školky nastoupila mladší sestra, která neměla se začleněním do kolektivu žádné problémy. Respondenti předškolní zařízení ve většině případech navštěvovali a někteří měli stejné pocity. Sami zmínili strach z nového prostředí bez rodiny se kterou je pojí velmi blízké pouto.

Vybrané odpovědi:

R 1 „Navštěvovala jsem klasickou mateřskou školu, kde jsem byla jediná Romka, ale v té době jsem to samozřejmě ještě vůbec nevnímala. Ve školce jsem nechtěla trávit čas, ale důvodem bylo jídlo, resp. strava ve školce. Pamatuji si, že jsem nechtěla nic jíst, protože mi nechutnaly žádné „zdravé“ pomazánky a obědy. Takže mám vzpomínky, jak si mě paní ředitelka brala do své kanceláře a tam mi třeba nabídla tyčinky, když nechci jíst svačinu. Byla velmi milá a hodná.“

R 2 „V škôlke som navštevovala rôzne krúžky, anj som sa učila už jako 5r, spomínam pekne, mala som dobrých spolužiakov aj mile učitelky.“

Na otázky 6 a 7 jsem grafy nezpracovala, jelikož se jednalo o výhradně popisné odpovědi, které se nedají jednoznačně shrnout. V odpovědích častěji zaznělo, že už si respondenti úplně nevybavují, jak se při nástupu do první třídy cítili. Musím přiznat, že jsem od odpovědí očekávala více informací a vzpomínek na osobnost učitele právě v první třídě, ale opomněla jsem, že paměť není bezbřehá.

Vybrané odpovědi:

R 2 „Pamätám si to, sla tam so mnou babka, mala som strach, ale rýchlo som zapadla, bola som šikovné dieťa, babka sa pohádala s riaditeľom lebo ma automaticky dali do romskej triedy s čím pochopiteľne nesouhlasila.“

R 4 „To už si moc nevzpomínám, je to už dost dávno. Ale vím, že jsem tam šla s mojí jednou kamarádkou a těšila se, že tam budu s ní.“

R 6 „Bylo to zvláštní. Já jsem vždycky byla vlastně s mamkou a malým bráchou doma a nastoupila jsem do kolektivu mnoha lidí, který už se třeba znalo právě z těch školek.“

R 7 „Chodil jsem do segregované romské školy tady v Brně. První dny byly v pohodě. Rodiče byli rádi, my jsme se do školy těšili všichni. Byli jsme naučeni, že do té školy máme chodit.“

Třetí sada otázek:

8. Byl jste již od první třídy premiant?

9. Jaký vztah měli rodiče ke vzdělávání, škole, k učitelům atd. (Jak se doma vyjadřovali o škole? Kladli důraz na důležitost vzdělání? Chodili na třídní schůzky? Zajímali se o výsledky?)

10. Cítil jste podporu ze strany učitelů na 1. stupni? Motivovali Vás k práci?

11. V jakém předmětu jste potřeboval nejvíce pomoci? Chodil jste na doučování?

12. Jak vzpomínáte na své učitele?

13. Vybavíte si nějakou vzpomínku ze školního života? (pozitivní či negativní, jaký názor na danou situaci máte teď v dospělosti?)

14. Jak jste ve školním prostředí zvládal svůj temperament?

15. Učili jste se někdy v některém předmětu o Romech?

16. Jak si ve škole vedli ostatní sourozenci?

Tato sada otázek byla pro můj výzkum klíčová. Pokud je dítě ve škole úspěšné, motivované a podporované, bude mít k celému vzdělávacímu procesu pozitivní vztah. Je velmi důležité, abychom děti dokázali podpořit, pochválit i za tu sebemenší snahu. Takto nastavené dítě se pro úsměv a pochvalu od učitele bude snažit i nadále. Proto je ve vzdělávání tak důležitá pozitivní motivace. Tato motivace může být podněcována různými způsoby, jako jsou odměny, pozitivní zpětná vazba, interaktivní metody výuky a zábavné aktivity. Jedním z klíčových faktorů pozitivní motivace je vytvoření prostředí, které podporuje učení žáků. To může zahrnovat například vytváření přátelské a respektující atmosféry ve třídě.

Třetí sada otázek byla přímo spojená s výukou a vzpomínkami na školní prostředí. Jedna z otázek (13) se mi při dotazování jevila skoro jako zbytečná, jelikož si respondenti nemohli v danou chvíli žádnou situaci vybavit.

Na otázku, zda byli dotazovaní od první třídy premianty, jsem dostala různorodé odpovědi, které však dle mého názoru neodpovídaly dané skutečnosti. Tento pocit může být velmi individuální. Žák s jedničkami a dvojkami se například vůbec za premianta nepovažoval. Sama jsem byla od první třídy spíše premiant, ale nejsem si jistá, zda mi to v některých směrech spíše neubližovalo. Často jsem narážela na nepřijetí ze strany romských dětí.

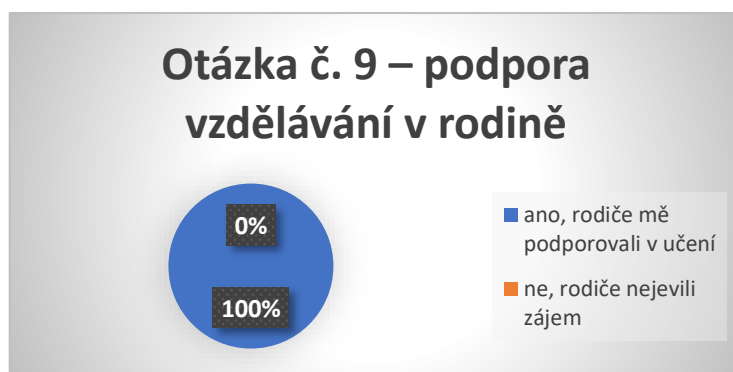
Vybrané odpovědi:

R 1 „Ano patřila jsem na 1.stupni k těm, které měli samé jedničky prakticky bez snahy. Nejvíce jsem měla ráda český jazyk a taky výtvarku a pracovní činnosti. Řekla bych, že do 5.třídy jsem se doma nemusela vůbec učit, stačil jen výklad látky ve škole. Ale později mě trápila matematika a její slovní úlohy, ty mi vůbec nešly. Abych pravdu řekla, tak netuším proč. Asi to chtěla více času na přemýšlení a to mě nebavilo. Já si užívala diktáty, násobilku

a jednoduše rychlé počty. Většinou jsem ještě radila ostatním a dostávala za to úkoly navíc jako trest.“

R 4 „Určitě. Škola mi vždycky šla a i bavila. Měli jsme skvělou hodnou paní učitelku, která nám vždy všechno pečlivě vysvětlila.“

R 5 „Nevím, jestli jsem byla premiantka. Šla jsem o rok později, chodila jsem do přípravy. V devítce jsem měla průměr 1,5, tak nevím, jestli jsem byla premiantka.“

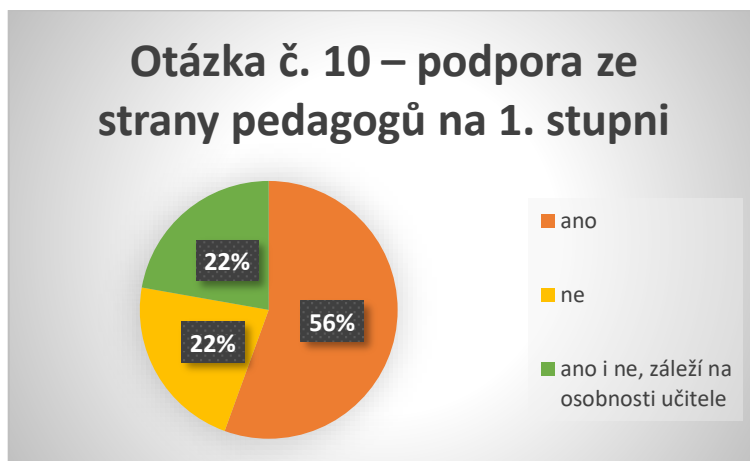


V deváté otázce odpovídali respondenti na vztah škola a rodič. Podporu rodičů považují ve vzdělávání za velmi důležitou. Pokud rodiče s dětmi mluví o možnostech, které nám vzdělání otevírá, má žák nějakou představu, co může v životě dokázat. Podporu rodičů potřebuji i učitelé romských dětí, jelikož ve školním prostředí může docházet k situacím, které nám mohou komunikující rodiče vysvětlit a pomáhají tak majoritě pochopit jinou kulturu. Pokud se rodiče vyjadřují negativně o škole či učiteli, žák nemá důvod, proč se v edukačním procesu snažit dosáhnout lepších výsledků.

