

# **Postoje romských rodičů k výchově a vzdělávání v majoritní společnosti**

Bc. Lucie Vítková

---

Diplomová práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lucie Vítková**

Osobní číslo: **H130329**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Postoje romských rodičů k výchově a vzdělávání v majoritní společnosti**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti výchovy a vzdělávání Romů, postoje romských rodičů ke vzdělávání a jejich komunikace se školou.**

**Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.**

**Realizace smíšeného výzkumu metodou rozhovoru a dotazníkového šetření.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

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

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

**ČAPEK, Robert. Učitel a rodič. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4640-1.**

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

**ŠOTOLOVÁ, Eva. Vzdělávání Romů. 2. vyd. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0277-0.**

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

**20. listopadu 2015**

Termín odevzdání diplomové práce:

**15. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 20. listopadu 2015

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



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....  
18.3.2016

.....  
*Klára Štěrbová*

<sup>1)</sup> zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá postoji romských rodičů k výchově a vzdělávání v majoritní společnosti. Teoretická část nejprve vysvětluje teorii postojů a pojmy s nimi související, dále také jaký postoj zaujímají Romové ke vzdělávání. Seznamuje nás s Romy v českém vzdělávacím systému, popisuje způsob výchovy v romské rodině, jaké hodnoty Romové uznávají a v jakém prostředí žijí. Charakterizuje romského žáka na základní škole, zabývá se vztahy těchto dětí s pedagogy, jejich postavením v třídním kolektivu a jakým způsobem tráví volný čas. Praktická část zahrnuje smíšený výzkum prováděný prostřednictvím sémantického diferenciálu a polostrukturovaných rozhovorů. Cílem výzkumu je zjištění, jak se staví romští rodiče ke vzdělávání, jaký má pro ně vzdělání význam a jak hodnotí školu, kterou jejich děti navštěvují. Výzkum se dále zaměřuje na komunikaci rodičů s učiteli a slouží ke zjištění, zda své děti ve vzdělávání podporují a jak hodnotí volnočasové aktivity, které jsou dětem nabízeny.

Klíčová slova:

postoje, předsudky a stereotypy, motivace, životní cíle, majoritní společnost, výchova, vzdělávání, vzdělání, učitel, rodiče, romský žák, sociálně znevýhodněný žák, mateřská škola, asistent pedagoga, základní škola, základní škola praktická, třídní kolektiv, volný čas

## **ABSTRACT**

This thesis deals with the attitudes of Roma parents towards education in majority society. The theoretical part first explains the theory of attitudes and concepts related to them, and also the attitude of Roma to education. It introduces us to Roma in the Czech educational system, it also describes the ways of education in Roma families, what values they recognise and the environment which they live in. It describes Roma student in elementary school, it deals with the relationship of these children with their teachers, their position in class and how they spend their leisure time. The practical part includes mixed research carried out through the semantic differential and semi-structured interviews. The aim of the research is to determine what position Roma parents have towards education, what is the meaning of education for them and what they think of the school that their children attend. The research is also focused on communication between parents and teachers and it's used to determine whether they support their children in education and how they rate leisure activities that are offered to children.

### **Keywords:**

attitudes, prejudices and stereotypes , motivation, life goals, majority society, nurture, education, teacher, parents, Roma pupil, socially disadvantaged pupil, kindergarten, teaching assistant, elementary school , practical elementary school, class team, leisure time

Moje největší poděkování patří Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D. za odborné vedení, mnoho cenných rad a podnětných připomínek, které mi poskytoval v průběhu zpracování této diplomové práce.

Děkuji také své rodině a přátelům za trpělivost, kterou se mnou měli v průběhu mého celého studia a také za podporu, kterou mi po celou dobu poskytovali. Poděkování patří stejně tak respondentům, kteří se zapojili do vyplňování dotazníků i těm, kteří mi vyšli vstříc v poskytnutí rozhovoru.

***Motto:***

*„Učit lze slovy, vychovávat pouze příkladem.“*

**Jean de La Bruyère**

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



# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>13</b>
<b>1 POSTOJE A JEJICH FUNKCE</b> .....	<b>14</b>
1.1 PŘEDSUDEKY A STEREOTYPY .....	17
1.2 MOTIVACE A ŽIVOTNÍ CÍLE.....	18
1.2.1 Motivace žáků k učení .....	19
1.3 VZÁJEMNÉ POSTOJE ROMŮ A MAJORITNÍ SPOLEČNOSTI.....	20
<b>2 ROMOVÉ V ČESKÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU</b> .....	<b>24</b>
2.1 ROMSKÁ VÝCHOVA .....	26
2.1.1 Prostředí romské rodiny a její hodnoty .....	28
2.2 POSTOJE ROMŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ.....	30
2.2.1 Škola versus romská rodina .....	34
<b>3 ROMSKÝ ŽÁK NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE</b> .....	<b>37</b>
3.1 ROMSKÝ ŽÁK JAKO ŽÁK SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ.....	40
3.1.1 Předškolní vzdělávání – mateřské školy .....	41
3.1.2 Asistent pedagoga .....	45
3.1.3 Základní škola praktická .....	49
3.2 VZTAH UČITELE A ROMSKÉHO ŽÁKA .....	51
3.3 ROMSKÝ ŽÁK V TRÍDNÍM KOLEKTIVU.....	52
3.4 ROMSKÝ ŽÁK A VOLNÝ ČAS.....	54
3.4.1 ZŠ Na Výsluní Uherský Brod a volnočasový kroužek pro romské žáky.....	55
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>57</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>58</b>
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE VÝZKUMU .....	58
4.2 STANOVENÍ HYPOTÉZ .....	59
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	60
4.4 TECHNIKA VÝZKUMU .....	61
4.4.1 Sémantický diferenciál.....	61
4.4.2 Polostrukturovaný rozhovor.....	62
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	63
<b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMU</b> .....	<b>64</b>
5.1 VÝSLEDKY VÝZKUMU KVANTITATIVNÍ ČÁSTI.....	64
5.1.1 Ověření hypotéz .....	71
5.2 VÝSLEDKY VÝZKUMU KVALITATIVNÍ ČÁSTI.....	73
5.2.1 Charakteristika účastníků kvalitativního výzkumu .....	73
5.2.2 Kategorie VZDĚLÁNÍ ZÁKLADEM BUDOUCNOSTI.....	76
5.2.3 Kategorie MOTIVACE - HNACÍ SÍLA .....	77
5.2.4 Kategorie ŠKOLA ZDROJEM ZKUŠENOSTÍ.....	78
5.2.5 Kategorie NEKONČÍCÍ POVINNOSTI.....	80
5.2.6 Kategorie SNAHA PŘIZPŮSOBIT SE .....	81
5.2.7 Kategorie ZVONĚNÍM DEN NEKONČÍ .....	82

<b>6</b>	<b>SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>84</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>89</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>92</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>101</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ A TABULEK .....</b>	<b>102</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>103</b>

## ÚVOD

Ve většině zemí ve střední a východní Evropě pravidelně do základních škol dochází jen malé procento romských žáků. Z těch, kteří však povinnou školní docházku plní, ji pravděpodobně ukončí ještě před absolvováním. Často je to z důvodu diskriminace, rasismu, nedostatečné komunikace mezi subjekty a špatné přípravě škol, která neodpovídá jejich potřebám. (The Right of Roma Children to Education, 2011, s. 2)

V současné době v naší republice žijí lidé různých národností, kteří se od majoritní společnosti odlišují v mnoha směrech, díky čemuž mezi námi dochází k různým sporům. Konflikty mezi různými národnostmi vznikají z nedostatku vzájemné komunikace a neporozumění založeného na nedostatku informací o dané kultuře. Nejprve bychom si měli uvědomit, že Romové mají odlišnou kulturu a zvyky v porovnání s námi, ale také je rozdílné i jejich myšlení a celkově i názory na život. Proč ale ke konfliktům mezi námi dochází? V České republice Romové tvoří početně nejvýznamnější etnickou menšinu. Ze vzájemného vztahu mezi sebou vznikají velké problémy, které jsou neustále opakovány. Již několik staletí nejsme schopni nalézt schůdné východisko, které by tyto dvě kultury sblížilo, naplnilo je tolerancí a pochopením a vyvarovalo se nesnášenlivosti. Při vzdělávání romských žáků bychom tedy měli vycházet z poznatků a na základě toho se do určité míry přizpůsobit jejich možnostem a požadavkům.

V dnešní době je v ČR více jak polovina Romů vzdělávána na praktických školách, přičemž jsou mezi nimi takoví, kteří tuto školu navštěvují, z důvodu, že jejich rodiče nerozlišují školu základní a praktickou. (Říčan, 1998, s. 115 - 120) Zbylá menší polovina má vzdělání základní, střední i vysokoškolské. Takovým lidem na jejich vzdělání alespoň do jisté míry záleží, a pokud budou sami chtít a taktéž jestli dostanou šanci od majority, mohou být ve společnosti o krůček vpřed než doposud. Aby tohle bylo možné uskutečnit, je důležité a nezbytné mezi námi odstranit xenofobii a rasismus.

Cílem diplomové práce je zjištění, jaký postoj zaujímají romští rodiče k majoritní společnosti v souvislosti s výchovou a vzděláváním jejich dětí na Uherskobrodsku. Téma bylo zvoleno na základě praxe na jedné ze základních škol v Uherském Brodě, kde školní docházku plní mnoho žáků romského původu a navzdory tomu mají rodiče z majoritní společnosti tendenci své děti umísťovat na zbylé dvě základní školy, které se v Uherském Brodě nachází. Díky tomu můžeme s nadsázkou konstatovat, že tato škola má nouzi o žáky. V loňském roce zde byla otevřena pouze jedna první třída, kde na poslední chvíli

místo dvaceti žáků, kteří měli nastoupit, nastoupilo pouze patnáct z nich. Podobný problém zasáhl i šesté třídy, kde se kvůli malé kapacitě musely třídy A a B sloučit v jednu třídu. Základní škola usiluje o to, aby romští žáci byli na školách po Uherském Brodě rozptýleni, aby tedy netvořili ve třídách skupinky. Hlavní myšlenkou je, aby na každou třídu spadal například jeden romský žák. Základní škola zde nabízí i volnočasový kroužek pro romské žáky pod vedením asistentky pedagoga, která na škole působí.

Původním záměrem práce bylo zjištění postojů majoritní společnosti k romské menšině v souvislosti s výchovou a vzděláním jejich dětí, avšak problematika menšin z pohledu majoritní společnosti byla zkoumána již mnohokrát a odezva nebyla zdaleka pozitivní. Proto jsme se rozhodli na situaci nahlédnout z opačného pohledu, tedy pohledu Romů. Jak tedy tuhle situaci vnímají Romové? Jaký k nám zaujímají postoj?

V teoretické části budou nejprve vysvětleny pojmy v souvislosti s danou problematikou. Naším cílem je tedy objasnit tyto pojmy v kontextu se vzděláváním. Nejprve se seznámíme s teorií postojů, jak se utváří, jaké jsou jejich funkce, jaké jsou postoje rodiny ke škole a do jaké míry postoje dětí může ovlivňovat rodina. Neopomeneme zde ani předsudky a stereotypy, které s tématem souvisí. Dále také nahlédneme do teorie motivace a životních cílů, především co může motivovat žáky k učení. Budou nás zajímat postoje majority k romské menšině a naopak jak Romové vidí nás majoritní společnost. Ve druhé kapitole se zaměříme na vzdělávání u nás na školách, budeme se zabývat romskou výchovou, v jakém prostředí Romové žijí a jaké uznávají hodnoty, také jaký vztah mají ke vzdělávání a ke škole jako instituci. Třetí kapitola pojednává o romských žácích na základní škole, o vztahu ke vzdělávání, škole a faktorech, které ovlivňují přizpůsobivost romského žáka ke škole, o žácích jakožto sociálně znevýhodněných, zda před povinnou školní docházkou navštěvují předškolní vzdělávání, jaká jsou specifika vzdělávání romských žáků a jakou roli zde hraje asistent pedagoga, zaměříme se i na umístování těchto žáků do praktických (dříve zvláštních) škol, vzájemné vztahy vyučujících a romských žáků, jaké postavení tito žáci zaujímají v třídním kolektivu a také jakým způsobem tráví volný čas. Poslední podkapitola vypovídá o volnočasovém kroužku na základní škole, který je určen pro romské žáky. Praktická část bude zaměřena právě na postoje romských rodičů ke vzdělávání obecně, jaké místo přidělují vzdělání na jejich žebříčku hodnot, jaký mají vztah ke škole, kam jejich děti docházejí, zda své děti ve vzdělávání podporují a jak hodnotí volnočasové aktivity, které jsou dětem nabízeny.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 POSTOJE A JEJICH FUNKCE

Diplomová práce se zabývá postoji romských rodičů k výchově a vzdělávání v majoritní společnosti a na základě toho je nezbytné si ujasnit, co to vlastně postoje jsou. Pedagogický slovník charakterizuje postoj jako jakýsi hodnotící vztah, který jedinec zaujímá k sobě samému, jiným subjektům či okolnímu světu. Postoje nám umožňují reagovat i chovat se určitým poměrně ustáleným způsobem. (Průcha, 2009, s. 210) Postoj je duševní a nervový vztah pohotovosti organizovaný určitou zkušeností, která vyvíjí určitý vliv a odpovědi jedince na objekty a situace, s nimiž se setkává. (Allport in Nakonečný, 1995, s. 188) Postoje však nepovažujeme za neutrální, neboť promítají naše hodnocení sociálních objektů, které se nacházejí v našem prostředí. Značí tedy to, co nemáme rádi nebo v opačném případě co upřednostňujeme. Postoj tedy můžeme charakterizovat jako určitou psychologickou tendenci, která se v hodnocení jisté entity vyznačuje určitým stupněm odmítání nebo upřednostňování. (Slaměník, Výrost, 2008, s. 127)

Postoje vůči něčemu nebo také někomu si můžeme osvojit kdykoliv během života, k čemuž přispívá vzdělání a jakékoliv životní zkušenosti. Často bývají ovlivňovány ze strany ostatních, především většiny ve skupině i hromadně sdělovacími prostředky. Jsou mnohdy poměrně trvalé a do velké míry ovlivňují hodnotovou orientaci jedince. Postoje se taktéž často utvářejí nápodobou, kdy se může jednat o osvojování si postojů svých blízkých, ať už jsou to rodiče, přátelé, kolegové nebo spolužáci. Postoje mohou vznikat a taktéž se měnit v kontextu s přebíráním rolí. Na jejich vzniku se stejně tak mohou podílet následky konkrétních opakujících se reakcí, citů i psychických traumat. Při utváření postojů hrají velkou roli vlastnosti a charakter dotyčného. (Kelarová, Matějková, 2010, s. 49) Postoje jsou závislé na individuálních zkušenostech a vlivech určitého kulturního prostředí. (Wilson in Nakonečný, 1995, s. 188) Lidské myšlení si musí pomáhat určitým tříděním do kategorií. Tím autor vysvětluje, že věci i myšlenky jsou řazeny do určitých skupin na základě jejich účelu a vlastností. Již zmíněný postup je nezbytný, automatický a všudypřítomný. Sotva se utvoří, hned se stávají základem pro unáhlený úsudek. (Allport, 2004, s. 51) Veškeré naše zvyky, návyky a způsoby jednání, což považujeme za spontánní a obvyklé, nejsou vrozené, ale především jsme je nabyli učením. Vše již výše zmíněné je založeno na sociálním původu. Společenský život, který je složen z interakcí, začíná již při narození dítěte, kdy na něj začínají mít velký vliv rodiče a další blízké osoby, později spolužáci v mateřské škole, přes kolegy v práci apod.

Postoje obsahují celkově tři hlavní složky, jednak složku kognitivní, dále složku afektivní a složku behaviorální (Kelnarová, Matějková, 2010, s. 49). Velmi podobně do tří komponentů dělí postoje autor Nakonečný, kdy u každého postoje může jeden z komponentů převažovat nad ostatními, avšak ve většině případů jsou komponenty relativně vyvážené. Kognitivní komponenty představují to, co daný subjekt o určitém objektu svého postoje ví a jaké má o něm poznatky. Dále emotivní komponenty jsou založeny na vyvolávání emocí, které objekt v daném subjektu vyvolává, jedná se například o sympatie, antipatie, apod. A jako třetí zde hraje roli komponent konativní, který vyjadřuje snahu chovat se vůči objektu postoje nějakým určitým způsobem. (2009, s. 246 - 247) Tendencí jedinců je za vlastní přijímat především ty postoje, které jsou do jisté míry v souladu s jeho osobností, avšak oproti tomu mohou jedinci stejně tak přebrat i postoje, které jsou vůči jejich osobnosti protikladné. Na přebrání může mít vliv rodina i určité skupiny, do kterých patří nebo také jejich protikladné potřeby. (Slaměník, Výrost, 2008, s. 127) Postoje však mohou mít taktéž subjektivní význam. V takovém případě se mohou dělit na postoje centrální a periferní. Postoje centrální vyjadřují vztah ke konkrétním významným objektům jako je například rodina, zaměstnání, přátelství, svoboda, apod. Periferní postoje se týkají méně významných objektů, kam můžeme zařadit politické dění a ekonomiku. Je však nutno podotknout, že tohle dělení nelze uplatňovat u všech jedinců, protože se významnost jednotlivých objektů může lišit vzhledem k jeho hodnotám a zájmům. (Nakonečný, 2009, s. 249)

Postoje slouží jako prostředník mezi jedincovými pocity i potřebami a vnějším světem. Jejich vývoj a následné formování se je důsledkem mnoha okolností. Mezi základní funkce postojů patří jednak funkce poznávací, kdy se zkušenosti podílejí na vzniku postojů, dále funkce instrumentální, přičemž postoje maximalizují zisky a minimalizují ztráty. Dále výrazu hodnot, kdy slouží jako nástroj, pomocí něhož člověk vyjadřuje, že je nositelem hodnot. Další funkcí je sociální adjustace, na základě čehož postoje zprostředkovávají vztahy člověka k jiným lidem. Funkce sebeobranná je založena na skutečnosti, že postoje tím, že udržují sebeobranu a stabilitu člověka umožňují úspěšně zvládat konflikty a náročnější životní situace a jsou prevencí proti hrozbám z prostředí. (Slaměník, Výrost, 2008, s. 127 - 128) Taktéž se můžeme setkat s dělením funkcí postojů do třech skupin, kde hraje roli funkce hodnocení objektů, díky čemuž postoje usměřňují naši odezvu na určité události a my díky tomu nemusíme vždycky, když se s ním zase setkáme, znovu pátrat po vhodném způsobu reagování. Sociální přizpůsobení, jako funkce druhá, slouží

k vyjádření našich postojů a taktéž má několik funkcí sociálních, jako posilování sociálních vztahů či zvyšování skupinové soudržnosti apod. Třetí funkce externalizace slouží jako spojování vnitřních stavů nebo nevědomých motivů s něčím, co zrovna probíhá v blízkém okolí. (Heyesová, 1998, s. 97) Shavitt dělí funkce postojů na znalostní, funkci utilitární, dále na funkci sociální identity a poslední funkci udržování sebeúcty. Funkce znalostní nám umožňuje organizovat a zjednodušovat zpracování informací. Funkce utilitární úzce souvisí s teorií učení, postoje ovládají chování a jejím cílem je minimalizovat tresty a maximalizovat odměny. Sociální identita je funkcí postojů, která vyjadřuje hodnoty jedinců a ztotožnění se s určitou skupinou. Poslední funkce udržování sebeúcty chrání jedince před negativními objekty a vytváří spojení s oblíbenými objekty. (in Hewstone, Stroebe, 2006, s. 285 -286) Katz ke srovnání rozlišuje funkce způsobem následujícím. Funkce instrumentální je vázána na asociaci s odměnami a tresty. Člověk si tak vytváří pozitivní postoje k objektům, které jsou spojeny s odměnou a naopak negativní k těm, které jsou spojeny s trestem nebo s jeho očekáváním. Další funkci autor nazývá Ego-defenzivní funkce, při které je důležitá ochrana vlastní identity před nepříjemnými pocity. Jedinec si utváří postoje, které mají vylepšit jeho sebevědomí a sebedůvěru tak, aby se vyhnul nepříjemným stavům méněcennosti. Dále autor mluví o hodnotově expresivní funkci, kdy člověk často nachází uspokojení v tom, že vyjadřuje své postoje a napomáhá k jejich realizaci. Usnadňuje mu to tak vyjadřování svých nejdůležitějších hodnot. Autor zde neopomenul ani funkci kognitivní, díky které jedinec vyvíjí úsilí, aby pronikl do smyslu dění, chápání a smyslu událostí, které se kolem něj dějí a vztahu mezi nimi, což se projevuje i při utváření postojů. Snaží se porozumět světu, který ho obklopuje. (in Nakonečný, 2009, s. 248 - 249)

Nutno podotknout, že se postoje za určitých podmínek mohou relativně změnit. Postoje jsou ve velké míře ovlivňovány náhodně, na základě neúmyslného učení. Avšak také jsou předmětem i učení záměrného. Je všeobecně známo, že čím více je určitý postoj propojen s postoji ostatními, tím více vzdoruje vůči změnám. Jako příklad uvedeme negativní postoj ke konkrétní jedné osobě, který vyplývá z negativního postoje k jiné osobě, kupříkladu obava ze zubařů obecně. Významnou roli zde hraje vzájemná podpora všech složek postoje a současně i intenzita postoje. Změna postoje je závislá i na osobnostních charakteristikách jedince a subjektu postoje. Jednak závisí na jeho psychologických vlastnostech, na míře inteligence jedince, na životním stylu a také na snaze udržet si své společenské postavení. Důležitou roli hraje míra ovlivnitelnosti jedince. (Šišková, 2001, s. 101)



## 1.1 Předsudky a stereotypy

Postoje jsou úzce spojovány s přesvědčením a přiřazují všem osobám i objektům určitý znak, dále pak postoj osoby je funkcí těchto vlastností čímž samočinně získáme přesvědčení o někom či o něčem.

Při soužití jedinců hrají důležitou roli také předsudky a stereotypy. Dle Allporta můžeme předsudek definovat jako odmítavý, často až nepřátelský postoj, který je zaujímán vůči osobě, která spadá do určité skupiny a jen díky tomu, že se s touto skupinou ztotožňuje má automaticky nežádoucí vlastnosti, které jsou připisované této skupině. Předsudky mohou být orientovány kladně i záporně, avšak běžnější jsou ty záporné. (2004, s. 39) Nakonečný předsudky chápe jako zvláštní druh postojů. Považuje je za apriorní, většinou negativní úsudky o určitých lidech či celých skupinách. Je to negativní postoj ke skupině, která je určitými osobami, případně skupinami, označována za nežádoucí a nepřátelskou. Jednání vyplývající z předsudků má mnohdy nevědomou motivaci, ale jedinci svá přesvědčení obohacují „racionálními“ důvody, jedním z nich je kupříkladu to, že pro projevy rasismu má jedinec mnoho „rozumných“ důvodů. Tyto případy značí psychickou obranu v podobě racionalizace nevědomých tendencí. (2011, s. 571)

Faktory, které vedou jedince k tomu, aby si vytvářel předsudky, ve většině případů nepůsobí postupně. S jejich vznikem souvisí, jak se člověk stává součástí určité skupiny a s tím současně přijímá i její hodnoty. (Allport, 2004, s. 71) Předsudečné postoje zevšeobecňují hodnocení a jsou většinou ustálené. Na základě této skutečnosti jedinec vztahuje svá hodnocení na veškeré příslušníky určitého národa či etnika. Se změnami předsudků se tak setkáváme velmi ojediněle a jen za určitých, těžko dosažitelných podmínek. (Průcha, 2004, s. 69) Benedictová se k tomuto tématu staví tak, že dnešní civilizace má sklíčenou potřebu dospět k poznání, že předsudky spojeny s rasismem mají základ v kultuře. (1999, s. 24) Buryánek zde zmiňuje interkulturní vzdělávání, které slouží k tomu, aby se žáci naučili vhodně nakládat s předsudky a stereotypy, poznali jejich kořeny, povahu a také jejich fungování. (2005, s. 34)

S postoji a předsudky bývá často spojován i stereotyp, který můžeme vysvětlit jako určité postoje, názory nebo představy, které konkrétní jednotlivci i skupiny osob zaujímají k jiným skupinám či k sobě samým. (Průcha, 2004, s. 67) Dále jej můžeme charakterizovat jako intenzivní přesvědčení, které je spojené s určitou kategorií. Jeho funkce tkví v tom, že má ospravedlnit neboli racionálně vysvětlit naše chování a postoj k této kategorii. (Allport,

2004, s. 215) Stereotyp je jakési nadměrné zevšeobecnění, což vysvětlujeme jako přiřazování určitých znaků jedinci z určité skupiny. (Kosek, 2011, s. 208 - 209) Velmi často se setkáváme se stereotypy etnickými, které se řadí mezi stereotypy kulturní, na jejichž základě je budována kolektivní identita. Proměna či celková negace těchto stereotypů je možná prostřednictvím formování osobní identity. (Uhlíková, 2001, s. 53) U stereotypů může docházet k přehnanému, velmi zobecňujícímu a ideologickému popisu nějaké sociální skutečnosti. Mohou fungovat tak, že převládající skupina bude o utlačované skupině prohlašovat negativní vlastnosti. Také posilují skupinovou soudržnost a systém společenského postavení a poskytují ideologickou legitimitu etnickým hranicím. (Eriksen, 2008, s. 319) Stereotypy jsou naučené, nikoli vrozené. Děti je přebírají v průběhu života od rodičů, příbuzných a jiných dospělých osob. Také se na utváření stereotypů podílejí ve velké míře média.

## 1.2 Motivace a životní cíle

Motivace nám udává důvody, proč se lidé chovají určitým způsobem v určitých situacích a co je toho příčinou. (Pavelková, 2002, s. 12) K zaujetí určitého postoje k někomu nebo něčemu nám mohou být nápomocny životní cíle, kterých bychom chtěli v budoucnu dosáhnout a také motivace, což pro nás představuje jakýsi stimul, který koriguje naše jednání a chování, co vede k dosažení určitého cíle. Dle Nakonečného (1996, s. 15) motivaci v kontextu s chováním můžeme charakterizovat jako proces, který stanoví zaměření, trvání i intenzitu našeho jednání. Zda je motiv patřičně silný, hodnota cíle uspokojivá a vysoká pravděpodobnost jeho úspěšného dosažení, jedinec své chování nasměřuje k cíli, pokud to však není v rozporu s jedincovou morálkou. Vágnerová (2007, s. 168 – 170) motivaci vysvětluje jako nesoulad mezi daným stavem, který jedinec právě prožívá a stavem žádoucím, kterého by chtěl člověk dosáhnout.