Vybrané odpovědi:

R 6 „Mamka hodně, byla snad na každých třídních schůzkách, co jsme měli. Taťka ten se taky zajímal o školu, ale nebyl v tom tak aktivní prostě.“

R 9 „Všichni mluvili o škole hezky. Měl jsem podporu celé rodiny. Akorát můžu říct, že ani maminka, ani tatínek mi neříkali, že musím studovat tohle nebo tohle. Pamatuji si jako dneska, že jsem jel v autě s taťkou a on mi říkal, že jestli chci skončit s lopatou, tak klidně. Já tě budu mít vždycky rád a vždy tě budu podporovat, ale já vím, že máš na víc.“



Nejvíce očekávané odpovědi jsem získala z této otázky. Více jak polovina respondentů odpovídala kladně, co se týká vztahu k třídním učitelům. Někteří měli i špatnou zkušenost, většinou krátkodobou.

Vybrané odpovědi:

R 1 „Ano, měla jsem velkou podporu především od třídní učitelky, kterou jsme pak měli asi od 2. třídy. Vždycky jsme dostávali na vysvědčení knížky za samé jedničky a snažila se nám vybrat knihy na míru, takže ta podpora a motivace tam byla. Díky této paní učitelce jsem poté studovala na gymnáziu a pak na vysoké škole, protože přesvědčila moji mamku ať mě přihlásí na gymnázium, že jsem velmi chytrá a určitě to zvládnou. Stojím si za tím, že kdyby tehdy mamku nepřesvědčila, tak dnes nemám vystudovanou vysokou školu.“

R 5 „Od žádné učitelky na prvním i na druhém stupni jsem necítila podporu. Nikdy. Popravdě jsem byla ráda, když jsem ze školy odešla.“

Následující čtyři otázky nebyly zpracovány v grafech, jelikož odpovědi byly rozmanité a spíše popisující. Otázka č. 12 a 13 se mi po uskutečněných rozhovorech zdály jako vypustitelné, jelikož nám nepřinesly žádné použitelné odpovědi. Odpovědi na otázku č. 12 byly téměř totožné jako odpovědi na otázku č. 10. Respondenti nerozlišovali chování učitelů na 1. či 2. stupni. Z analýzy otázky č.11 vyplynulo, že na 1. stupni základní školy doučování nebylo vůbec potřeba u 50 % respondentů. V ostatních případech docházeli žáci na

doučování z matematiky z důvodu dyskalkulie a z českého jazyka s nástupem vyjmenovaných slov. Na 2. stupni se přidaly problémy s fyzikou či s informatikou, pokud doma chyběla výpočetní technika viz. přepsaná odpověď. U odpovědí na otázku č. 14 došlo ke stoprocentní shodě. Všichni respondenti se kvalifikovali jako velmi klidné, hodné a poslušné děti. Z většiny výzkumů se však dozvídáme, že pedagogové popisují romské děti jako divoké, neposlušné a temperamentní. Byly tedy odpovědi respondentů jen velmi subjektivním pocitem? Pokud se na celý problém podíváme ze široka, tak si myslím, že odpověď bychom mohli najít v grafu u otázky č. 10, kde většina respondentů odpovídala, že se ve škole cítili dobře a měli podporu učitelky, která byla velmi hodná. Tady bych obrazně popsala zákon akce a reakce. Pokud je dítě hodné, milé, vycvchané, bývá upřednostňované i v očích učitele a to nehledě na etnikum.

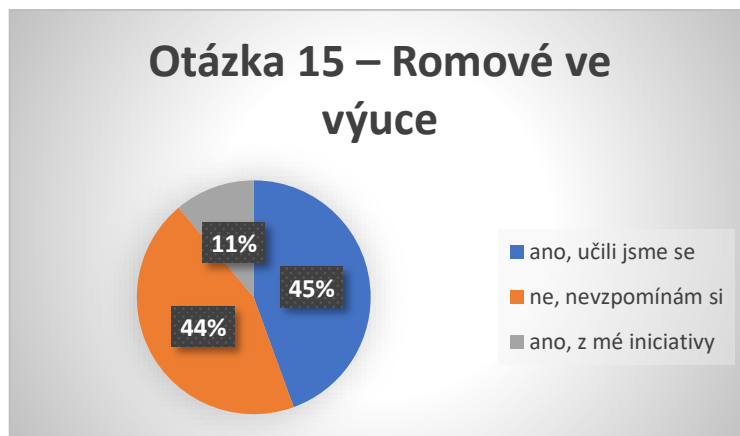
Vybrané odpovědi:

R 7 „Na prvním stupni nebylo třeba, tak šlo opravdu všechno samo. Až potom na tom osmiletém gymnáziu jsem vyhledala doučování z informatiky, protože jsme doma neměli počítač. A já neměla, jak dělat např. úkoly do toho předmětu nebo si ty věci vyzkoušet.“

R 1 „Řekla bych, že nebylo, co zvládat, vždycky jsem patřila k introvertům a ve třídě jsem rozhodně nebyla já temperament, na to jsme tam měli jiné neromské experty. Na gymnáziu už jsem byla jediná Romka ve třídě, a jak říkám patřila jsem k těm, co byli vždy slušní.“

R 2 „Bola som kludne a poslušne dieťa, nechala som do sebou zametat , dnes je to inak.“

R 9 „Já jsem byl takový uťáplejší, takovej hodnej kluk prostě. Asi to bylo tou výchovou rodiny a dědy, tak jsem byl takový, co rád splyne.“



Kulturní identita znamená ztotožnění jedince se sociálními a mravními normami určité etnické či sociální skupiny. Ve škole jako pedagog učím děti psát, počítat, číst, ale také se snažíme do dětí vštípit lásku k přírodě, domovu a toleranci k ostatním lidem rozdílného myšlení, etnika, víry či sexuální orientace. Pokud chci děti učit k toleranci, musím je o daném tématu vhodně informovat, diskutovat a podávat co nejvíce informací, aby si každý mohl sám utvořit svůj vlastní názor. Pokud během výuky ve školách nezazní z úst pedagoga něco málo z historie Romů, romská pohádka či příklady osobností tohoto etnika, budou zde převládat jen informace, které se k nám dostanou přes sociální sítě, média a z úst negativně naladěné společnosti vůči Romům. I pro romské žáky je důležité, aby během vzdělávacího procesu slyšeli, že Romové patří do historie České republiky už mnoho let a jsou součástí této země.

Vybrané odpovědi:

R 2 „Bohuzial nic, velmi ma mrz,i ze v školských osnovach niesu ziadne romske dejiny alebo kultura, sama pracijem jako lektorka v romskom muzeu takže viem ake je potrebne o tychto veciach hovorit , podľa mojho názoru romska historia by mala byt zaradena do ucebnic dejepisu na druhom stupni ZS“

R 5 „Neučili, ani slovo. Ne, nikde. A myslím, že to jakože není jako dobrý. Jsme lidi. A byli jsme i v té historii.“

R 9 „Neučili jsme se nikde. Měli jsme projekt z mé iniciativy. Tohle je velká chyba. Tohle téma je na obrovskou diskuzi, kterou nechápu ani vrcholní politici. Na toto téma jsem mluvil i s tehdejšími premiérem Babišem. Mělo by se to učit v dějepise, společenské vědy,

sociologie atd. Děti by mohly udělat prezentace, někdo na kulturu, historii, osobnosti Romů. Je to na nás, abychom šli vidět. Je tady naše místo. Tohle téma mě vždycky rozvášňuje.“

V poslední otázce tohoto bloku popisovali respondenti školní dráhu svých sourozenců. Tady byli odpovědi též rozmanité. Při analýze jsem zjistila, že nejvíce problémů činí u romských žáků přechod ze základní školy na střední. Opět se setkávají s novým kolektivem, dalším důvodem neúspěchu může být pubertální věk a vzdor. Dítě není rodiči nuceno postupovat ve vzdělávání výše a střední školu ukončí. Rodiče se ve výchově zaměří na mladší sourozence a na starší se dívají jako na dospělé.

Vybrané odpovědi:

R 3 „Moje sestra na to kašlala. Základní školu prošla s vyznamenáním, ale na střední už měla svoji hlavu a těsně před maturitou ze školy odešla.“

R 7 „Mám mladší sourozence. Brácha byl ve třetáku na sestřičce, ale absence, pak zranění, tak to musel bohužel ukončit. Teď je v prváku na zedníkovi, to ho baví. Ségra je v prváku na pekaře a nejmladší sestře je osm, té jde všechno.“

Čtvrtá sada otázek:

17. Komu nejvíce vděčíte za své vzdělání? Kdo byl tím hnacím motorem?

18. Jak se stavíte ke vzdělávání Vašich dětí Vy?

19. Setkáváte se i nyní s předsudky vůči Romům?

Poslední sada otázek sloužila k ukončení celého rozhovoru, kde většina respondentů vzpomínala, prožívala přítomnost a nahlédla do budoucnosti. Od poslední otázky jsem očekávala více pozitivních odpovědí, což se bohužel nestalo. Stereotypy, které máme v naší společnosti zakořeněné vůči Romům jsou většinou negativní. Stereotypy a předsudky mohou být škodlivé a omezující, protože mohou vést k diskriminaci, znevýhodnění a zneužívání určitých skupin. Tyto problémy mohou ovlivnit všechny aspekty života, včetně zaměstnání, vzdělávání, zdraví a přístupu k příležitostem.