Motivace je určována interakcí vnitřních a vnějších činitelů. Mezi vnitřní činitele ovlivňující motivaci se řadí nižší i vyšší potřeby, emoce, zájmy, pocit povinnosti jakožto morální motivace, návyky, také postoje s hodnotami a životní cíle, jeho plány a ideály. Naopak mezi činitele vnější autor řadí odměny a tresty, příkazy a prosby či přání a očekávání od druhých, různé nabídky či pobídky, vzory a antiviry, které vedou k nápodobě nebo odmítání a další podmínky vnějšího prostředí (Nakonečný, 1997, s. 108) Úloha vzdělávání očima Romů bývá často nedocenená, především u těch, kteří žijí v sociálně vyloučených lokalitách. Mnoho z nich vzděláním dokonce opovrhne, neboť nejsou

dostatečně motivováni k opaku. Jejich postoj ovlivňuje nízká úspěšnost uplatnění se na trhu práce, protože i ti, co jsou vyučeni, jsou stejně bez zaměstnání. Mezi Romy tedy schází určitý vzor, který by romské rodiče i jejich děti motivoval pozitivním směrem.

### 1.2.1 Motivace žáků k učení

Pozitivní motivace k učební činnosti žáků je velmi důležitá k vedení jejich školní úspěšnosti, k jejich nejlepším výkonům i rozvoji schopností, a proto je motivace ve školním prostředí tak významná a nezbytně nutná. Motivace žákům dává jakýsi smysl jejich učebních činností a to současně ovlivňuje jejich míru úsilí. Patří mezi hlavní podmínky efektivního učení, má kladný vliv na pozornost žáků, na výdrž při učení, snižuje při něm únavu, dále má pozitivní vliv na uložení učební látky v paměti a na rychlost a hloubku vštěpování učiva do paměti. (Lokša, Lokšová 1999, s. 9) Velmi důležitou roli u motivace hraje míra úspěchů a neúspěchů, což závisí na obtížnostech zadaných úkolů. Žáky jistě více potěší úspěch při obtížnějších úkolech či situacích, než úspěch příliš snadno dosažitelný, neboť ten dělá úkol nebo činnost méně zajímavou. Motivace žáků k učení prochází specifickým vývojem. U motivace je možné rozlišovat dvě stádia. Stádium počáteční motivace u dětí vzniká zpravidla snadno. Často stačí novost situace a její vnější znaky. Za druhé stádium je považována motivace trvalá neboli zájem o konkrétní předmět nebo obor se prohlubuje v činnosti, v tomto případě se jedná o motivaci trvalejší a hlubší. Tento trvalejší zájem je úzce spjat se základními životními cíli jedince, jeho smyslem, uspokojením a životní náplní. (Sýkora, 2003, s. 34 - 36)

Mimo jiné bývá častou příčinou školního neúspěchu dětí nevhodná rodinná výchova, jedná se o výchovu nepřilíš důslednou, bez přirozené autority, o výchovu zanedbávající, nekontrolující, dále potlačující, povolnou a nejednotnou, také o výchovu s ústupky, příliš ambiciózní či výchovu s tělesnými tresty. Pokud rodiče své děti zanedbávají a nedostatečně je kontrolují, často tyto děti zanedbávají své úkoly a povinnosti, toulají se, kdy hrozí, že se stanou takzvanými „dětmi ulice“ či členy různých nevhodných skupin ba dokonce to může mít za následek určité poruchy chování. Tyto nedostatky ve výchově se mnohdy slučují s celou řadou dalších nepříznivých faktorů, které původní výchovné nedostatky zesilují. Vyskytují se volní nedostatky, ve kterých převažuje převážně velmi slabá motivace dětí k učení s následným zanedbáváním úkolů a školních povinností, což mnohdy může vést k záškoláctví. Zde hraje důležitou roli inteligence, neboť pokud je nižší úrovně, zesiluje se tak negativní vliv nesprávné rodinné výchovy. Kvůli špatným školním

výsledkům často dochází k odchýlení se od školních povinností, neboť motivace není podporována úspěchem. Motivace je zeslabena neúspěchem, který vede k únikovým cestám od plnění úkolů a povinností. Často nevhodná výchova ze strany rodičů má vliv na zanedbávání školních povinností jejich dětí, na jejich poruchy chování, které se mohou projevit nejen v podobě odmítání, ale i jako agresivní projevy vůči jejich okolí, dále pak ke zneužívání autority a zásad chování, později ke krádežím či útěkům z domova apod. (Langer, 2001, s. 119 - 127)

### 1.3 Vzájemné postoje Romů a majoritní společnosti

Jednou ze sociálních skupin, které žijí v České republice a současně se často potýkají s diskriminací, jsou Romové. Ačkoliv zde žijí již poměrně dlouho, od majoritní společnosti se stále v mnoha směrech odlišují. Rozdílný je především jejich žebříček hodnot a také jejich uvažování, s čímž je spojeno odlišné chápání určitých projevů, což mnohdy vede ke konfliktům či vzájemně nepochopitelným nedorozuměním. Majoritní společnost se na základě toho snaží od romské menšiny distancovat, ale ti jim takové jednání samozřejmě oplácí. (Marádová, 2006, s. 15) Velký podíl v utvrzování těchto negativních postojů mají mimo jiné i média, která v mnoha případech určité informace či situace zbytečně popisují s nadsázkou a vyhrcořeně. Romská menšina tak na majoritu nahlíží skrz prsty a považuje ji za nepřátelskou.

Dosažení integrace cikánského obyvatelstva je během na dlouhou trať. Navzdory tomu, že se jedná o věc výchovy a převýchovy početné společenské vrstvy obyvatelstva, postupnou sociální adaptací, která se může dít jen v relaci s psychologickými a pedagogickými zákonitostmi, je nutné určit postupné cíle, dílčí úkoly, na jejichž uskutečňování je závislý konečný výsledek. (Dědič, 1982, s. 30)

Slovem cikáni bývali dříve označováni všestranné skupiny lidí. Nejednalo se tedy pouze o etnické Romy, ale k nim často bývala přiřazována různorodá individua, která stála na okraji společnosti. Před první světovou válkou se na tímto způsobem chápané cikány vztahovala určitá obecná nařízení o vyhošťování, o cestovních pasech a legitimacích, o policejních dozorech a hlášeních, o žebrotě, tuláctví či stranění se práce nebo také polepšovnicích a donucovacích pracovnách. (Nečas, 2008, s. 69)

Romové tedy často bývají označováni za problémovou skupinu žijící u nás. Často se však uzavírají do své komunity a tvoří negativně obrannou pozici vůči majoritě. Špatné

zkušenosti s předsudky zapříčiňují nedůvěru vůči sobě na obou stranách, která vede k nepřátelství mezi sebou. Nedůvěrnými jedinci jsou Romové již od dětství, takže ani škola často pro romské děti není považována za příliš důvěryhodné a přátelské místo. (Vzdělávání Romů v ČR, 2002, s. 199)

Ať jsou naše názory jakékoliv, romská menšina je součástí naší společnosti, a proto je nezbytné, abychom vytvořili prostředí, které bude bez diskriminačních střetů, což by Romům více umožnilo zachovat jejich identitu a současně stát na vlastních nohách. (Sirovátka, 2002, s. 134) Stojí však za zmínění, že v České republice na základě opakujících se výzkumů veřejného mínění spojených s vývojem vztahů mezi majoritou a romskou menšinou došlo ke zjištění, že postoje majority k Romům se během posledních let postupně zlepšily. Dle Winklera (© 2007) však tento vývoj k lepšímu se prozatím neprojevuje ve větší snaze zaměstnávat Romy na formálním trhu práce. Oproti tomu se v naší společnosti rozšířilo zaměstnávat romskou menšinu v šedé ekonomice či na neformálním pracovním trhu. Díky romské pracovní síle se tak podnikatelům nabízí možnost podnikat při nižších mzdách a také na jakýchsi úsporách na odvodech ze zaměstnanců.

Romové se ve vztahu s naší společností potýkají s mnoha problémy. Majoritní většina často Romům vytýká jejich přílišnou hlučnost, nevzdělanost a jejich nízkou kvalifikaci, dále jejich přístup k práci a s tím spojenou špatnou pracovní morálku, lenost, nečestné jednání, agresivní chování, špatné sousedské vztahy, kriminalitu a prostituci. Romové oproti tomu vytýkají lidem z majoritní společnosti citový chlad, jejich povýšené chování, vypočítavost, rasismus a xenofobii. Na obou stranách panuje tendence zobecňovat negativní vlastnosti jednotlivců druhé skupiny a ty promítat do celé skupiny. Velká část Čechů i přes jejich přínos v oblasti kulturní či materiální (výstavba silnic, železnic i telekomunikačních sítí) vnímá Romy jako parazitující přistěhovalce, kteří zneužívají sociální výhody státu. Na oplátku tomu Romové majoritu vnímají jako špatnou, nepřátelskou a vůbec neberou v potaz jejich pozitivní hodnoty a dobré stránky. (Marádová, 2006, s. 20)

Od majoritní společnosti vnímají Romové své odlišnosti především na základě vnějších fyzických znaků a také vnímají rozdíl ve srovnání s jejich marginálním postavením ve společnosti. Jako adresáti státní politiky figurují ve vládních dokumentech především Romové ze sociálně znevýhodněného prostředí. Tato politika se v největší míře vztahuje na věci sociální, týkající se zaměstnanosti, vzdělávání, bydlení a sociální péče. Méně klade

důraz na národnostní záležitosti, což znamená rozvoj národnostního školství, jazyka a kultury. (Koncepce romské integrace, 2004, s. 3 - 4)

Stále více je problematika soužití majority s Romy rozebírána. Jak už bylo zmíněno, uplatnění Romů na trhu práce je velmi nízké a oproti tomu pobírání dávek vysoké. Za největší problém u romského etnika je považována dlouhodobá a často opakovaná nezaměstnanost. Za následek si to s sebou nese především finanční dopad, ale nejen ten, jde i o to, že tito lidé ztrácí jakési pracovní návyky a dovednosti, což jejich znevýhodněnou pozici ještě mnohem více prohlubuje.

Tržní hospodářství pracovníky s nižší kvalifikační úrovní, mezi kterými byli převážně Romové, vytlačilo z trhu práce. Trh s byty přispěl k vytěsnění romského etnika do okrajových částí měst. V očích majoritní společnosti jsou Romové převážně viděni jako lenoši, dlouhodobě nezaměstnaní, kteří jsou závislí na sociálních dávkách, tedy vedou parazitický způsob života. Negativní postoj k Romům také ovlivňují medializované odchody některých Romů ven do zahraničí. Avšak můžeme spatřit i pozitivní vývoj u romských spoluobčanů v postupné emancipaci jejich menšiny, dále ve vytváření vlastních občanských struktur či přejímání odpovědnosti za jejich vlastní vývoj. Velmi pozitivně se k romskému národu staví i většina učitelů, kteří se ve škole s romskými dětmi setkávají, neboť se jim snaží pomoci k dosažení jejich lepšího postavení v naší společnosti. V poslední době se stále více rozrůstají občanská sdružení, která se Romům a jejich dětem značně věnují a taktéž vychází stále více knih o Romech s objektivními informacemi. Můžeme se setkat i s knihami a časopisy v romském jazyce či s televizním programem, který do svého programu zařazuje vysílání pro Romy. (Marádová, 2006, s. 20)

Nyní byl zde popsán postoj majoritní společnosti k Romům, avšak jak je tomu v opačném případě? O vnímání majority z romského pohledu se příliš nedisktuje a na úkor toho prozatím toto téma není dosti probádané. Vašečka (in Matulová, 2006, s. 82) uvádí, že důvodem migrace Romů do zemí Evropské unie je především strach o budoucí život jejich dětí a problémy ve školství. Často mají špatnou zkušenost s rasismem či útoky proti nim a také při jednání s policií. U Romů se často vyskytují pocity strachu, nejistoty a nedostatku bezpečnosti. Za největší a nejzávažnější důsledek vysoké nezaměstnanosti romského etnika je hmotné strádání, které často vede až k chudobě. Nezaměstnanost má dopad jak na duševní a fyzické zdraví člověka, tak i na jeho rodinný, soukromý a sociální život.

Romové jsou mnohdy často negativně naladěni vůči majoritní společnosti. Říčan (1998, s. 69) ve své publikaci uvedl k této problematice několik příkladů. „Základní romský protigádžovský předsudek, stereotypní image gádžů můžeme vyjádřit takto: Hlupák, blázen, lakomec, špinavec, který by snědl i hovno, kdyby nesmrdělo. Gádžové jsou vlastně degeš, nečistí!“ Vždy je ale chyba na obou stranách a vždy všechno souvisí se vším. Romové mají do budoucna velké obavy o svoje děti. Časté a stále čtenější činy s rasovým podtextem, nedůvěra ke státním institucím a policii přispívá k tomu, že Romové spoléhají sami na sebe, neboť žijí v domněnku, že se nemají na koho obrátit. Svá zklamání a neúspěchy často zdůvodňují rasismem ze strany majority.

## 2 ROMOVÉ V ČESKÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU

Odhaduje se, že v České republice žije zhruba 250 000 – 300 000 obyvatel romského etnika, domněnkou je, že asi 30 % z nich je negramotných. Celou povinnou školní docházku dokončí zhruba 15 % těchto žáků, kteří na základní školu nastoupí. Asi 80 % romských dětí je umístěováno na praktické (dříve zvláštní) školy. Na středních školách se v dnešní době vyskytuje zhruba 1 500 romských studentů a studiu na vysokých školách se věnuje přibližně 100 Romů. (Vzdělávací metodologie pro podporu romských žáků, 2000, s. 5 - 7)

Romové jsou největší menšinou v Evropě s populací ve výši zhruba 10 milionů. Vzhledem k minulostnímu útlaku i dnes Romové trpí sociální, politickou a hospodářskou izolací. Většina populace této menšiny žije v extrémní chudobě. Vzdělávání je velmi důležité ve smyslu získávání znalostí a dovedností, které mohou být nápomocné k rozvoji jejich komunity. K lepší budoucnosti Romů přispívá především podpora a motivace jejich dětí ke vzdělávání. Jejich znevýhodněné postavení může být změněno rovnými příležitostmi ve vzdělávacím systému. Na překonání nedůvěry mezi sebou musejí pracovat samotní Romové, ale i vzdělávací instituce, kam Romové dochází. Rostoucí gramotnost a pravidelné docházení do školy jsou klíčem ke zlepšení budoucnosti romské menšiny. (Education of Roma Children in Europe © 2004)

Vzdělání přispívá k tomu, abychom se v budoucím životě byli schopni orientovat ve společnosti, byli připraveni na řešení různorodých konfliktů a aby nás školní léta připravila na jakákoliv následná povolání. Důležitou roli ve vzdělávání hraje motivace, ale samozřejmě i jiné faktory. Jistě má na náš postoj ke vzdělání vliv současný věk, postoj rodiny, přístup školy a jednotlivých učitelů a taktéž kolektiv třídy. Tyto jednotlivé složky se vzájemně ovlivňují a potlačují, a tím si jedinec vytváří svůj pohled na vzdělání. Již při samotném nástupu do školy mají děti romské oproti těm neromským velké nevýhody. Jen malé množství romských žáků absolvovalo mateřskou školu a ani v rodinách je většinou nikdo na školní práci nepřipravuje. Málo kdy se romské dítě před nástupem do školy a bez působení mateřské školy seznámí s papírem a tužkou, knihami, hádankami či omalovánkami, stavebnicemi a jinými věcmi, které jsou důležité pro jeho správný vývoj myšlení. Místo toho však dítě tráví více času před televizní obrazovkou. Romské děti se často potýkají s dyslexií, dysgrafií, jinými poruchami učení a navíc mají slabší jemnou motoriku. Na základě nedocházení do mateřské školy nemají děti patřičně rozvinuté



návyky a dovednosti, které jsou důležité pro úspěch ve školních lavicích. Neumí tak samostatně pracovat bez pomoci druhých, nejsou zvyklé na to, aby se rozhodovaly samy za sebe, samostatně řešily úkoly, dále nemají příliš rozvinutou úmyslnou pozornost, mají problém s učením se zpaměti a často si zapamatují jen to, co je nejvíce zaujme. (Řičan, 1998, s. 111) Romové se nechovají příliš systematicky, čehož si můžeme povšimnout již při jejich výchově. Romské děti často neznají pravidelný režim, dělají si, co samy uznají za vhodné, chodí spát v pozdních hodinách apod. Děti tedy mají velké množství volného času a málo osvojených povinností. Romské děti postrádají důležité návyky a na úkor toho mnohdy nejsou příznivě nakloněny pravidlům, která jim určuje škola. Povinná docházka do školy a její pravidelný řád pro romské děti může znamenat velkou zátěž. Taková situace přispívá k tomu, aby se chovaly živě, využívaly svůj temperament, jsou hlučné, hravé a potřebují častěji přestávky. (Vágnerová, 2008, s. 686)

Jak již bylo zmíněno, mnoho romských dětí nenavštěvuje mateřskou školu a díky tomu nemají tyto děti zkušenosti s vrstevníky z majoritní společnosti, ale i se stanovenými pravidly a pevným řádem, který zde panuje. Romské matky většinou mívají děti více než matky z majoritní společnosti a díky tomu využívají častěji mateřskou dovolenou. Z toho důvodu nemají potřebu své děti do mateřských škol umisťovat, protože jejich péči jsou schopny zajistit samy. Romské děti, které nechodí do mateřské školy, ale tráví čas místo toho v rodině, se potýkají již v tomto nízkém věku s problémy dospělých a jejich následným řešením.

Romové na rozdíl od majority většinou nestaví na tom, že dobré výsledky ve škole z velké části zajišťují úspěchy v životě. Školní docházku většinou vnímají jako nutné zlo, které postrádá jakýsi smysl. Setkáme se zde i s hodnotami a normami, které jsou s těmi romskými v nesouladu. Romové žijí v obavách, že škola jejich děti nenaučí nic užitečného, co by v budoucím životě mohly využít a taktéž ze strachu z toho, že jejich děti pochyťí nevhodné chování, které je v rozporu s jejich kulturou od majoritních dětí. (Sekyt, 2004, s. 150) Žákům, kteří jsou od svých vrstevníků odlišní a vymykají se tak určitému průměru, nejsou vždy poskytnuty podmínky k získávání vzdělání, což by však patřičně odpovídalo jejich možnostem a schopnostem. Romští žáci, kteří na druhém stupni základní školy propadají, často vytvářejí záškolácké skupiny, na základě čehož absence ve škole jejich studijní neúspěchy ještě prohlubují a jejich nezájem o školu narůstá. Tato situace je odrazem toho, že učitelé svoji toleranci vůči romskému etniku snižují.

Znevýhodněné postavení a současná marginalizace mnoha rodičů v rámci romské komunity znamená, že mimo to, že jim chybí prostředky na kvalitní výživu a zdravotní péči, postrádají i základní vzdělání a znalosti základních zdravotních a stravovacích zásad, které jsou důležité ke správnému rozvoji jejich dětí a ke vstupu do základní školy. (The Right of Roma Children to Education, 2011, s. 19)

## 2.1 Romská výchova

Rodina je v romské společnosti považována za základní jednotku. Ve srovnání tradiční romské rodiny s rodinou moderní západního typu vyplývá odlišnost společného soužití několika generací. Pro romskou populaci má příslušnost k rodině velký význam. Rom se se svou rodinou ztotožňuje, je považován za součást její složité struktury, je seznámen s jejími přísnými pravidly, etickými a kulturními normami. Postavení členů v romské rodině je určováno dvěma hlavními faktory, jedná se o věk a pohlaví. V tradičních romských patriarchálních rodinách má muž vyšší postavení než žena. Jejich vážnost v rodinné hierarchii pak roste s věkem. Postavení žen také závisí na počtu dětí, tedy čím více má dětí, tím více se jí dostává úcty. (Šišková, 1998, s. 137)

Romská žena již dříve měla v rámci rodiny i celé osady spíše podřadné postavení. I dnes je považována za bytost méně důležitou, která je určena pouze k tomu, aby rodila, vychovávala a milovala děti, obstarávala domácnost a jídlo. Údělem romské ženy je tedy poslouchat muže, vychovat děti a zabezpečit chod domácnosti. Romský muž je pánem ženy i celé rodiny, kterého musí všichni poslouchat. Muž je považován za hlavu rodiny a současně je nositelem i ochráncem prestiže jeho rodiny, má právo rozhodovat a současně za ni nese odpovědnost. (Unucková, 2007, s. 18)

V romských rodinách je jednáno s dětmi jak s dospělými jedinci, kteří sdílejí problémy rodičů a následně se podílí na jejich řešení. Romské děti nepřemýšlejí o budoucnosti, avšak jejich myšlení je zaměřeno spíše konkrétně a situačně. Můžeme tedy vyzdvihnout jejich sociální vnímání, které je často rozvíjeno v návaznosti na brzký vstup mezi dospělé jedince, ale navzdory tomu se dá říci, že brzy ztrácejí své dětství. (Balabánová, 1998, s. 316) V prostředí romské rodiny se dbá na udržování tradičních norem. Vylučovalo se, aby romské děti používaly vulgární výrazy před dospělými. (Řičan, 1998, s. 46) V romské rodině zaujímá dominantní postavení muž, především muž nejstarší. Nejstarší muži, jedná se většinou o otce rodin, mají za úkol především zabezpečit rodinu po ekonomické stránce.

Svoji výplatu odevzdávají ženě, která finance dle uvážení rozdělí na jídlo, ošacení apod. (Šišková, 1998, s. 138)

Děti jsou převážně vázány na matky, a proto velmi špatně snáší, pokud je matka závislá na alkoholu či trpí depresemi, což pak negativně ovlivňuje vztahy mezi dalšími členy v rodině. Jestliže má matka impulzivnější projevy chování, není schopna vyjít s penězi, vytváří dětem úkolové situace, které nejsou přiměřené jejich věku, a nemotivuje děti ke školní docházce, objevují se rizikové faktory podporující vznik školské maladaptace a jiných sociálně negativních projevů. Avšak ve srovnání se sociálně vyloučenými dětmi z rodin majority není patrné, že by již zmíněné rizikové faktory byly u Romů četnější. (Smékal, 2003, s. 74) O děti v romských rodinách se stará převážně matka, avšak pokud potřebuje hlídání, tak nejčastěji pomáhají babičky, matky, sestry ze strany matky, občas i tchyně a velmi často je využívána pomoc starších dětí, čili sourozenců. Na úkor toho, že matčin vliv na chod v romské rodině je značný, stále je její postavení spíše v pozadí. Jejím hlavním úkolem je výchova dětí, čistota i chod domácnosti po ekonomické stránce. Děti, především děvčata, již ve velmi nízkém věku jsou svými matkami vedeny k tomu, aby se uměly postarat o své mladší sourozence, jsou schopny pomáhat doma s úklidem a učí se vařit jednodušší jídla, což je velmi brzy připravuje na budoucí život v dospělém věku. Děti svou matku považují za své tzv. útočiště a mají v ní zázemí, které je velmi důležité. (Šišková, 1998, s. 138) Sourozenecké vztahy v rodině romské jsou stále méně konfliktní, než vztahy v rodinách českých. Sourozenci v romských rodinách si navzájem dodávají kladné emotivní zázemí. Můžeme také říci, že obecně jsou více v kontaktu a tráví spolu více volného času než děti v majoritní společnosti, což napomáhá k lepším vzájemným vztahům a citovým vazbám.

Romské děti nejsou tolik zvyklé mít svoje povinnosti a plnit je. Jejich výchova je od té naší vcelku rozdílná. Děti se většinou učí pomocí vnímání, pozorování a nápodoby jiných lidí, které mají kolem sebe. Běžné věci dělají bez daného řádu a zrovna tehdy, pokud se jim chce. Jedí tehdy, když mají zrovna hlad, večer jdou do postele, až se jim chce spát. (Rous, 2003, s. 22)

Romští rodiče se ve výchově zaměřují nejvíce na děti nejmladší, kterým věnují svoji největší pozornost. Každý člen rodiny, včetně ostatních dětí, považuje ty nejmladší za jakýsi symbol štěstí a radosti. Starší děti jsou s orientací rodiny na mladší sourozence smířeni. (Kaleja, 2011, s. 45) Ačkoli v romských rodinách k používání trestů dochází velmi málo, v posledních letech romská rodina zeslábla. V dnešní době se můžeme setkat

se zanedbáváním dětí, s násilím na nich páchaným, což často zapříčiňuje požití alkoholu či drogové závislosti. Dříve Romové na svoji rodinu nedali dopustit, avšak dnes se setkáváme s případy, kdy matky odloží své dítě třeba i hned po porodu. Některé děti jsou z rodin odebrány do dětských domovů na úkor nevhodného zacházení s nimi ze strany rodičů, či zanedbávání jejich péče. Dětské domovy jsou z 60 % tvořeny dětmi romskými. (Specifika romské rodiny © 2005)

Romové mají obvykle jen nejnižší vzdělání a na základě toho vykonávají nejméně kvalifikovanou práci s nízkým příjmem. Se svými dětmi žijí v nejhorších bytech a není zde ani výjimkou, že mnoho z nich žije na hranici životního minima. (Matoušek, 2003, s. 142)

Není zvykem, že Romové se se svými dětmi nějak zvlášť hrají a věnují se jim. Děti se spíše hrají se svými vrstevníky či sourozenci. Domácí hry na logický způsob a různé deskové hry zpravidla nejsou jejich hobby, díky tomu mají problém se soustředěním a pozorností. Většinu volného času tráví venku. Jejich silná stránka je vidět především v hudbě a tanci, v čem jsou všeobecně dobří. Mají velkou touhu vynikat nad ostatními a velký význam pro ně má držení slova, na což kladou velký důraz. (Rous, 2003, s. 23)

V romských domácnostech, především tedy dříve, se rodiče před dětmi neobnažovali, taktéž se před nimi neukazovali ani ve spodním prádle. Kladli důraz na to, aby jejich děti nikdy nebyly svědky pohlavního styku, který se odehrával pouze mimo jejich přítomnost. Dodnes přetrvává jejich pohled na homosexualitu, kterou stále pohrdají. (Říčan, 1998, s. 46)

### **2.1.1 Prostředí romské rodiny a její hodnoty**

Romové rodinu považují za bezpečnou ochranu před neznámým. Velký význam má především, pokud jsou vztahy s okolím spíše negativní. V tomto případě romská rodina zaujímá nejdůležitější postoj, čímž ostatní vztahy kompenzuje. Jedná se o negativní vztahy s majoritní většinou, dětí ve škole, rodičů v pracovním prostředí apod. (Hornák, 2005, s. 97) Emocionalita je v romské rodině velmi důležitá. Děti jsou ze strany svých rodičů vedeny pouze k tomu, co považují za potřebné a nezbytně nutné. Ostatní považují za nedůležité. (Balabánová, 1998, s. 316)

Romské rodiny jsou často početně větší a to nejen díky velkému počtu dětí, ale i z důvodu, že domácnost často sdílí s rodinou rozšířenou, čili s ostatními příbuznými. Děti všechny členy v domácnosti považují za blízké příbuzné a na základě toho se romské rodiny

prezentují jako rodiny jednotné s velkou mírou solidarity. Romská rodina se váže k rodu a na základě toho jsou mezi sebou v neustálém kontaktu. V rodině, i když je úcta projevována starším členům, má každý právo mít své slovo a každé z nich je důležité. Nikoho tedy neopomínají. Romští rodiče vedou své děti k tomu, aby své pocity dávaly najevo kdykoliv bez ohledu na to, zda dostaly zrovna slovo. To naznačuje, že názory a pocity dětí jsou vždy respektovány a je na ně brán velký zřetel. V romské rodině děti často neznají slova „prosím“ a „děkuji“, jsou mnohdy vedeny k tomu, že nepotřebují k ničemu svolení. Funguje to tím způsobem, že když chce dítě ven, neváhá a jde ven, pokud má hlad, jde se najíst, spát jde až tehdy, kdy je unavené nezávisle na pobídnutí rodičů. Avšak děti se tak nechovají pouze v kruhu rodinném, ale taková výchova se projevuje i v jiném prostředí, například ve škole, kdy jsou pak tyto děti považovány za nevychované. (Sekyt, 2007, s. 117) Romské děti nemají jasně daná pravidla, co mohou a co si naopak nemohou dovolit. Nejsou na ně kladeny takové požadavky jako na děti majoritních rodin. Tento volnější přístup k výchově způsobuje kázeňské problémy dětí, ačkoliv romské děti bývají trestány méně než děti neromské.