Je důležité pracovat při překonávání stereotypů a předsudků, a to prostřednictvím vzdělávání, většího porozumění a respektování různorodosti a otevřeného dialogu.



V odpovědích na tuto otázku jsme se s respondenty zamysleli, bez koho bych se nedostal až do bodu, kde stojím dnes. Většina shodně uvedla rodinu, pak pedagoga a hlavně také sama sebe.

Vybrané odpovědi:

R 1 „V počátcích určitě zmiňovaná paní učitelka a rodiče, postupem času si myslím, že už to bylo jen na mě. Já se učila po nocích sama a doháněla všechno, co se nedalo stihnout přes den, protože u nás byla návštěva nebo jsme prostě neměla klid, takže jsem musela kolikrát čekat až všichni usnou a jít se učit třeba i na záchod, když nebylo zbylí. Samozřejmě mě hodně motivovali spolužáci, chtěla jsem s nima držet krok a nevypadnout z toho kolotoče. Myslím si, že polovina rodiny nečekala, že to gymnázium dokončím, to byl určitě taky důvod

proč pokračovat dále, šlo o tom všem dokázat, že to zvládnou. O vysoké škole jsem ani nenesla v té době, pro mě byla meta dokončit to gymnázium.“

R 3 „Mé mámě. Kdyby nebylo její trpělivosti, ochoty a podpory tak bych nikdy nebyla tam, kde jsem dnes.“

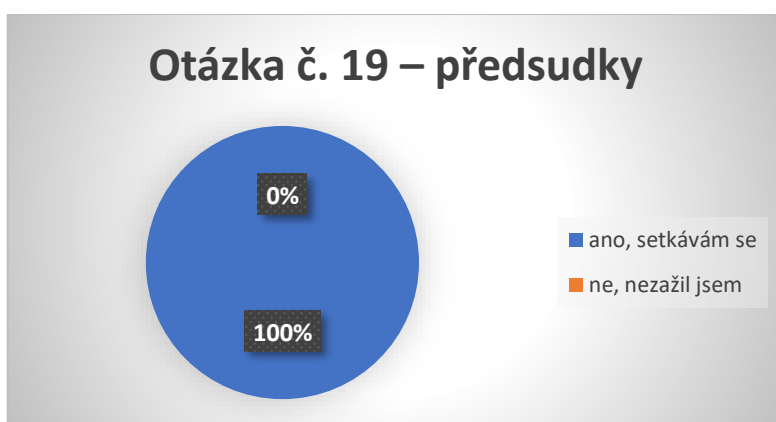
R 9 „Díky dědovi, jsem tam, kde jsem. Nevím, jak to říct, ale myslím, že nedělám hambu rodině. Všichni mě podporují.“

V předposlední otázce odpovídali respondenti též shodně. „Vzdělání je velmi důležité pro lepší budoucnost, ale děti mají právo výběru a já je v každém rozhodnutí podpořím.“

Vybrané odpovědi:

R 1 „Samozřejmě dělám všechno pro to, aby můj syn (3 roky) nemusel mít takové podmínky jako já, takže už teď má vlastní pokoj, který má plný knížek a celkově i tím, že mám vystudovaný pajdák a několik let jsem pracovala v mateřské škole, tak jdu tím směrem, že vzdělání je nejvíce, co člověk má a co mu nikdo nikdy nevezme.“

R 8 „Budu to mít jako naši. Pokud to mému dítěti nepůjde, tak ho nebudu trápit. Budu dbát na štěstí mého dítěte. Pokud mu to půjde, tak ho podpořím.“



Při pokládání poslední otázky jsem doufala v pozitivnější odpovědi. U respondentů však došlo ke stoprocentní shodě. Avšak jedna pozitivní zkušenost nám z odpovědí vyšla. Svou vlastní osobností měníme pohled na Romy aspoň u našeho blízkého okolí, se kterým se

v životě setkáme. Pomalu tak měníme názor na všechny Romy aspoň u části majority, která tuto pozitivní zkušenost může předávat dál.

Vybrané odpovědi:

R 1 „Ano určitě na denní bázi něco zaslechnu nebo si přečtu na internetu. Jelikož pracuji v neziskové organizaci, tak jsem se naučila si to nebrat osobně a už mě to ani nijak nezraní, přečtu si to, vyslechnu a hned vypustím. Už umím vyselektovat, kdy má smysl něco říkat nebo nemá a taky, kde to říkat a kde není třeba ztrácet čas.“

R 8 „Vůči Romům ano, vůči své osobě ne. Hrozně mi to vadí. Sama na ně nadávám, ale vadí mi to od jiných, od Čechů“

6 DISKUZE

6.1 DOPORUČENÍ PRO UČITELE ROMSKÝCH DĚTÍ

Po uskutečněných rozhovorech jsem vypracovala doporučení pro učitele, kteří mají ve svých třídách romské děti, a tak bych mohli předejít možným problémům.

1) Zkuste být tolerantní a nesnažte se děti měnit podle Vašich představ.

Romské děti se hned v první třídě musí vetřít do nového kolektivu. Samo vidí a cítí, že je jiné než většina žáků ve třídě a navázat hned z počátku pozitivní vztah může být obtížné pro všechny. Dobrý učitel bude pracovat na utváření dobrých vztahů ve třídě, aby se žádné dítě necítilo osaměle. Barva pleti, sociokulturní a ekonomické postavení či zdravotní znevýhodnění žáků nemůže být pro dobrého učitele překážkou k vytvoření respektujícího kolektivu.

2) Nebojte se komunikace s dětmi.

Mám pocit, že někteří učitelé se bojí navázat vztah s romskými dětmi. Klidně se jich v hodinách ptejte, jak třeba slaví Vánoce, Velikonoce a jestli mají jiné zvyky. Děti si budou Vašeho zájmu vážit a starší ocení, že se nebojíte mluvit o romských zvycích aj.

3) Zkuste se zbavit předsudků než navážete vztah s rodiči.

Můžete mít ve třídě dítě z rodiny, kde si velmi potrpí na vzdělání a rádi s Vámi budou spolupracovat, avšak překážkou bývá prvotní pocit nadřazenosti ze strany učitele. Pokud vzdělání v rodině není prioritou, nevytýkejte to rodičům hned při první schůzce, na druhou už radši nepřijdou. Pochvalte dítě za to, co zvládlo, že je hodné, milé. Tím si je určitě získáte na svou stranu.

4) Vysvětlujte lidsky.

To, co je pro jedny normální, může se zdát druhým zvláštní. Romské děti nejsou zvyklé děkovat a prosit, protože je to nikdo neučí. V mladých rodinách už je to běžnější, ale u většiny Romů to tak není. A určitě to neznamená, že jsou nevychované. Klidně jim vysvětlete, že byste byli rádi, aby to tak ve škole dělaly. Spousty problémů vzniká jen nedorozuměním a nekomunikací.

5) Buďte vnímaví na známky šikany

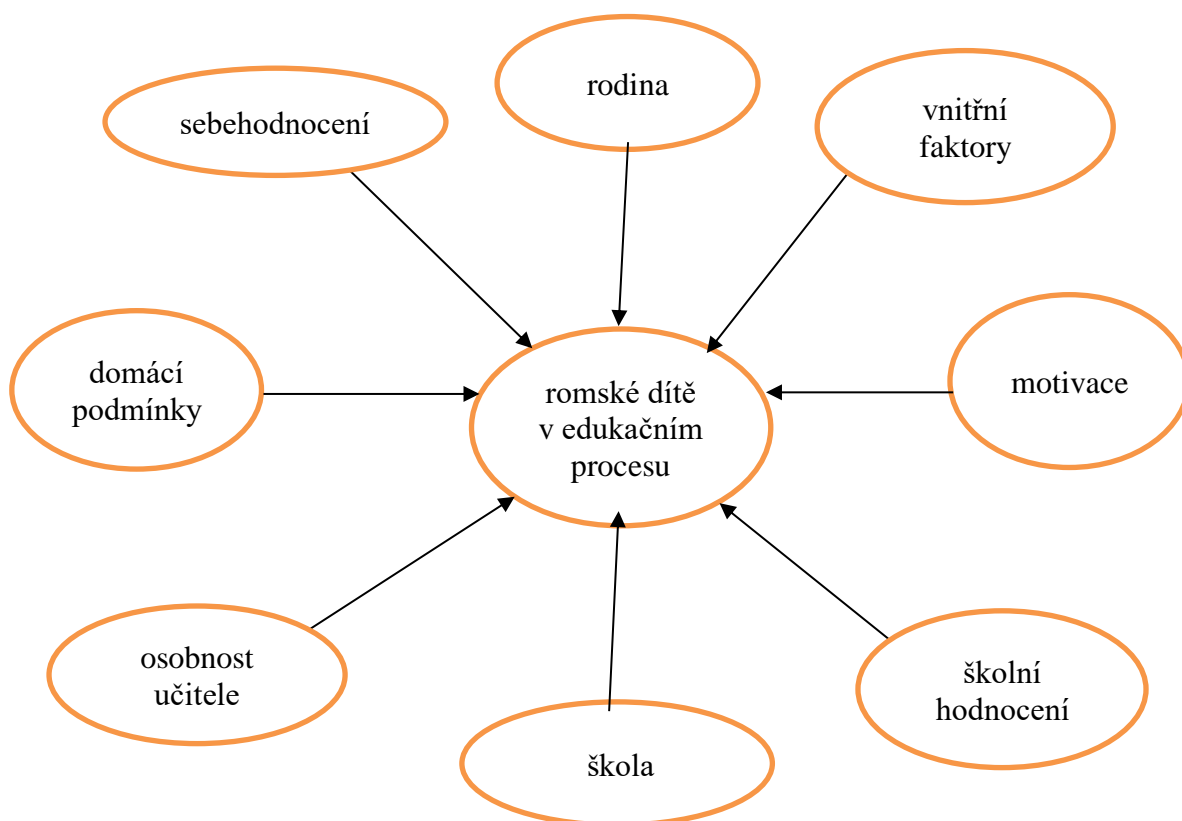
Romské dítě, které je tiché, zvidavé, hodné a chytré, může být terčem šikany a to nejen ze strany žáků z majority, ale bohužel častěji ze strany žáků stejného etnika. Tohle dítě bohužel může být velmi osamocené, protože nezapadá ani do jedné skupiny.