Láska mezi členy v rodině má v životě Romů velký význam, stejně tak i na její velikost jsou patřičně hrdí. Velmi lpí na její soudržnost a dobré vztahy. Pokud však dojde k rozpadu rodiny, či nějaký člen se z ní odcizí, ostatní to považují za neštěstí.

Není výjimkou, že se Romové vdávají a žení již ve velmi nízkém věku a také mívají dříve své potomky. Jejich děti pro ně znamenají to nejcennější v životě, a proto jich často mívají tolik. (Rous, 2003, s. 20) V dnešní době se početná romská rodina, která je považována za rodinu tradiční nadále zachovává, avšak již tolik netkví v udržování pospolitosti jejich vzdálených členů. Tradice a zvyky, které jsou pro ně typické, se taktéž dodržují, avšak již ne jako dříve. Vše je založeno především na prostředí, dané době, času a místě, kde rodina žije. (Němec, 2005, s. 14) Mezi Romy, především v kruhu rodinném, je tradicí podřídít se ostatním, což zapříčiňuje to, že jedinec tak ztrácí pocit zodpovědnosti sám za sebe. Navzdory společné zodpovědnosti a takovému kolektivnímu rozhodování tak jedinec nemá důvod k tomu, aby měl své jakékoliv vlastní ambice. V návaznosti na to může nastat situace, že Rom jakožto jednotlivec, který nežije v pospolitosti, ale je distancován tím, že žije mimo komunitu, přestává být považován za Roma. (Balabánová, 1998, s. 316)

Hodnotový systém majoritní společnosti je dosti rozdílný ve srovnání s hodnotami romské minority. Pořadí hodnot je určováno námi, ale jistě se na tom podílí i výchova a hodnoty rodičů, se kterými se děti potýkají a utváří se tak v nich jejich seřazení hodnot i celkově

pohled na život. Romové za nejvyšší hodnotu považují lásku v rodině a její soudržnost. Pohostinnost je jedna z hlavních hodnot, která může být považována jako vzor pro majoritní společnost. Pro Roma je samozřejmostí nabídnout svým hostům jídlo a pití. V návaznosti na to není slušností občerstvení odmítnout, neboť by se takhle reakce mohla hostitele osobně dotknout, cítil by se jako rituálně nečistý a měl by pocit, že se jej host štítí. Principem toho je, že laskavost neprojevuje ten, kdo dává, ale především ten, kdo bere. Rom považuje za samozřejmost rozdělit se o to, co má s ostatními. (Rous, 2003, s. 20 - 23)

Romské rodiny si často dáváme do souvislosti s tím, že jsou závislé na podpoře a sociálních dávkách. Často se však setkáváme s rodinami, kdy jeden z manželství je z majoritní společnosti, což v mnoha případech takový pár tvoří fungující rodinu, která žije způsobem jako ostatní. U Romů je typické nízké vzdělání a s tím spojena velká nezaměstnanost. Zdá se být pro ně nepochopitelné, proč tolik lpíme na vzdělání, samostatnosti a své odpovědnosti. (Němec, 2005, s. 14) Mimo rodinu se Romové seskupují i do skupin, ve kterých si členové navzájem materiálně i finančně pomáhají. Skupiny se mezi sebou považují za konkurenci, avšak pokud u některé z nich zaznamenají konflikt s majoritou či jiným etnikem jsou ochotni nabídnout svoji pomoc. Budoucností se moc nezatežují, nejsou orientovaní na to, co teprve bude, ale je pro ně důležitá přítomnost a jejich žádostivost, čestnost a úcta. (Rous, 2003, s. 22)

## 2.2 Postoje Romů ke vzdělávání

Prozatím snaha poskytnout Romům standardní základní vzdělání selhává hlavně proto, že nutí romské žáky, aby se vešli do většinového modelu vzdělávání, ale tato filozofie nesplňuje jejich požadavky. Romští žáci nejsou spokojeni se standardními metodami výuky, její délkou a počtem tříd. Ale ze všeho nejvíce je pro ně velmi obtížné přizpůsobit se osnovám tradičních základních škol. (Salner, 2005, s. 44)

Dříve romští rodiče své děti i přes povinnou školní docházku do lavice neposílali, neboť při svém kočovném životě vzdělání nepovažovali za užitečné, co by mohlo životu přinést nějaký viditelnější užitek. Školu považovali za nutné zlo nebo v horším případě ji považovali za represivní instituci a na základě toho zaujímal nedůvěřivý, mnohdy až nepřátelský postoj k pedagogům a školským úřadům. (Nečas, 2008, s. 78)

První snahy o začlenění romských dětí do škol dopadly vcelku negativně, neboť rodiče měli obavy z odcizení se jejich dětí, ale postupem času se jejich postoj na základě jejich

zkušeností měnil. Vyhovovalo jim, že díky jejich poznatkům ze školy jsou děti schopny jim pomoci v různých záležitostech. Pomohou jim se čtením a psaním dopisu, s čímž jim dříve pomáhali jedinci z majoritní společnosti. Postupně se nedůvěra vůči učitelům a lékařům mění díky jejich pozitivním zkušenostem. (Dědič in Balvín a kol., 2000, s. 72 – 73)

Romové obecně dosahují nízké vzdělanostní úrovně a jsou často bez větších životních ambicí. Podobně jsou na tom jejich děti, u kterých není nadměrná absence ve vyučování nic ojedinělého. Rodiče jsou v mnoha případech bez práce a v domácnosti je jich hodně, neboť zpravidla mají více dětí a žijí v malých bytech, což neumožňuje školákům mít dostatek prostoru a klidu na školní přípravu. Vzdělání určitě zde nefiguruje na prvním místě žebříčku jejich hodnot, avšak většina si školní docházku svých dětí hlídá, aby jejich rodina nepřišla o sociální dávky. Naopak o jejich prospěch se zase tolik nezajímá a není zvykem, aby romské dítě pravidelně plnilo všechny domácí úkoly. Pramení to z nedostatečné motivace ze strany rodičů a právě z neúplně ideálního prostředí, kde dítě žije. (Němec, 2005, s. 14) Mnoho romských dětí má doma prakticky horší podmínky k domácí přípravě a školním povinnostem. Velký vliv na to mají malé bytové prostory, ve kterých romské rodiny často žijí. Není výjimkou, že pětičlenná rodina bydlí v bytě 1+1 a proto není jednoduché, aby se zde děti dostatečně soustředily na své domácí úkoly. Taktéž jim ani jejich rodiče nejsou schopni s učivem či domácími úkoly poradit, neboť jsou často nevzdělaní. Romští rodiče nevěnují dostatečnou podporu svým dětem ve vzdělání příliš mnoho pozornosti a mnohdy je k tomu ani nemotivují. Tento postoj rodičů ke škole se projevuje v podobě nesplněných úkolů a nedostatku vybavení ve formě pomůcek potřebných pro školní práci. Taktéž mívají velmi časté absence při vyučování, kdy rodiče svým dětem omluví cokoliv a pedagogové poté zjišťují příčiny nepravidelné docházky těchto žáků. Absence ve výuce může vést ke špatnému prospěchu a ke kázeňským problémům, což pramení z jejich temperamentu, ale vyústit to může i v rozpory mezi spolužáky.

V odborné literatuře zaměřené na výchovu v romských rodinách se mnoho autorů názorově rozchází. Autoři se nejvíce zaměřují na takový typ výchovy, který vstup a pohyb romských dětí ve škole znesnadňuje. Chování těchto rodičů bývá hodnoceno jako velmi nedůsledné s absencí pevného řádu. (Bakalář, 2004, s. 44 - 45)

U Romů ve všech věkových kategoriích je přítomna mnohem větší nemocnost i úmrtnost než u majority. Stejně tak i romské děti jsou náchylnější k různým zdravotním a

smyslovým vadám více než děti neromské. V dnešní době se romské děti potýkají s tím, že na základních školách nevyhovují jejich nárokům a jsou umísťovány do škol praktických. Ovšem jsou i takové případy, kdy jsou děti do praktických škol umísťovány i bez podrobnějšího zkoumání. Testy, které měří úroveň jejich rozumových schopností, jsou často nepřiměřené, což značí, že i některá psychologická vyšetření nemusí hodnotit správně způsobilost dítěte pro školu. (Matoušek, 2003, s. 142)

Mnoho autorů i laiků vidí Romy z toho pohledu, že na školní vzdělávání nekladou příliš velký důraz, ale tím více mají touhu po penězích, aby se majoritní společnosti vyrovnali hmotným majetkem. Vzdělanostní úrovni tak na jejich žebříčku hodnot přikládají jednu z nižších příček. Stále mezi námi najdeme spoustu Romů, kteří mají problémy se čtením a psaním. Škola by tedy jejich kulturní, sociální a jazykové rozdílnosti měla akceptovat. U většiny romských dětí chybí předškolní výchova, která je velmi důležitá a připravuje tak dítě na školní léta. Nicméně u neromských dětí je považována téměř za samozřejmost. Mnoho romských rodičů svým dětem s přípravou do školy a domácími úkoly nemůže pomoci, neboť na to jejich síly nestačí.

Postoje rodičů ke vzdělávání patrně ovlivňují postoje jejich dětí. Pokud rodiče vzdělání nepovažují za přínosné pro budoucí život, zda nejeví jakýkoliv zájem o práci dítěte ve škole a domácí školní přípravu a taktéž je nezajímá obsah vzdělávání, děti tak postrádají jakousi zpětnou vazbu od rodičů, jakožto autority, a často tak vnímají školu jako nedůležitou bezvýznamnou instituci. (Portik, 2003, s. 5)

Učení je ve velké míře ovlivněno sociálním prostředím vzdělávaného. Zahrnuje jak vědomé výchovné postupy a strategie, tak i jakékoliv bezprostřední chování osob blízkých, které mají hlavní vliv na celkový rozvoj jedince. (Zíková a kol., 2011, s. 46) Jak se k tomu staví Romští rodiče? Ti z nich, kteří podali žádost o azyl ve Velké Británii, uvedli, že mezi hlavní příčiny jejich odchodu do zahraničí bylo to, že měli zájem svým dětem umožnit větší možnosti ve vzdělávání a následné kvalifikaci. Domnívali se, že jsou jejich děti na základních školách u nás i na Slovensku často znevýhodňovány a napadány jak ze strany jejich spolužáků, tak v některých případech i ze strany vyučujících. Romské děti tak někdy byly bezdůvodně umísťovány do základních škol praktických. Z uvedených důvodů mají romští rodiče obavy o budoucnost jejich dětí, které nemají šanci dosáhnout kvalitního vzdělání. Uvádějí, že ve Velké Británii jsou děti údajně ve větší míře motivovány k tomu, aby je škola bavila a chodily do ní rády. Děti se zde naučily skvěle anglicky a některé z nich uvažují o dalším studiu. (Šišková in Trojanová 2001, s. 168 –



170) Spousta lidí z majoritní společnosti se domnívá, že romští rodiče o vzdělání jejich dětí nemají vůbec zájem. Z čeho však tento postoj majority pramení? Důvodem je jednak fakt, že romské rodiny jsou odlišné od těch majoritních ve vnímání jakési struktury rodiny. Liší se rozdílnými hodnotami a funkcemi, které má rodina splňovat a také odlišnými cíli výchovy v rodině. Pro romský národ má rodina velký význam a nesrovnatelnou hodnotu. Zásadní problém v integraci romských dětí do českých škol tkví v rozdílných postojích k výchově, kde se potkávají rozdílné postoje rodičů k dítěti. Podle romských rodičů naše školy někdy nenabízejí takové hodnoty, vědomosti, schopnosti a dovednosti, kterých by si vážili a cenili je. Důsledkem toho je, že své děti nechávají místo školy doma bezdůvodně. Na základě toho se pak děti potýkají s velkou absencí, nedostatečnou domácí přípravou a rodiče tak často velmi ojediněle, spíše však vůbec, nespolupracují se školou a jejich komunikace s učiteli je mnohdy nulová.