6) Buďte spravedliví.

Na každém dítěti si najdete něco pozitivního, za co si váš úsměv zaslouží. Zpřijemníte tím den nejen jemu, ale také sobě.

6.2 FAKTORY PŮSOBÍCÍ NA ROMSKÉHO ŽÁKA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

Z rozhovoru nám vyplynul soubor faktorů, který je důležitý pro kvalitní vzdělání. V některých případech došlo ke ztrátě jednoho z faktorů jako například nevhodné domácí podmínky, ale v tu chvíli zesílil faktor jiný a proto nedošlo k propadu snahy o lepší vzdělání. Všechny tyto podmínky k učení spolu velmi úzce souvisí, což se můžeme dočíst z rozhovorů, viz. přílohy.



Myšlenková mapa: zdroj vlastní

Všechny uvedené faktory v myšlenkové mapě ovlivňují další. Na rodinu působí faktory jako je postoj rodičů ke škole, požadavky na dítě, problémy v rodině či vzdělání rodičů.

6.3 OTÁZKY K ZAMYŠLENÍ

„Cigán nebo Rom?“

Velmi často se mě lidé ptají, jestli si říkáme cikáni, cigáni nebo Romové. Tuto otázku jsem položila i respondentům v rozhovoru a většina z nich mi odpověděla, že se snaží používat více pojmenování Rom a to hlavně ve společnosti. Na označení "cikán a cigán" může být pohlíženo jako za urážlivé nebo diskriminační. V domácnostech Romů či mezi přáteli bývá tolerováno slovo „cigán“. V každém případě je důležité respektovat názor daného jednotlivce, rodiny či skupiny. Romové bývají velmi citliví při rozhovorech o etnických nebo jiných choulostivých tématech dnešní doby. Je důležité používat slova, která nejsou diskriminační nebo urážlivá a respektují identitu a kulturu dané skupiny.

Kam zmizel temperament u dětí v mém výzkumném vzorku?

Respondenti z mého výzkumu pocházejí z méně početných rodin. V rodinách vyrůstaly dvě či tři děti stejně jak to bývá v českých rodinách. Měly svůj pokoj, stůl a pozornost rodičů i prarodičů. Pokud se podívám na romskou rodinu, kde žije například pět, šest dětí, tak tam zřejmě nebude mít každé dítě svůj pokoj, klid na učení a během celého dne slyší povídání, smích, hudbu, takový ten neklid u oběda.... Stejně tak by to asi vypadalo v české početnější rodině. Děti se musí překřikovat, pokud chtějí něco říct. Musí si bránit svůj prostor, hračku, soukromí. Tyhle děti mohou být ve školách hlučnější, vykřikují, jsou méně pozorné, ale je to znakem Romů nebo spíše početností rodinných členů? Možné téma na další výzkum.

7. ZÁVĚR

V této části práce jsou shrnuty výsledky, které nám zrekapitulují zjištěné odpovědi na výzkumnou otázku. Cílem práce bylo zjistit, zda pozitivní motivací ze strany učitele můžeme v romských dětech podnítit chuť se vzdělávat, zkoumat své možnosti a hlavně se nevzdávat.

V teoretické části byly popsány typy osobnosti učitelů, edukační styly, cíle výchovných a vzdělávacích procesů, druhy motivace a také historie vzdělávání Romů, spolupráce s rodiči.

Praktická část se zaměřila na rodinné prostředí Romů, kteří dosáhli vyššího vzdělání, na jejich zkušenosti se školním prostředím, s třídním učitelem, pocity, které je provázely po celou školní docházku a co si z tohoto období přinesli do svého dospělého života. Z výzkumu vyplynulo, že sice sám pedagog nebyl nikdy tou jedinou motivací, ale patřil mezi nejdůležitější články edukačního procesu. Studie jednoznačně prokázala, že na žáky působí hned několik podstatných faktorů, které ovlivňují vztah ke škole a dovedly tyto Romy k úspěchům ve školním prostředí. Jako nejdůležitějším se mi jeví podpora rodiny a spolupráce rodičů se školou. Všem rodičům velmi záleželo na vzdělání a své děti podporovali v rámci svých možností. Musím zmínit, že tuto úlohu většinou zastávaly matky, které jsou aktivnější jak v komunikaci se školou, tak v dopomoci s přípravou. Proto by měly školy a učitelé aktivně podporovat vytváření pozitivního prostředí a zapojovat romské děti a jejich rodiče do školního života.

Učitel podpořil a motivoval žáky slovně, pochvalou, malou odměnou a hlavně přijetím dítěte bez podmínek. V přátelském kolektivu se žáci cítili velmi dobře a to bylo příčinou snížení absence romských dětí a podpory jejich pravidelné účasti ve škole. Každé dítě touží zažít úspěch a pedagog by měl dobře ovládat dovednost motivace pochvalou. Pokud se naše děti budou cítit ve školním kolektivu jako nechtění, diskriminovaní či přehlížení, nemůžeme čekat lepší výsledky v začleňování této menšiny do většinové společnosti. A je na učiteli, který funguje ve třídách jako kouč a psycholog v jedné osobě, aby se snažil z dětí vychovávat tolerantní osobnosti, které se dokáží samy rozhodnout pro vlastní názor, která plyne ze zkušeností.

Svou práci jsem zařadila do psychologie, protože jsem si byla již na počátku jistá, že celý proces stojí na tom, jak se děti cítí ve školním prostředí. Pro romské děti je důležité zažít pozitivní zkušenosti, aby se mohly lépe učit a vnímat školní prostředí jako příjemné a

podporující. Diskriminace a stereotypy, s nimiž se často setkávají v běžném životě, negativně ovlivňují jejich sebevědomí a výkon ve škole. Důležité je prostředí, které klade důraz na rovnost a inkluzi, respektuje kulturní rozmanitost a podporuje individuální potřeby dětí. Vzdělávání romských dětí není jen o jedničkách či pětkách, ale hlavně o pocitech, které ovlivňují výsledky a snižují pravděpodobnost, že budou opouštět školu dříve. Hlavním cílem vzdělání u našich dětí nemusí být znalosti, které nebudou nikdy využity v praktickém životě, ale vytvoření osobnosti, která bude vzdělávání dalších generací podporovat, vytvářet vhodné podmínky a předávat pozitivní zkušenost.

Když už se dostanete na úplný konec své diplomové práce, tak přemýšlíte, co napsat. K čemu jsem vlastně díky průzkumu dospěla? Získám nový pohled na vzdělání a život v ČR? Úplnou náhodou v té době slavíme v České republice Mezinárodní den Romů, který připadá na 8. Dubna a pan prezident Petr Pavel se rozhodl pozvat na Pražský hrad mladé romské studenty, se kterými diskutoval o různých tématech a zmínil nebezpečnost předsudků. Dva studenti z této skupiny jsou součástí mého průzkumu. Článek s fotkami o tomto počínu pana prezidenta zaplavil internet, noviny a ostatní média. Během krátké chvíle se pod články začaly vršit komentáře, které se bohužel nedaly přehlédnout. Z komentářů, které jsem sama přečetla, nebyl jediný pozitivní. Komentáře byli plné předsudků, rasismu, posměšků.⁶⁰

⁶⁰ Dostupné z: <https://www.facebook.com/Novinky.cz>, [Online] 13. 04. 2023

RESUMÉ

Tato diplomová práce se zabývá problematikou vzdělávání romských dětí a zaměřila se na zkušenosti Romů, kteří dosáhli vyššího vzdělání. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

K tvorbě teoretické části byla použita odborná literatura, internetové zdroje a vlastní zkušenosti.

Praktická část obsahuje výzkum, který byl uskutečněn pomocí polostrukturovaného dotazníku. Výzkumu se zúčastnili Romové, kteří dosáhli minimálně středoškolského vzdělání s maturitou. Z analýzy vyplynulo, že na úspěšném začlenění romských dětí do školy má významný vliv podpora rodiny a spolupráce rodičů a školy. Učitel je pro romské žáky jediný a zcela klíčový zástupce edukačního procesu. Metody výuky, formy a didaktické materiály nikdy nenahradí učitele, pro kterého se žák snaží být oblíbený. Motivace a pochvala jsou důležité faktory, které pomáhají dětem cítit se dobře ve školním prostředí a podporují jejich pravidelnou účast. Učitelé by měli aktivně zapojovat romské děti a jejich rodiče do školního života a vytvářet pro ně pozitivní prostředí. Výzkum poukázal na důležitost tolerance a respektu vůči kulturní rozmanitosti, které jsou klíčové pro úspěšné začlenění romských dětí do většinové společnosti. Učitelé by měli být schopni vychovávat tolerantní osobnosti. Diskriminace a stereotypy negativně ovlivňující sebevědomí a výkon romských dětí ve škole.

SUMMARY

This thesis addresses the issue of education for Romani children, with a focus on the experiences of Roma individuals who have attained higher education. The work is divided into theoretical and practical parts.

The theoretical part was based on specialist literature, internet sources, and the author's own experiences.

The practical part involved research conducted through the use of a semi-structured questionnaire. The study participants were Roma individuals who had attained at least a high school education with a diploma. The analysis revealed that family support and collaboration between parents and schools have a significant impact on the successful integration of Romani children into the education system. The teacher is the sole and critical representative of the educational process for Romani students. Teaching methods, formats, and didactic materials cannot substitute for the teacher, who plays a crucial role in the student's desire to be well-regarded. Motivation and praise are crucial factors that help children feel good in the school environment and encourage regular attendance. Teachers should actively involve Romani children and their parents in school life and create a positive environment for them. The study highlighted the importance of tolerance and respect for cultural diversity, which are key to the successful integration of Romani children into mainstream society. Teachers should be able to foster tolerant personalities. Discrimination and stereotypes have a negative impact on the confidence and performance of Romani children in school.

POUŽITÁ LITERATURA

BALVÍN, J. Interkulturní, multikulturní a kulturní výchova a právo národnostních menšin. Praha a národnosti v interkulturním kontextu. Interkulturní vzdělávání ve sjednocující se Evropě. Technická univerzita Liberec 9.-10. září 1998. In Vědecká pojednání, IV-2, Liberec 1999, s. 172-176

BALVÍN, Jaroslav. Romové a jejich učitelé: 12. setkání Hnutí R v Květušíně: 27.-28. listopadu 1998. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999. setkání Hnutí R. ISBN 80-902461-1-7

BRAUN, R., MARKOVÁ, D., & NOVÁČKOVÁ, J. (2014). Praktikum školní psychologie. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0176-2

DAVIDOVÁ, Eva. Romano drom: Cesty Romů: 1945-1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. Interface. ISBN 80-244-0524-5

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6

FENSTERMACHER, G. D., & SOLTIS, J. F. (2008). Vyučovací styly učitelů. Vyd. 1. Praha: Portál, 124. ISBN 978-80-7367-471-7

FÓNADOVÁ, Laura. Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti: (kvalitativní studie). Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6574-1

GILLERNOVÁ, I. (2013). Edukační styly učitelů. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol. Roč. 10, č. 10, ISSN 1214-8679

HELUS, Zdeněk. Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučování. 2. vyd. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků, 1990

KALEJA, Martin a Jan KNEJP, ed. Mluvme o Romech: Aven vakeras pal o Roma. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3

KOHOUT, K. Základy obecné pedagogiky. 1. vyd. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2002, 148 s. ISBN 80-7048-043-2

NAVRÁTIL, Pavel. Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 395. ISBN 978-807-3676-476

PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. s. 495. ISBN 80-7178-170-3

HORŇÁK, Ladislav. Rómsky žiak v škole. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-8068-356-5

LECHTA, Viktor, ed. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7

KOLÁŘ, Z. a kol., Výkladový slovník z pedagogiky, 538 vybraných hesel, Praha: Grada, 2012, 192 s., ISBN 978-80-247-3710-2

PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea a Jana Máčalová. Limity českého pojetí multikulturní výchovy. Sociální pedagogika. Listopad 2014, 2(2), 62-72. ISSN 1805-8825. Dostupné z: doi:10.7441

ŘÍČAN, Pavel. S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

TURZÁK, Tomáš a TURZÁKOVÁ, Jana. Podmienky spolupráce učiteľ'ov a rodičov rómskych žiakov so špeciálnymi a výchovno-vzdelávacími potrebami. Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky, 2013, 23(4), s. 328-335. ISSN 1211-2720. Dostupné také z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/140>.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

FUKA, Jan, 2015. Romský žák ve škole: případová studie. Pardubice. Závěrečná práce. Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická. Vedoucí práce Sychrová, Adriana. Dostupné z <https://dk.upce.cz//handle/10195/61967>

KOHOUTEK, R. (2009). Typologie osobnosti učitelů. In: Psychologie v teorii a praxi [online]. 2020, [cit. 2023-01-30]. Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>

KVALE, S. (1994). Validation as Communication and Action: On the Social Construction of Validity. [Online]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371020.pdf>

MŠMT podpora integrace romské menšiny v roce 2021, Č. j.: MSMT-39171/2020-1
<https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2020.pdf>

Organizace zabývající se romskou menšinou.

Dostupné z: <https://romove.radio.cz/cz/clanek/19365>

TISOVÁ, Kateřina. 2021 Segregace romských žáků na základních školách: případová studie. Praha. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí práce Mouralová, Magdalena. Dostupné z <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/127268>

TRENTIN, R., MONACI, MG, De Lumè, F., & ZANON, O., 2006. Školská integrace Romů v Itálii: Postoje a zkušenosti učitelů. [online], School Psychology International , [cit. 3. 2. 2023]. Dostupné z <https://doi.org/10.1177/0143034306062816>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů České republiky [online]. 2023, částka 190, s. 10262–10324 [cit. 2023-01-30]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

Zákon č. 110/2019 Sb. o zpracování osobních údajů. [Online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-110> Zákon č. 110/2019 Sb.

PŘÍLOHY

SEZNAM VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

1. Místo, kde jste vyrůstal/a? (Město? Centrum? Vesnice? Vyloučená lokalita? V těsné blízkosti majority? Byt? Dům? Kolik vás doma bylo? Máte sourozence?)
2. Jakým jazykem jste doma mluvili?
3. Měl/a jste doma podmínky vhodné ke vzdělávání? (dětský pokoj, psací stůl, pozornost rodičů)
4. Jakého nejvyššího vzdělání dosáhli Vaši rodiče? Měli rodiče zaměstnání v době, kdy jste chodil/a na základní školu?
5. Navštěvoval/a jste před nástupem do školy mateřskou školu nebo nějaký školní klub?
6. Pamatujete si na svůj vstup do 1. třídy? (Zkuste popsat své pocity.)
7. Měl/a jste ve třídě kamarády? Bylo ve Vaší třídě více romských žáků? Zkuste popsat složení třídy.
8. Byl jste již od první třídy premiant? (Které předměty Vás bavily a které Vás potrápily? Proč?)
9. Jaký vztah měli rodiče ke vzdělávání, škole, učitelů atd. (Jak se doma vyjadřovali před Vámi? Bylo pro ně vzdělání důležité a proč? Chodili na třídní schůzky? Zajímali se o výsledky?)
10. Cítil/a jste podporu ze strany učitelů na 1. stupni? (Podporovali Vás v pozitivním myšlení? Motivovali k práci? Cítil/a jste se jako rovnocenný mezi ostatními žáky z majority? Pracoval Váš učitel s třídním kolektivem?)
11. V jakém předmětu jste potřeboval/a nejvíce pomoci? Chodil/a jste na doučování?
12. Jak vzpomínáte na své učitele? (Učitelé během kompletního vzdělávacího procesu.)
13. Vybavíte si nějakou vzpomínku ze školního života? (Pozitivní či negativní, jaký názor na danou situaci máte teď v dospělosti?)
14. Jak jste ve školním prostředí zvládal/a svůj temperament?

15. Učili jste se někdy v některém předmětu o Romech? (dějepis, občanská výchova, projekt?)
16. Jak si ve škole vedli ostatní sourozenci?
17. Komu nejvíce vděčíte za své vzdělání? Kdo byl tím hnacím motorem?
18. Jak se stavíte ke vzdělávání Vašich dětí Vy?
19. Setkáváte se i nyní s předsudky vůči Romům?