Ve škole se často dostávají do konfliktu dva různé způsoby uvažování, způsob individualistický a způsob kolektivistický. Postoje majoritních a romských matek k výchově a vzdělávání ve škole jsou rozdílné. Na výkon, úspěšnost a výsledky ve škole, na to, co jim jde a naopak nejde, se zaměřují majoritní rodiče. České matky kladou důraz především na školní přípravu doma, tedy na to, v čem mohou být užitečné a mohou tak svým dětem pomoci. Na rozdíl tomu romské matky považují za nejdůležitější to, jak se jejich dětí ve školním prostředí cítí. Názory rodičů na školu a učitele pramení z hodnocení a reakcí jejich dětí. (Navrátil a kol., 2003, s. 126) Majoritní rodiče se snaží být svým dětem s přípravou do školy co nejvíce nápomocni, neboť tak mohou přispět ke zlepšení jejich výkonů. Naopak tomu romští rodiče, především matky, považují školní přípravu stejně jako školní dovednosti za záležitost pouze v kompetenci dětí a vyučujících.

Pro děti jako velký vzor slouží jejich rodiče. Často nedostatečné vzdělání romských rodičů neslouží jako správná motivace v rozvoji znalostí a dovedností jejich dětí, což má velký vliv na úspěšnost ve škole. Romští rodiče by zajisté chtěli, aby jejich děti měly ve škole slušný prospěch, avšak v tomto směru je soustavně vést nejsou příliš ochotni. Spolupráce se školou je často formální bez požadovaného výsledku. Romští rodiče sami za svých školních let často nebyli úspěšní, tak to také neočekávají od svých dětí. Příčinu neúspěchu svých dětí přikládají učitelé, který jim nerozumí. (Vágnerová, 2008, s. 688)

Stejně tak jako v majoritních rodinách můžeme zaregistrovat odlišný postoj ke vzdělávání i v romských rodinách u dětí a rodičů, kteří kladou důraz na dobré známky. U některých romských rodin uznávání hodnoty vzdělání slouží jako jakýsi posudek zlepšující se situace

celého romského etnika. Zmíněná hodnota ovšem není vždy uznávána i dětmi. Navzdory tomu, že se rodiče snaží pro své děti utvářet dobré podmínky, přetrvává zde silně tradovaný názor na to, že jedinec může být úspěšný i bez absolvování základního vzdělání. Proti dětem s takovýmto názorem můžeme uvést ke srovnání děti nadané a ambiciózní, které považují vzdělání za smysluplné a pro život velmi důležité. (Němec, 2005, s. 41) Výchova spojená s odměnami a tresty je u majoritních rodičů častěji emotivního charakteru. Hrají dítěti na city v tom smyslu, že mu maminka vytkne jeho nevhodné chování, že je zlobivé a neučí se a z toho důvodu je smutná. Oproti tomu když dítě poslouchá a samo na to upozorní, že se chová poslušně, maminka projevuje radost. Na základě takového jednání dospělých děti vědí, že pokud bude jejich chování v souladu s přáním jejich rodičů, bude dobře. Romské děti takový výchovný postup spíše neznají. Pokud by se tímto způsobem k romskému dítěti zachoval vyučující ve škole, byl by rodinou označen za nepřítele, avšak majoritní rodiče a jejich děti by takové jednání pochopili. (Navrátil a kol., 2003, s. 127)

### 2.2.1 Škola versus romská rodina

S kapitolou souvisí i vztah romské rodiny se školou, kam dochází jejich děti. Z předešlých informací je patrné, že škola, která chce vzdělávat romské žáky, musí mít vybudovaný kladný vztah s jejich rodiči. Ve srovnání s minulostí se postoj romských rodičů ke vzdělávání a stejně tak i postoj jejich dětí změnil jen velmi nepatrně. Dnes stejně tak jako tehdy platí, že Romové se sociokulturním znevýhodněním považují vzdělávání za nedůležité, neboť v minulosti Romové vykonávali mnohdy nekvalifikovanou práci s dobrým platovým ohodnocením, k čemuž lepší vzdělání nebylo potřebné. Bez jakékoliv podpory ze strany romských rodičů nemá učitel příliš velkou naději na úspěch. Důvodem je, že si Romové vzdělávání většinou neváží proto, že dnes stejně jako dříve jim byly nabízeny pracovní místa s nižší společenskou prestiží, což způsobovalo jakousi diskriminaci na trhu práce. Mnoho Romů je na podpoře státních dávek, při čemž hodnotu vzdělání také neocení. (Říčan, 1998, s. 109)

Na základních školách se můžeme setkat i s jistou segregací romských žáků. Jedná se především o situaci, kdy na školu, která je poblíž území, které čteně obývají Romové, docházejí děti všech těchto rodin. (The Right of Roma Children to Education, 2011, s. 19) Romské děti, navštěvují zpravidla základní školu, která je nejbližší jejich bydlišti. Naopak tomu neromští rodiče své děti na základě přítomnosti dětí romských umísťují na jiné základní školy, což však způsobuje, že na některých školách je romských dětí převaha a

na některých se s nimi nesetkáme vůbec. Tohle tedy nemůžeme pokládat za školskou integraci. Na těchto školách, kde je mnoho dětí romské národnosti, je problematické vystupovat v roli pedagoga, především na druhém stupni jsou žáci často bez zájmu k učení, neplní úkoly a chovají se vulgárně. Romské děti v českých školách bývají často přerazovány do škol praktických či speciálních z důvodu, že v běžných základních školách neprospívají. Mnoho měst usiluje o to, aby romské děti byly na zdejších školách rovnoměrně rozptýleny, avšak oproti tomu se staví fakt, že romským dětem je lépe mezi sebou než mezi dětmi z majoritní společnosti, které je často šikanují a diskriminují. Tyto děti se však v kolektivu mezi svými snadněji nechají strhnout ostatními a tak může vznikat jejich špatný školní prospěch.

Škola může do jisté míry sloužit jako jakýsi prostředník ke zdolávání bariéry nedůvěry a nepřátelství a má za úkol přesvědčit rodiče, že vzdělávání je pro jejich děti důležité a bez jejich spolupráce nebude zlepšení dětí v přístupu ke škole tak zřetelné. Vyučující tak mají ve svých rukou navázat a vybudovat si s rodiči pozitivní vztahy a jednat s nimi jako s partnery, nezajímat se jen o školní povinnosti jejich dětí, ale také o jiné problémy spojené s jejich rodinou. (Vzdělávání Romů v ČR, 2002, s. 199 - 203) Vytvářet dobré vztahy mezi školou a rodiči je velmi důležité, a proto je nezbytné jim věnovat trpělivou a vlídnou pozornost již při zápisu dětí do školy a tento kontakt s nimi udržovat neustále po dobu celé docházky dítěte do školy. Škola by měla k rodičům přistupovat vstřícně s uznáním a nešetřit chválou. Vstřícností se však nemyslí ústupky či podléhání nátlaku. Je třeba projevovat respekt, naslouchat a jednat s porozuměním. (Říčan, 1998, s. 110) Na romské rodiče by hned z kraje neměly být kladeny příliš velké nároky na jejich spolupráci se školou. Ze začátku by se jejich nedostatky měly tolerovat a nároky na rodiče pomalu zvyšovat. Postupně by měli být rodiče schopni zajistit svým dětem pravidelnou docházku do školy, pomůcky potřebné ke školním činnostem a také pomoc s domácí přípravou na vyučování.

Škola by měla sloužit jako jakýsi iniciátor procesu, který bude nápomocný k překonání vzájemné nedůvěry a nepřátelství s romskými rodiči. Má za úkol tyto rodiče přesvědčit, že vzdělání je pro jejich děti opravdu důležité. Bez takové spolupráce se uspokojivých školních výsledků jejich dětí docílí příliš těžce. Záleží tedy na učitelích, aby již od počátku měli zájem navazovat s rodiči pozitivní vztahy a jednali s nimi jako s partnery. Důležité je se zaměřovat i na celou rodinu, ne pouze na školní problémy, ale i pomáhat jim ve věcech, se kterými si neví rady jako je např. složitější jednání s úřady a jinými institucemi.

(Vzdělávání Romů v ČR, 2002, s. 199 - 203) Aby rodiče byli odhodláni se školou spolupracovat, je důležité, aby ji nepovažovali spolu s vyučujícími za nepřítel a pochopili význam vzdělávacích institucí pro jejich děti. Pro vyučující romských žáků je nezbytné, aby měli poznatky o romské výchově a jejich specifických rysech. Potřebují znát sociální prostředí těchto dětí a podle toho usilovat o co nejefektivnější komunikaci mezi nimi a jejich rodiči. Velkou roli zde hraje vzájemné porozumění a respekt, neboť je důležité, aby si romští rodiče uvědomovali, že škola a s tím spojené vzdělávání má velký vliv na budoucí život jejich dětí.

Většina škol má zájem o udržování co nejširšího kontaktu s rodiči jejich dětí. Rodiče se pravidelně mohou informovat o prospěchu a chování jejich dětí celoročně, avšak oficiálně na rodičovských schůzkách, které probíhají buď společně s vyučujícím a ostatními rodiči dětí z téže třídy nebo jednotlivě, kdy rodiče obchází vyučující podle svého uvážení. Mimo to mají rodiče právo zúčastnit se přímo výuky jejich dětí. Mohou přijít do školy kdykoliv během dne a mají tak možnost spolu s dětmi setrvat ve třídě do konce výuky. Tato nabídka některých škol není často využívána, rodiče se mnohdy vymlouvají na to, že se nemohou uvolnit z práce apod. Avšak pokud by se rodiče někdy výuky zúčastnili, mohli by tak snáze pochopit důležitost vzdělávacího systému a zaujmout k němu pozitivní postoj.

Je naprosto pochopitelné, že rodiče se pravidelně se svými dětmi učí, především to, co jim dělá problém. Když tedy dítě nějakou látku z učiva nepochopí ve škole, předpokládá se, že mu s pochopením pomohou rodiče. V tomto případě v romských rodinách je situace často jiná, neboť romským rodičům je znesnadňována díky jejich nízkým vzděláním, a proto svým dětem nejsou schopni nepochopitelné učivo vysvětlit. (Sekyt, 2004, s. 150) Úroveň vzdělání Romů jakožto rodičů je nízká, rozumově jsou na tom často hůře než jejich děti. (Bartoňová, 2009, s. 59) Můžeme tedy říci, že z toho pramení problém přípravy romských dětí na vyučování. Nejsou schopny dostatečně plnit domácí úkoly a to se samozřejmě odráží na jejich hodnocení. Často jsou rodiče neochotni svým dětem zaopatřit pomůcky do školy a klidné prostředí na její přípravu a učení. Děti tak nejsou schopny se soustředit a celkově nemají stanovený režim. (Vzdělávání Romů v ČR, 2002, s. 200)

### 3 ROMSKÝ ŽÁK NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Dospělí Romové mají většinou ukončené pouze povinné základní vzdělání, jsou po dlouhou dobu nezaměstnaní a spoléhají na finanční podporu státu. Základní školní docházka, pokud je tedy ukončena úspěšně, slouží jako předpoklad pro další vzdělávání a kvalifikaci, která je nezbytná k uplatnění se na trhu práce. Zde se nabízí otázka, z jakého důvodu tedy Romové své vzdělání absolvováním povinné školní docházky končí?