PŘEPSANÉ ROZHOVORY

R 1

„Vyrůstala jsem v Ostravě, ve vyloučené lokalitě. Bydleli jsme v bytě 2+1 a byli jsme 4, mám ještě mladšího bratra. Ale nejvíce času jsem strávila u svých prarodičů. Doma jsme mluvili a mluvíme česky, moji rodiče romsky moc neumí. Víím, že prarodiče pocházejí ze Slovenska. Vhodné domácí prostředí k učení jsem bohužel neměla, učivu jsme se s mámou možná společně věnovaly v té 1.-2.třídě, pak už ne. Ten čas a prostor jsem si musela vždycky najít sama. Oba dva rodiče jsou vyučeni, máma švadlenou a táta zedníkem. Táta pracoval na šachtě a pak měl různé zednické práce, máma v té době, kdy jsem chodila do školy, nepracovala. Navštěvovala jsem klasickou mateřskou školu, kde jsem byla jediná Romka. Ve školce jsem nechtěla trávit čas, ale důvodem bylo jídlo. Takže mám vzpomínky, jak si mě paní ředitelka brala do své kanceláře a tam mi třeba nabídla tyčinky. Byla velmi milá a hodná.

Do první třídy jsem se celkem těšila a měli jsme takovou starší paní učitelku. Ve třídě jsme byli jen dva romského původu, celkově jsem byla oblíbená v kolektivu a v tomto směru jsem nikdy problém neměla. Řekla bych, že do 5.třídy jsem se doma nemusela vůbec učit, ale později mě trápila matematika a její slovní úlohy, ty mi vůbec nešly. Na prvním stupni mamka chodila pravidelně na třídní schůzky a zajímala se. Celkově u nás byla škola vždy důležitá a co řekla paní učitelka, to muselo být. Venku se pak chlubilí mýma známka a podobně. Učení mi na prvním stupni šlo a doučování nebylo třeba, až potom na tom osmiletém gymnázium jsem vyhledala doučování z informatiky, protože jsme doma neměli

počítač. A já neměla, jak dělat např. úkoly do toho předmětu nebo si ty věci vyzkoušet. Ve škole jsem měla velkou podporu především od třídní učitelky, kterou jsme pak měli asi od 2. třídy. Díky této paní učitelce jsem poté studovala na gymnáziu a pak na vysoké škole, protože přesvědčila moji mamku, ať mě přihlásí na gymnázium, že jsem velmi chytrá a určitě to zvládnou. Stojím si za tím, že kdyby tehdy mamku nepřesvědčila, tak dnes nemám vystudovanou vysokou školu. Celkově jsem měla štěstí na učitelé, kteří byli profesionálové. A já nikdy neměla s nikým žádný problém. Samozřejmě se našel jeden, který byl děsný, měl každou hodinu poznámku o Romech, kterou většinou četl z Blesku nebo odkud to tehdy bral. Naštěstí odešel pak do důchodu a byl klid. Co se týká mého chování, vždycky jsem patřila k introvertům.

O Romech padla zmínka asi v dějepise, že pochází z Indie, ale nijak jsme se u toho nezastavili. Dnes si myslím, že už se s tímto tématem dá pracovat daleko více. Například udělat projektový den, aby měli žáci možnost zjistit něco více o Romech, kultuře, zvycích.

Bratr byl úplný opak mě, nesnášel vždycky školu, takže rodiče měli docela problém ho vůbec donutit tam pravidelně chodit. Nicméně nastoupil na střední školu, ale ukončil ji ve 2.ročníku.

Za své vzdělání určitě vděčím zmiňované paní učitelce a rodičům, postupem času si myslím, že už to bylo jen na mě. Já se učila po nocích sama a doháněla všechno, co se nedalo stihnout přes den, protože u nás byla návštěva nebo jsme prostě neměla klid, takže jsem musela kolikrát čekat až všichni usnou a jít se učit třeba i na záchod, když nebylo zbylí. Samozřejmě mě hodně motivovali spolužáci, chtěla jsem s nima držet krok a nevypadnout z toho kolotoče. Myslím si, že polovina rodiny nečekala, že to gymnázium dokončím, to byl určitě taky důvod proč pokračovat dále, šlo o tom všem dokázat, že to zvládnou. Já teď dělám všechno pro to, aby můj syn (3 roky) nemusel mít takové podmínky jako já, takže už teď má vlastní pokoj, který má plný knížek a celkově i tím, že mám vystudovaný pajdák a několik let jsem pracovala v mateřské škole, tak jdu tím směrem, že vzdělání je nejvíce, co člověk má a co mu nikdo nikdy nevezme. A přesto všechno denně narážím na předsudky. Jelikož pracuji v neziskové organizaci, tak jsem se naučila si to nebrat osobně.“

R 2

„Bydleli jsme v městě, byt neskôr dom, iba medzi majoritu, 3 mladších surodencov. Mluvili jsme iba po slovensky, prababka pochádza z Toporca při Starej Ľubovni, po vojne bola prvá Rómka, ktorá sa presťahovala do města Podolínece, jej brat bok prvý Rom, ktorý ešte před vojnou chodil do meštianky. Nikdy nám nič nechybalo. V našej rodine je vzdelanie prvoradé, každý z rodiny má maturitu, moji bratrance a sesternice majú VŠ. Obaja rodičia majú ukončené stredoškolské vzdelanie s maturitou. Ve škôlke som navštevovala rôzne krúžky, angličtinu som sa učila už jako pětiročná. Vzpomínám pekne, mala som dobrých spolužiakov, aj mile učitelky.

Pamätám si na 1. triedu, šla tam so mnou babka, mala som strach. Babka sa pohádala s riaditeľom lebo ma automaticky dali do romskej triedy s čím pochopiteľne nesouhlasila. Na základnej škole som mala romských aj neromských kamarátov, nerobili sme medzi sebou rozdiely. Každý rok som dostávala pochvalu od riaditeľky školy za vynikajúce výsledky, stále som mala na vysvedčení 1. Keď sme sa presťahovali do nového města už sa to zhoršilo. Kvôli dyskalkulii som mala na gymnáziu problémy s matematikou, doučoval ma jeden učiteľ. Stretla som učiteľov dobrých aj zlých, moja triedna ma kvôli mojej etnicite šikanovala. Na strednú školu nerada vzpomínám, dlho som kvôli nej trpela depresiami naopak na základnu školu vzpomínám veľmi rada. Bola som kludne a poslušne dieťa, nechala som do sebou zametat, dnes je to inak. Velmi ma mrzí, že v školských osnovach niese ziadne romske dejiny alebo kultura, sama pracujem jako lektorka v romskom muzeu takže viem, ake je potrebne o tychto veciach hovorit. Podla mojho názoru by romska historia mala byt zaradena do ucebnic dejepisu na druhom stupni základné školy.

Rodicia a rodina ma nejviac motivovali, u nas je vzdelanie samotrejmostou nie raritou. Deti nemam, ale určite ich budem motivovat k vzdelaniu. S předsudky sa stretávám všade, v školstve, v zdravotníctva, na úradoch. Je to smutné“

R 3

„Vyrůstala jsem ve městě Bruntál, prakticky v majoritní společnosti. Náš rodinný dům se nacházel v klidné části města kousek od centra. Dům je dvou generační, kdy v jedné polovině domu bydlela babička s dědou a ve druhé polovině domu jsme bydlela já, sestra a oba rodiče. Co se týká mé rodiny, tak ta pochází z východního Slovenka, z města Levoča. Babička i otec pochází přímo z romské osady v Levoči. U nás doma se mluvilo česky i romsky. Rodiče nás učili mluvit česky. Bylo pro ně důležité, abychom mluvily plynule, správně vyslovovaly a neměly jsme „hrubý romský přízvuk.“ Se sestrou jsme měly společný pokoj, kde jsme měly každá svou postel a psací stůl. Pozornost rodičů jsme měly, řekla bych až extrémní. Naši dbali na vzdělání, takže máma nám kontrolovala úkoly a zkoušela nás z učiva. Když jsme učivu nerozuměly, tak nás to naučila. Otec dbal spíše na dobrý prospěch, takže za špatné známky nás se sestrou trestal. Matka vystudovala obor přadlena a otec má jen základní vzdělání. Během mé základní školy otec pracoval jako kopáč ve firmě dědy, máma později pracovala jako recepční/servírka, jinak byla doma. Do školky jsem nechodila.

Nástup do první třídy si už opravdu nepamatuju. Po celou dobu školy jsem patřila k těm oblíbenějším a kamarádů jsem měla spoustu. Na základní škole jsem do třídy chodila s jedním romským klukem, ale on mě šikanoval, protože nevěděl, že jsem taky Romka. Moje máma ale zastavila jeho mámu a řekla jí, že jsme ve třídě dva cigáni a že musíme držet spolu a od té doby na mě dával pozor až do 9. třídy. Co se týká mého vzdělání, tak to mám opravdu těžce vydřené. Já jsem patřila vždy k průměrným studentům. Byla přesně ten typ, o kterém řeknete, to je hodná a snaživá holka. Učitelé mě na prvním stupni žádným způsobem nemotivovali ke studiu. O Romech jsme se učili na základní i střední škole.

Moje sestra základní školu prošla s vyznamenáním, ale na střední už měla svoji hlavu a těsně před maturitou ze školy odešla. Já za své vzdělání nejvíce vděčím mé mámě. Kdyby nebylo její trpělivosti, ochoty a podpory tak bych nikdy nebyla tam, kde jsem dnes. Já mám ještě malé dítě, takže pár let mám na tuto otázku čas. Nicméně vím, že budu trvat na tom, aby měla minimálně středoškolské vzdělání, a budu se snažit svou dceru podporovat v tom, co ji bude bavit a budu se snažit ji v tom co nejvíce rozvíjet. Myslím si, že to, kde děti vyrůstají a s kým tráví volný čas hrozně ovlivňuje jejich budoucnost a celkově jejich přístup ke vzdělání a k životu. Na předsudky narážím především v práci.“

R 4

„Bydleli jsme ve Dvoře Králové nad Labem, dá se říct větší vesnice, kde se všichni znají. Bydlím v bytě s dalšími členy rodiny, mamka, tatka a mladší sestra. Oba moji rodiče pocházejí ze Slovenska. Zároveň jsou oba Romové a přestěhovali se do Česka, tudíž jsme doma mluvili převážně slovensky a česky. Romštinu jsme moc nepoužívali. Mamka si od malička zakládala na tom, abych měla kvalitní vzdělání, a tak k tomu i přistupovala. Měla jsem v rámci možnosti všechno, co měl školák mít. Často jsme se stěhovali, ale i tak jsem měla vždy vyhrazené místo naučení, psací stůl, potřeby. Mamka měla střední školu s maturitou a tatka základní vzdělání. Než jsem šla do školy, chodila jsem do přípravky. Byla jsem introvert a moc si dětmi nehrála ani nebavila, ale paní učitelka vymýšlela spoustu aktivit a vědomostních her, které nás připravili na nástup do školy.

Na základní škole jsem měla ve třídě dvě kamarádky, které byly taky Romky. S ostatními jsem se moc nebavila nebo spíš oni nechtěli. Škola mi vždycky šla a i bavila. Měli jsme skvělou, hodnou paní učitelku, která nám vždy všechno pečlivě vysvětlila. Moje mamka se vždy zajímala jak o moje, tak sestry vzdělání. Hodně dbala na to, abychom se učily a i ona trávila hodiny nad tím nám látku vysvětlit. Tiskla nám různé výtahy z látky, dělala kartičky, jen abychom to úspěšně zvládly. Tatka byl v tomhle hrozně flegmatik a je to i tím, si myslím, že sami jeho rodiče ho k tomu nevedli. Nebylo to pro ne důležité. Naše třídní paní učitelka se snažila nás jako třídu stmelovat. Všechny brala stejným metrem a každému se snažila dát kvalitní vzdělání s milým přístupem. Nepamatuji si, že bych na I. stupni měla problémy se školou ba naopak. Byla jsem tichá, žádné potíže. Musím říct, že typ učitele, kterého dostanete na určitý předmět, hodně ovlivní váš vztah k danému předmětu a jakým směrem se pak budete v životě ubírat. Ve škole jsem narazila na spousta skvělých učitelů, kteří svojí práci dělali s nadšením a kreativně, ale zároveň spousta učitelů, které nezajímalo efektivita hodiny nebo zájem žáka. A co teď studuju za obor? Ten, který mě na střední bavil, jenom díky skvělému podání učiva daného učitele. Jako přímo jsme se o Romech neučili, ale když padla zmínka, tak byli Romové vykreslováni jako pouliční muzikanti s pestře volným oděvem a "cinkátky", kteří nezapadli do společnosti. Nelíbí se mi to, tahle doba už dávno pominula, svět se posunul a lidé taky, nemůže se tenhle starý postoj neustále používat a vštěpovat už dětem na základních školách, kteří jsou pak v domnění, že je to tak v pořádku. Více moderních dějin s romskými učiteli.“

R 5

„Vyrůstala jsem v Brně. Je to ulice, kde je více Romů, ale já bydlím na konci ulice, za námi už jen příroda a kostel. Mám jednoho bratra, staršího. Doma jsme mluvili česky. Romsky rozumím. To by byla škoda, když ta národnost jsem. Mamka byla děcko, když přišli ze Slovenska. Zázemí a pozornost jsme měli, když jsme jen dva. Mamka má základku a táta...myslím, že má učiliště. Myslím, že rodiče nepracovali, když jsem chodila do školy. Já jsem byla zdravotně postižená, měla jsem skoliózu, tak na tom 1. stupni se mamka musela o mě starat, tak na mě brala péči. Do školky jsem chodila jenom chvíli, pak jsem šla do nulťáku.

Na první třídu si pamatuji a nerada na to popravdě vzpomínám. Já jsem měla nepříjemnou učitelku. Byla jsem tam jediná Romka, jinak samí Češi. Měli na mě kecy, že jsem jako cigánka a takový too. Učitelka mi nebyla vůbec oporou. Nechala jsem si všechno líbit. Teď už jsem upřímná a řeknu všechno do očí. Na prvním stupni jsem úplně kamarády jakože neměla. Až na druhém stupni přišly dvě Romky. V devítce jsem měla průměr 1,5, tak nevím, jestli jsem byla premiantka. Mamka mě podporovala. Chodila vždycky na třídní schůzky. Já byla popravdě ráda, když jsem ze školy odešla. Mám na školu i jednu špatnou vzpomínku. Na druhém stupni se stala taková věc. Že tam jedna ta Romka vzala jedné mojí spolužačce řetízek, zlatej. Prostě jí to ukradla, že jo. A oni to svedli na mě. Ale pak se to zjistilo, že to vzala ona. Byla jsem tichá, nechala jsem si prostě všechno líbit. Tak o Romech jsme se neučili ani slovo. A myslím, že to není dobrý. Jsme lidi. A byli jsme i v té historii. Můj bratr se učil na střední na instalatéra, ale učitelka i rodiče dětí byli rasisti a napsali petici, aby tam nebyl. Mamka ho bránila, ale on už nechtěl. Skončil ve druháku. A později si chtěl dodělat jinde školu, ale jeho přítelkyně otěhotněla. Tak musel jít pracovat.

Nejvíce za vzdělání vděčím sama sobě, ale aj mamce. Teď chodím do základních škol, kde prezentuju o vzdělání. Beru tam i jiný kamarády, kteří studují střední školu nebo vysokou a jsou Romové. Já si myslím, že vzdělání je fakt hodně důležité, pokud chceš vysněný zaměstnání. Říkám to i na těch základních školách, ať mají aspoň výuční list. Já, když si hledám práci, mám v životopisu, že jsem chodila do práce, mám tam střední ekonomickou školu, jazykovou školu, angličtinu, vysokou školu a posílala jsem životopis na x volných pracovních míst a nikam mě nevzali. Tak asi je to pořád špatný.“

R 6

„Chodila jsem do školy v Jaroměři. Vyrůstali jsme ve městě, a pak vlastně až na druhém stupni jsme se přestěhovali na vesnici. Doma nás bylo pět, rodiče a tři děti. Doma jsme mluvili česky. Mamka je Češka a táta moc romsky neumí. Se sestrou jsme měly sice společný pokoj, ale každá měla vlastně svoji část. Měly jsme obě dvě svoje vlastní psací stoly. Taťka se hodně snažil, abychom se učily, ale fakticky pro to nic nedělal, ale mamka se s námi učila. Oba dva mají jenom základní školu. V době, když jsem nastoupila do první třídy, tak oba pracovali. Já osobně jsem do školky nechodila, protože vlastně v době, kdy jsem měla nastoupit do školky, tak mamka otěhotněla. Tak mamka byla doma na mateřský s bráchou i se mnou.

Nástup do školy bylo zvláštní. Já jsem vždycky byla vlastně s mamkou a malým bráchou doma a nastoupila jsem do kolektivu, který už se třeba znal právě z těch školek. Na prvním stupni jsem vnímala od spolužáků to, že mám tmavší pleť než oni. Ale myslím si, že postupem času mě ten kolektiv přijal docela dobře. Našla jsem si tam vlastně kamarádky, které měly podobné zájmy jako já a potom už to bylo fajn. Měla jsem jednu romskou spolužačku, ale tu paní učitelka nechala propadnout, protože neplnila úkoly a rodiče ji do školy neposílali. Ve třídě jsem byla z těch nejchytřejších. Na základní škole jsem měla hodně dobrý učitele. Tam mě vlastně učitelky podporovaly v tom, abych se učila. Většina sboru chtěla, abych nastoupila na gymnázium už v šesté třídě. Věřili mi a podporovali mě. S chováním jsem také problémy nikdy neměla, jsem introvert, flegmatik, byla jsem tichá a kolem sebe jsem si držela stejný. Na střední škole jsme na dějepis měli dobrou paní učitelku, která jednu celou hodinu věnovala romské historii za 2. světové války. Chybí to. Měla jsem pocit i z mých spolužáků, že to chtěli vědět, kde se tu vzali, odkud přišli. Myslím si, že nejen pro ty Romy, ale i pro ostatní by to bylo prospěšný. Sestra měla také dobré známky a patřila mezi premianty. Brácha není hloupej, ale je línej. Já za své vzdělání nejvíce vděčím mamce.