Podle žáků, kteří již povinnou školní docházku mají za sebou, je škola považována za nehostinné místo, které je nutno přežít, protože je jejich povinnost do školy chodit. Škola je pro žáka prostředím, kde se každý den střetává se svým stigmatem, jestliže se mu od něj nezdaří svoji pozornost odpoutat nebo pokud ji nesdílí jen se stigmatizovanými, může být zraněn tělesně a stejně tak i duševně ze strany svých spolužáků, případně učitelů. (Levínská a kol., 2011, s. 226)

Sociální integrace Romů, vzdělávání romských dětí a podpora multikulturní výchovy ve výchovně vzdělávacím procesu jsou hlavními předpoklady ke zlepšení soužití mezi romskou komunitou a většinovou populací. Vzdělávání romských dětí by mělo probíhat mezi dětmi majoritními, případně i jinými etnickými minoritami. (Salner, 2005, s. 44 - 45)

Vzdělanostní úroveň romské menšiny je značně neuspokojivá a s tím souvisí i nepříznivé důsledky ve směru kulturním, sociálním, ekonomickém. Prohlubuje rozpory skupinové a společenské a nese velký podíl viny na vzniku problémů z pohledu národnostního porozumění. Při odstranění společenské nerovnosti je podmínkou změna filozofie školského systému. Ten je povinen přijímat a zároveň akceptovat ve výchovně-vzdělávacím procesu přítomnosti dětí romských i s jejich kulturní, etnickou a sociální odlišností. Velký důraz je kladen na odpovědnost škol za kvalitu výchovné složky vzdělávacího procesu s úkolem vést romské děti k plnohodnotnému občanství i pozitivní emancipaci při dnešním úsilí o úmyslnou orientaci všech dětí k navození vzájemného tolerantního soužití. (Šotolová, 2008, s. 39 - 40) Klíčem ke změně společenského postavení Romů je jejich vzdělanost a způsoby, které by účinně pomohly romským dětem zvýšit jejich vzdělanostní úroveň. (Navrátil, Mattioli, 2005, s. 5)

Jací jsou romští žáci? Jsou to v první řadě žáci, kteří potřebují tutéž a stejně kvalitní péči jako žáci majoritní společnosti. Do základní školy většinou přichází přímo z rodinného prostředí bez jakékoliv předškolní výchovy. Takže nejsou ideálně připraveni na vstup do první třídy. Můžeme to považovat za jakýsi handicap. Jako další handicap můžeme řadit

sociální prostředí, ze kterého tyto děti přicházejí. (Jaký je romský žák © 2009) Romské děti, které nastupují na základní školu, jsou mnohdy nepřipravené na to, co je ve školním prostředí čeká, a nenaplnují nároky, které vstup do první třídy vyžaduje. Očekává se, že školní zralost se pěstuje taktéž v rodinném prostředí. (Říčan, 1998, s. 114) Rodiče romských žáků zaujímají často negativní postoj ke škole, který je přenášen na děti, což v dětech vzbuzuje nezájem o školu a povinnosti s ní spojené. Děti opovrhují domácí přípravou na vyučování a domácími úkoly díky čemuž mají nedostatečné znalosti, špatný prospěch a záškoláctví zde taktéž není výjimkou. Takový postoj se opakuje s každým generačním nástupem do školního prostředí. (Balvín, 1997, s. 128 - 129)

Základní škola požaduje od žáků nastupujících do první třídy osobnostní a rodinné dispozice zajišťující zde bezproblémové fungování, ale naopak můžeme říci, že jejich adaptace na školní prostředí je mnohdy velmi obtížná. Výchova ze strany rodičů jim neposkytuje to, co se od žáků základních škol prvních tříd očekává, z čehož pramení první problémy. (Vzdělávání Romů v ČR, 2002, s. 200) Děti by proto měly navštěvovat předškolní zařízení, neboť právě v mateřské škole si zlepší jejich schopnost komunikace, dovedou navazovat přátelské vztahy mezi spolužáky i s neromskými dětmi, ale také se zde naučí kreslit a pracovat s knížkou. (Říčan, 1998, s. 114) Romské děti totiž ve škole většinou vynikají především ve zpěvu a kreslení, v ručních pracích a individuálně i v počtech. Proto je důležité v nich tyto zájmy vzbuzovat již v brzkém věku. (Nečas, 2008, s. 82)

Jak už bylo zmíněno, vnitřní vztah Romů ke vzdělání je stěžejní v přístupu ke vzdělání jejich dětí. Romové jsou spíše orientovaní hmotně, neboť usilují o vyrovnání se po vnější stránce jiným obyvatelům. Naopak Romy, kteří se odhodlají ke vzdělávání, čeká dosti těžká cesta, která je díky své náročnosti dosti neadekvátní společenské i ekonomické prestiži na jejím konci. (Šotolová, 2008, s. 50 - 51)

Děti se často se svou odlišností setkávají až po nástupu na základní školu. Zde se romské děti dozvídají, že jsou něčím odlišní od ostatních. Děti z majoritní společnosti to samozřejmě svým „odlišným“ spolužákům dávají znát. Na základě toho hraje velkou roli v životě romského dítěte to, jak se s takovou zkušeností dokáže vyrovnat a také jaký zaujme k sobě samému a samotnému Romství postoj. (Doubek, 2013, s. 22) Děti romské oproti dětem českým vyrůstají v odlišných podmínkách a žijí poměrně jiným životem. Není výjimkou, že nástup na základní školu je vcelku rychle vystřídán přechodem na školu praktickou. Příčinou jsou často již první problémy se žáky ve škole. Pravdou je, že

v dnešní době s přeřazením na jiný typ školy musí souhlasit rodiče, avšak ti romští jsou mnohdy nakloněni k tomu, že se jejich dětem na praktické škole bude dařit lépe. Romské děti jsou zvyklé žít ve velkých rodinách s více sourozenci a tak jsou většinou zvyklé na svůj malý koutek na hraní a psaní úkolů. Rozdílně tyto děti vnímají určitou dobu a čas. Kupříkladu majoritní děti rády plánují a mluví o budoucnosti či vzpomínají na minulost, ty romské však nikoliv a žijí pouze přítomností, což znamená, že to, co se odehraje nyní je pro ně zásadní a důležité. Stejně odlišně vnímají i čas, nezáleží jim na tom, jestli půjdou do školy na osm, na devět či vůbec nepůjdou. (Sekyt in Šišková, 2008, s. 218)

Škola by měla být připravena na příchod romského žáka a jejím úkolem je čelit z počátku možné neúspěšnosti takovýchto žáků již od nástupu do první třídy v důsledku ne příliš dostatečných jazykových dovedností i jeho celkové sociální situaci. Škola by měla mít vyhraněny metody a formy práce, které náleží jejich situaci a zároveň je motivuje ke vzdělávání. Učitelé by se měli zaměřit na přednosti těchto dětí a co nejvíce využívat jejich přirozeného nadání a vyvinutých schopností pro specifickou přípravu na povolání a jejich budoucí život. (Šotolová, 2008, s. 40) Domníváme se, že aby byl romský žák umístěn do výchovně vzdělávacího procesu v majoritní společnosti, je nezbytně nutné akceptovat navzájem své kulturní i sociální odlišnosti. Důležité pro romské děti je, aby byly postupně zařazovány do společnosti majoritních dětí a aby se ve škole cítily dobře a ne jako cizinci.

Ve výchovně vzdělávacím procesu je nutností respektovat i odlišné způsoby života, kulturu a stejně tak i rozdíly ve výchově v rodinách. Děti si jsou vědomy odlišností ve výchově v rodině a škole. Často se stává, že za určité chování, které je v rodině uznáváno a podporováno naopak ve škole není úplně tolerováno, případně je trestáno. V romských rodinách jsou děti považovány za rovnocenné partnery dospělých, což přispívá k tomu, že jejich výchova je nedirektivní. Ve školním prostředí to má však negativní dopad, neboť zde děti mohou působit jako drzé a nevychované. Je potřebné umět rozlišit co je projev chování a co důvod chování. Ve škole a v jednotlivých třídách je nezbytně nutné vytvářet multikulturní prostředí. (Když chceme vzdělávat romské děti, 2010, s. 6 - 8)

Lidé, kteří jsou bez kvalifikace, nemají tolik možností při výběru jejich zaměstnání. Mnoho Romů na trhu pracovních sil neobstojí ve velké konkurenci a díky tomu jsou často dlouhodobě nezaměstnaní. S nezaměstnaností úzce souvisí i hmotné zajištění rodiny, což určuje její životní úroveň. A jak je to s neúspěšností romských dětí ve škole? Mezi hlavní příčiny řadíme především rozdílný jazykový vývoj těchto dětí, poněkud odlišnou kvalitu

rodinné výchovy, u některých často nedocenění významu vzdělání a s tím související nedostatečná příprava na vyučování. Na neúspěchu se do jisté míry podílí i malá informovanost romských dětí, která vyplývá ze sociální izolovanosti mnohých rodin a také nedostatečná připravenost vyučujících s prací s menšinami. (Šotolová, 1997, s. 106)

Osobnostní nastavení se u romských dětí na rozdíl od dětí majoritních do určité míry liší a má vliv na kvalitu vyučování a na jejich znalosti. Zahrnuje především menší vytrvalost u překonávání různých překážek, pokud je provází neúspěch, mají tendenci rychleji opouštět své cíle, jsou více netrpělivé, mají slabou záměrnou pozornost, jsou více vznětlivé, spíše se spoléhají na ostatní, orientují se převážně na okamžitý pozitivní prožitek průběhu a výsledků činnosti. (Navrátil, Mattioli, 2001, s. 11) Děti romské se vcelku obtížněji motivují do vzdálenější budoucnosti. Pokud je jim budoucnost zpřítomněna, může se stát obsahem v jejich fantazii a není již potřeba po jejím dosažení vyvíjet úsilí, avšak pokud není zpřítomněna, znamená to, že je mimo představu a zde není důvod vyvíjet snahu. (Sekyt in Šišková, 1998, s. 160) Většina romských žáků je po základní škole umístěna na různé učební obory. Někteří z nich ale do učení ani nenastoupí nebo docházku po krátké době ukončí. Převaha Romů tak v nejlepším dokončí pouze základní vzdělání. (Šotolová, 1997, s. 104)

### **3.1 Romský žák jako žák sociálně znevýhodněný**

Pod pojmem sociálně znevýhodněný žák si mnozí z nás představí příslušníky minoritních skupin, neboť majoritní společnost usiluje o to, aby se jí menšina přizpůsobila. Jde především o příslušníky romského etnika. Avšak je zřejmé, že ne všichni žáci romského původu jsou sociálně znevýhodněni a taktéž se sociální znevýhodnění netýká pouze Romů.

Sociální znevýhodnění chápeme jako problémy spojené s jazykovou bariérou, s národnostní nebo rasovou odlišností (příkladem je barva pleti, kulturní projev, způsob oblékání), se zdravotním handicapem (samotného dítěte, rodičů, dalších členů rodiny), taktéž problémy s nízkým sociálním a ekonomickým statutem, kam spadá nezaměstnanost či nízké vzdělání a také sociálně patologické prostředí rodiny nebo komunity a ústavní výchova. (Slowik, 2007, s. 143)

Další definici najdeme v Koncepci včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Za sociokulturně znevýhodňující prostředí můžeme považovat takové sociální a kulturní prostředí, které dítěti neulehčuje, ale naopak působí stěžejně při zapojení



do hlavního vzdělávacího proudu. Do skupiny dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí jsou zahrnovány děti z rodin, které nepodporují své dítě ve školních aktivitách a přípravě na školu z důvodu neschopnosti nebo jednoduše jej podporovat nechtějí. Dále pokud mají ke škole záporný vztah, nezajišťují dítěti dostatečné materiální potřeby, žijí spíše na okraji společnosti, řídí se kulturními vzorci, které jsou odlišné nebo v rozporu s kulturními vzorci české společnosti a ti, kteří nevytváří pro jazykový rozvoj dětí podnětné prostředí. Tato koncepce určuje jistá opatření, jejichž cílem je rozpoznat rizika v rozvoji osobností dětí a vyhnout se tak možným negativním důsledkům sociálního znevýhodnění ve vzdělání. (Česko, 2005) Sociální znevýhodnění můžeme považovat za speciální vzdělávací potřebu podobně jako znevýhodnění zdravotní. Aby se žákovi dostala individuální péče na základě individuálního vzdělávacího plánu, je nutné, aby prošel školským poradenským zařízením, při kterém mu bude speciální vzdělávací potřeba zjištěna a bude navržen další postup. Avšak je zřejmé, že sociální znevýhodnění se nelehce měří a hodnotí. Na sociální znevýhodnění neexistuje žádná norma či šablona, která by míru sociálního znevýhodnění vytyčila. Odborník, který se tímto problémem zabývá tak vychází ze svých poznatků z praxe a snaží se najít takovou formu podpory, jaká je dostupná. (Goldmann, Fišer © 2013)

Sociokulturně odlišné prostředí považujeme za zatěžující faktor, za určité znevýhodnění. Toto znevýhodnění vyplývá z jakési odlišnosti sociální příslušnosti a s tím i úzce spjatým omezením v oblasti zkušeností, které jsou odlišné nebo nedostatečné. Jedná se o problém, který je daný působením jiných vlivů, odlišné socializace. Takoví jedinci jsou znevýhodněni jen v daném sociálním kontextu, jsou minoritními členy, kteří se od většinové společnosti liší v různých směrech. (Vágnerová, 2008, s. 650 - 651)

Za žáka sociálně znevýhodněného můžeme považovat především žáka, který pochází z prostředí, kde mu chybí potřebná podpora k řádnému průběhu ve vzdělávání, včetně spolupráce rodičů či jiných zákonných zástupců se školní institucí či žáka, který je znevýhodněný nedostatečnou znalostí jazyka, ve kterém se na škole vyučuje. (Česko, 2005)

### **3.1.1 Předškolní vzdělávání – mateřské školy**

Dítě v určitém věku se pomalu začíná odpoutávat od neustálého kontaktu s rodiči a potřebuje mimo to navázat vztahy i s dalšími lidmi, především s vrstevníky. Mateřská škola děti obohatí v mnoha směrech a zároveň doplní výchovu z domova. V této instituci

se děti připravují na život mezi vrstevníky, neboť kolektiv dětí jej bude obklopotvat i později na základní škole. Stejně tak jako před vstupem na základní školu se posuzuje zralost dítěte i před vstupem do MŠ záleží na mnoha okolnostech. Často čím je dítě mladší či oslabenější, tím více bychom s ním měli jednat citlivěji a s opatrností jej začleňovat do kolektivu.