Ještě před pár roky bych řekla, že to vzdělání je důležitý, že se budou muset snažit přizpůsobit kolektivu a i těm učitelkám. Ale v dnešní době, kdy i ty sociální sítě a všechno tohle se hrozně rozšiřuje, tak už mi to vzdělání ani nepřijde tak důležitý. Jde hlavně o to, jestli ten člověk má ramena a dokáže prorazit, komunikovat, sám se zajímat a prosazovat. Jinak jsem měla dobré zkušenosti s lidmi, když mě poznali.“

R 7

„První dva roky života jsem vyrůstal na východním Slovensku, zbytek života ve městě Brno. Bydleli jsme v bytě, mám tři sourozence. Bylo nás doma šest. Doma jsme mluvili slovensky a romsky. Později, když jsme začali chodit do školy, tak jsme začali mluvit česky. Teď je to tak, že my na rodiče mluvíme česky a oni na nás romsky. Bydleli jsme na ubytovně v Brně. Byla to romská ubytovna a bydlelo nás tam šest v jednom pokoji. Úkoly jsme dělali doma, když byla volná linka nebo cestou ze školy domů. Na té ubytovně bydlelo tak dvě stě Romáků. Podmínky jsme neměli nejlepší. Rodiče mají základní vzdělání. Taťka chodí na operace nohy, snaží se najít brigádu, ale pořád ho bolí nohy. Jinak pracoval jako zedník. Máma byla na mateřský a teď má crohnovu chorobu. Na Slovensku jsem chodil chvilku do mateřské školy a potom do české, později i do školního klubu a školní družiny.

Chodil jsem do segregované romské školy tady v Brně. První dny byly v pohodě. Rodiče byli rádi, my jsme se do školy těšili všichni. Byli jsme naučeni, že do té školy máme chodit. V té škole bylo 98 procent dětí romské národnosti. Šikanovali mě Romové, že se chovám jak gádžo. Základka nebyla nejlepším obdobím. Buď mě mlátili nebo mi nadávali a já nevím co všechno. Ono se to řešilo tak, že měli třídní důtky, poznámky, zůstávali po škole. Učitelky na to už pak nestačily. Komu není rady, tomu není pomoci. Ty děcka byly nenapravitelní. Dopadli, jak dopadli. K učení mě motivovala celá rodina. Někdy to bylo až takový donucený. Hlídali mi známky, hlídali docházku, všechno. Na prvním stupni jsem měl úžasnou učitelku ve třetí třídě, která mě vedla až do pátý. Díky ní jsem zjistil, že mě baví dějepis a zeměpis. Ona mě vedla i k tomu, abych šel na gympl. Motivovala mě už od třetí třídy. Chtěla hlavně, ať se dostanu někam do školy, abych nebyl prostě jak ostatní. Učivo o Romech bylo součástí občanské nauky, potom i putování Romů bylo v zeměpise a měli jsme i přednášky ke dni Romů, byli jsme v muzeu Romské kultury, chodili k nám i různé osobnosti.

Kdybych měl děti, tak s nimi budu o škole mluvit pozitivně, protože škola je základ života. Ale kdybych byl s kamarády venku, tak bych jim řekl, že už se tam nikdy nechci vrátit. S předsudky se setkávám každý den aspoň jednou, ale pokaždé jiným stylem. Ale já už si s tím umím poradit. Řeknu si, že každý má svůj názor.“

R 8

„Já jsem vyrůstala v Hranicích na Moravě, je to takové menší městečko, má asi dvacet tisíc obyvatel. Bydlela jsem relativně v centru, bytě. Pak se na to sídliště začalo stěhovat víc a víc Romů a nebyli to ti nejslušnější. Taťka viděl, jak se začínám s těma malejma dětma sblížovat a to by nedělalo dobrotu, tak ten byt prodal a šli jsme někam jinam. Doma nás je jinak pět, mám dvě mladší sestry. Moje mamka je Češka, táta Rom. Doma jsme mluvili česky. Táta romsky umí a já jsem chtěla, aby mě to naučil, ale on mi říkal, k čemu mi to bude, že mě to nechce učit. Já se tedy cítím asi víc jako Romka. Naši mají oba učňák a ještě k tomu jsou oba dva ze speciální školy, jako měli zvláštní. Naši jinak celý život pracovali. Do školky jsem chodila asi už od dvou let. Mamka šla do práce, je jako robot.

Neměla jsem nikdy problém zapadnout. Ve třídě jsme měli asi dva, tři Romy, co jsme se znali z Hranic. I ty české děti jsme znali, paní učitelka byla také v pohodě. Premiant jsem nebyla nikdy. Byla jsem dvojkař. Kdybych se asi učila, tak jo. Naši mluvili o škole hezky, vzdělání bylo to důležité. Mamka chodila na třídní schůzky. Učitelé mě měli rádi, podporovali mě, pomáhali. Cítila jsem se v kolektivu dobře. Ve třetí třídě jsem začala mít problémy s češtinou, tak mamka viděla, že jsem začala mít čtverky, pětky, tak mi domluvila doučování. Jinak jsem nikdy problémy neměla. Byla jsem hodná, snažila jsem se pomáhat, naši měli krásnou výchovu, tak mě měli učitelé rádi. Učili jsme se i o Romech, měli jsme i přednášky o holokaustu.

Ségra, ta jenom o pět let mladší, byla odmalinka taková pomalejší. Mamka ji dala na stejnou školu, ale už tam byli jiní učitelé. Ona si nic nepamatuje a ve škole to nešlo. Mamka s ní fakt bojovala, učila se s ní a ona za půl hodiny nic nevěděla. Obě dvě se trápily, nakonec se v páté třídě rozhodlo, že půjde do zvláštní. Mamka chtěla, aby měla aspoň nějaké základy. Ségra je stoprocentně mnohem šťastnější. Naši nám dali podporu, ale i volnost v rozhodování a já to budu mít jako naši. Pokud to mému dítěti nepůjde, tak ho nebudu trápit. Budu dbát na štěstí mého dítěte. Pokud mu to půjde, tak ho podpořím. Vůči Romům občas slyším nějaké rasistické řeči, vůči své osobě ne. Hrozně mi to vadí. Sama na ně nadávám, ale vadí mi to od jiných, od Čechů.“

R 9

„Já jsem vyrůstal v menším městě Hranice nedaleko Olomouce, v klasickém panelovém domě, s mamkou a tatškou a později taky s bráchou. Doma jsme mluvili hlavně česky a někdy romsky, když třeba přijela rodina ze Slovenska. Teď už tu žijeme tři generace. Mamka má střední školu s výučním listem, taťka má základku. Kdo byl mým velkým podporovatelem a životním mentorem byl můj děda, který má vysokou školu. On vystudoval vojenskou školu ve Vyškově a stal se vojenským inženýrem. Po ukončení kariéry v armádě si ještě dodělával pedagogickou fakultu a dělal učitele na základní škole v Přerově. Učil matematiku a fyziku. Jinak oba rodiče byli zaměstnaní celý život. Do školky jsem chodil.

Já jsem se vždycky těšil do první třídy. Děda se mnou hrával hry a naučil mě brzy číst. S češtinou jsem ale problém měl. Podporu jsem měl celé rodiny. Akorát můžu říct, že ani maminka, ani tatínek mi neříkali, že musím studovat tohle nebo tohle. Pamatuji si jako dneska, že jsem jel v autě s taškou a on mi říkal, že jestli chci skončit s lopatou, tak klidně. Že mě bude mít vždycky rád a vždy mě bude podporovat, ale ví, že mám na víc. Pamatuji si, že ve druhé třídě přišla na pár měsíců starší paní učitelka a tam jsme si nějak nesedli, ale kromě toho jsem neměl nikdy problémy. Záleží vždy na osobnosti učitele. Já jsem byl takový uťáplejší, takovej hodnej kluk prostě. Asi to bylo tou výchovou rodiny a dědy, tak jsem byl takový, co rád splyne. O Romech jsme se neučili nikde. Měli jsme projekt z mé iniciativy. Tohle je velká chyba. Tohle téma je na obrovskou diskuzi, kterou nechápu ani vrcholní politici. Na toto téma jsem mluvil i s tehdejším premiérem Babišem. Mělo by se to učit v dějepise, společenské vědy, sociologie atd. Děti by mohly udělat prezentace, někdo na kulturu, historii, osobnosti Romů. Je to na nás, abychom šli vidět. Je tady naše místo. Tohle téma mě vždycky rozvášní.

Bratr je taková moje kopie. Jak mě vidí doma, že jsem stále v učení, nemusíme ho ani do učení nutit. Chce být doktorem. Je sebejistý a je mnohem chytřejší než já. Nevím, jak to říct, ale myslím, že nedělám hanbu rodině. A až se mě moje dítě zeptá: „Tati, jak bylo ve škole?“ Tak já mu můžu s klidným svědomím říct, že ve škole tě toho naučí hodně. Škola je důležitá pro život a budu rád, když si vybereš vzdělání. Ale budu ctít i tu tradici mého otce. Budu chtít z dětí hlavně vychovat slušné lidi. Moje nejsilnější věta, která mě v životě vždycky podržela je – vždycky člověk musí vědět, proč danou věc dělá a chce dělat.“