Ve věku předškolního dítěte je uvolňována vázanost na rodiče a blízké příbuzné. Děti již ve třech letech jsou schopny opustit hranice svého domova a pravidelně tak vstupovat do pro ně zcela nového prostoru - mateřské školy. (Vágnerová, 2005, s. 210) Zde se pravidelně setkávají se svými vrstevníky, začínají zde navazovat nové kontakty a komunikovat jak s těmito dětmi, tak s paní učitelkami. V tomto věku na základě vývoje dítěte v intelektové a citové oblasti se rýsují základy pro důležitý vztah mezi lidmi, čímž je přátelství. (Matějček, 2013, s. 48)

V mateřských školách je účast romských dětí ve srovnání s dětmi majoritními několikanásobně menší. Z výsledků výzkumu Světové banky, dále Agentury EU pro základní práva a rozvojového programu OSN vystupující pod názvem „Situace Romů v 11 členských státech EU“ udává fakt, že předškolní zařízení navštěvuje 27 % dětí romských oproti 64 % neromských dětí z vyloučených lokalit. Důsledkem je především nižší připravenost romských dětí pro zahájení povinné školní docházky na běžných základních školách. (Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2011, s. 44)

Aby byla adaptace romských dětí v mateřských školách jednodušší, je nezbytné pro ně vytvořit ty nejlepší podmínky. Prvním krokem je novým dětem v tomto zařízení umožnit postupnou adaptaci na doposud neznámé prostředí i nové situace. Záleží i na utváření příznivé přátelské atmosféry a na pěstování pocitu lidské důstojnosti. Paní učitelky by se měly zaměřovat na rozvoj přirozených schopností a zájmů každého romského dítěte, jako je např. tanec, hudba, kreslení. Děti by měly být podporovány i v tom smyslu, že mají rovnocenné postavení s dalšími svými vrstevníky a žádné z nich není nějakým způsobem zvýhodňováno či naopak. Oproti tomu však děti musí respektovat srozumitelné a jasné pokyny od vyučujících. Celý kolektiv by měl být veden k pochopení odlišných menšin a jejich kultur, včetně té romské. (Česko, 2004, s. 33)

Vzdělávání dětí v mateřské škole by mělo být podřízeno jejich možnostem a potřebám. Toto předškolní zařízení má za úkol kompenzovat nerovnosti ve vývoji dětí z rozdílného sociálně znevýhodněného prostředí. (Bartoňová, 2009, s. 84) MŠ patří mezi školská

zařízení, kterým předchází výchova v rodině. Dětem ve věku tři až šest let je zde zajištěna všestranná péče, avšak docházet do takového zařízení není povinností.

Děti si zde rozvíjí své tělesné, rozumové i citové dovednosti, také svoji řeč a komunikační dovednosti, které jsou pro jejich další život velmi důležité. Zároveň si osvojují základy pravidel chování a mezilidských vztahů. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 231)

Docházka do mateřských škol je čistě dobrovolná a je upřednostňována před jinými formami předškolního vzdělávání. Děti, které toto zařízení navštěvují, jsou více připraveny na následný přechod do povinné školní docházky, kde poté vykazují větší úspěšnost. Negativním dopadem je současná segregace romských dětí, což pramení z velké koncentrace Romů na určitém území. Pokud se v blízkosti tohoto místa vyskytuje MŠ, není se čemu divit, že je zde velký podíl dětí romských. (Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2011, s. 44)

Rámcové cíle jsou pro všechny děti naprosto totožné. Pedagogové by měli usilovat o vytvoření optimálních podmínek, které by napomohly k rozvoji jejich osobnosti, ke komunikaci mezi sebou, a zároveň aby byly prospěšné tomu, aby děti dosáhly co největší samostatnosti. (Česko, 2004, s. 36) V MŠ se děti setkávají s mnoha novými informacemi, poznávají nové prostředí a doposud neznámé lidi. V tomto věku se doporučuje děti zařadit do institucionální péče, která dítěti dodá velmi užitečné zkušenosti a zároveň napomůže k odpoutání závislosti na rodičích a domácím prostředí. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová in Bartoňová, 2009, s. 69) Můžeme se zde setkat s minimem romských dětí. Předchází tomu především to, že jejich matky jsou často doma s jejich mladšími sourozenci, tak nevidí důvod nemít doma i ostatní děti, které jsou svým věkem zralé navštěvovat MŠ, neboť jsou nepovinné a pro Romy mnohdy nedůležité, často se s tím spojuje i otázka peněz. Romové si tak neuvědomují, že jejich děti pak mají o to těžší vstup do základních škol. Vzdělávání v MŠ se důsledně váže k individuálním vzdělávacím potřebám a možnostem každého dítěte. V edukačním procesu by měl vyučující využívat patřičné formy a metody práce, kooperativního a činnostního učení, přičemž důležitou roli zde sehrává i spontánní sociální učení. MŠ se zaměřuje primárně na dítě, jeho rodinu, nabízí pomoc ve vzdělávání, ale také slouží jako oddechová péče pro matky. (Bartoňová, 2009, s. 60)

Během roku 2005 naše republika přijala Akční plán Dekády romské inkluze zaměřen na období 2005 – 2015. Předškolní výchovy se týká v oblasti vytvoření jakéhosi komplexního systému této předškolní péče pro děti sociálně znevýhodněné se zavedením

mechanismů, které by měly upravit přístup takovýchto rodin ke vzdělání. Zahrnuje i bezplatnou docházku v posledním roce MŠ. (Zpráva o naplňování Dekády romské inkluze 2005 - 2015 , s. 10 - 13)

Na dítě má jistě velký vliv spolupráce jeho rodičů s předškolním zařízením, kam dochází, což má kladný dopad a velký přínos i pro samotné rodiče i pedagogy. Rodiče dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí se do MŠ zapojují hůře, spolupráce s tímto zařízením pro ně není nijak důležitá. Avšak děti z takového prostředí se často doma setkávají s výchovnými prostředky, které pro ně nejsou příliš příznivé, z čehož plyne fakt, že by tyto děti MŠ měly navštěvovat taktéž. Pokud rodiče ze sociálně znevýhodněného prostředí nezaujímají vhodné postoje nebo také pokud jsou jejich zásady alespoň přinejmenším „zvláštní“ a nejsou více či méně shodné s běžnými normami okolí, dítě tak alespoň v MŠ pozná to, co je normální a běžné u ostatních. (Matějček, 2013, s. 48)

Vztah a následná spolupráce rodiny a předškolního vzdělávání zde hraje velkou roli. Aby bylo zmírněno či eliminováno sociální znevýhodnění dětí romských, je na místě využít včasnou péči, která rodičům poskytne včasnou diagnostiku případných speciálně vzdělávacích potřeb, na co následně navazuje pedagogická intervence, která je propojená se sociální intervencí. Cílem je navodit stabilní rodinné prostředí tak, aby rodiče romských dětí byli schopni svým dětem vytvořit podnětné prostředí pro jeho správný vývoj. (Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2011, s. 45) Šotolová se taktéž přiklání k názoru, že je zapotřebí zvýšit počet romských dětí v MŠ, které by do předškolního zařízení docházely alespoň dva roky před zahájením povinné školní docházky na základní škole. MŠ slouží jako doplněk výchovy v rodině, zároveň se taktéž podílí na socializaci dítěte a napomáhá k vyrovnávání rozdílů, které byly způsobeny v rodinách sociálním a kulturním zázemím. Taktéž si zde děti romské vytvoří lepší základy českého jazyka. (2011, s. 58)

V dnešní době se usiluje o vytvoření jakéhosi uceleného systému, který bude ukotven v legislativě. Často se setkáváme s romskými rodinami, jejichž děti jsou v MŠ zapsány, ale jejich docházka je velmi nepravidelná nebo dokonce docházení ukončí úplně. Avšak z praxe pedagogů či různých výzkumů je patrné, že pokud romské děti před vstupem na základní školu MŠ navštěvují, již v první třídě mohou podávat velmi srovnatelné výkony s jejich vrstevníky. (Piorecký, 2012, s. 3)

Romské děti se často potýkají s rozdílností od majority, jakožto jiné kultury. Rozdílnost najdeme i v říkankách, písničkách, pohádkách, čemuž se majoritní děti učí od dětství, tudíž jsou jim vlastní. Následkem takové odlišnosti může být až vyčlenění romských dětí

z kolektivu majoritních vrstevníků. MŠ tady sehrává důležitou roli, kde se romské děti setkávají s naší kulturou a určité informace si zde osvojují. Aby tyto děti překonaly takový sociokulturní handicap, potřebují cílenou asistenci. Takovou ideální cílenou asistencí je pravidelné docházení do MŠ ve věkovém rozmezí tří až šesti let. Vzhledem k tomu, že většina romských matek je v domácnosti, tudíž nezaměstnaná a i z důvodu, že MŠ nejsou bezplatné, romské děti se do MŠ ani nezapíší. Za náhradní formu cílené asistence můžeme považovat přípravné třídy určené pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a využívání vychovatelů – pedagogických asistentů. (Zpráva o stavu romských komunit v ČR 2004, s. 7 - 10)

### 3.1.2 Asistent pedagoga

Pedagogický asistent je často definován jako druhý pedagogický pracovník, který se ve třídě nachází. Pod vedením prvního pedagoga by měl pracovat se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i s ostatními žáky, kteří se ve třídě vyskytují. Jedná se o pedagogického pracovníka, který se zaměřuje především na podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Němec, Šimáčková - Laurenčíková, Hájková, 2014, s. 11 -12)

První asistenti působili na základních školách především tam, kde byl větší počet romských dětí. V období roku 1997 - 1998 funkce „romského asistenta“ byla uzákoněna v MŠMT. V návaznosti na to se počet asistentů začal zvyšovat. V období roku 2000 - 2001 nastalo odchylení se od funkce této profese, která byla zaměřena výhradně na romské žáky a jeho rodiče a tato profese nabrala širšího působení asistence, a to tak, že asistent se zaměřoval na veškeré žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí bez ohledu na to, jaký je jejich etnický původ. Profese tehdy nesla název vychovatel – asistent učitele a vzhledem k romským žákům byla v příslušném pokynu ministerstva školství nově zmíněna jenom ve formulaci, podle níž by tento asistent měl pocházet z osob dostatečně znajících prostředí, ze kterého žáci pocházejí, např. asistent z prostředí romské komunity. Sloučené pojetí asistenta pedagoga, bez ohledu na to, zda se věnuje žákům se zdravotním postižením či sociálním znevýhodněním zavedla školská legislativa v období roku 2004 - 2005 a s několika dílčími úpravami platí i nyní. Podle § 16 školského zákona č. 561 / 2004 Sb. jsou žáci jak se zdravotním postižením či zdravotním znevýhodněním, tak i se sociálním znevýhodněním považovány za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Takovým

žákům může být asistence poskytována dvěma organizačně rozdílnými způsoby jako asistent pedagoga nebo osobní asistent. (Česko, 2004)

Asistent pedagoga, se tedy zaměřuje i na žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí pocházející z rodin, ve kterých je sociálně kulturní zázemí na velmi nízké úrovni. Asistentům jistě ulehčí práci, pokud se seznámí s prostředím, odkud tyto děti pocházejí. Následně na to může usilovat o začlenění těchto žáků mezi žáky z majoritní společnosti. O integraci by mělo být usilováno po celou dobu povinné školní docházky. Veškeré činnosti, které asistent pedagoga má plnit, mu však stanoví ředitel dané školy. Běžně však zastává činnosti jako je pomoc učiteli při vyučování a samozřejmě i asistování dětem při každodenních činnostech ve vyučovacím procesu. (Česko, 2005) Náplní práce pedagogického asistenta je taktéž spolupráce s rodiči žáků. Asistent by měl mít na dobré úrovni komunikační schopnosti, jeho jednání by mělo být korektní a sjednat si autoritu by pro něj nemělo být problém. S tím však mají problém především mladší asistenti, neboť u Romů má největší formální autoritu ten starší a ve srovnání pohlaví je to muž. Za neformální autoritu se v těchto rodinách považuje ten, kdo při kolektivním rozhodování v rodině nejčastěji navrhuje řešení, na kterém se dříve nebo později všichni shodnou, neboli ten, kdo nejdříve z nich pochopí, kam kolektivní vůle směřuje. Většinou se tedy nejedná o mladého a nezkušeného člena. (Sekyt in Jakoubek, Hirt, 2004, s. 205)

Dle § 2 č. 563 / 2004 Sb. můžeme za pedagogického asistenta považovat pracovníka, který má v náplni práce výchovnou a vyučovací, pedagogicko-psychologickou a speciálně pedagogickou činnost. Dříve byla pozice asistenta pedagoga nazývána jako romský asistent nebo také vychovatel – asistent učitele. Název funkce byl změněn na asistenta pedagoga roku 2004, kdy zvrátat nastal v tom, že funkce byla rozšířena o pedagogickou činnost s jakoukoli menšinou či jinou znevýhodněnou skupinou. (Kaleja, 2011. s. 89) Pro Romy tedy asistenti pedagoga, do nedávna romští pedagogičtí asistenti, znamenají spolupracující ve školách s vyučujícími. Takový asistent pracuje s učitelem ve výuce a jeho aktivity jsou podřízeny řediteli školy. Romští žáci, kteří zahájí povinnou školní docházku, se zde setkávají s jinými pravidly, jinými jídly, někdy i jiným jazykem a především s jinými lidmi. Čeští učitelé pochází mnohdy z jiného sociokulturního prostředí, a přestože jsou hodní, shovívaví a laskaví, na děti může jejich chování působit nesrozumitelně.

Romský asistent je definován jako jakýsi sekundární pedagogický pracovník, který samostatně pracuje s romskými dětmi pod vedením vyučujícího. Pomáhá naplňovat

vzdělávací požadavky a usiluje o odstranění jazykové bariéry. Taktéž slouží jako zprostředkovatel mezi školou a rodinou romského dítěte. Mimo vyučovacího procesu se podílí i na volnočasových aktivitách, kdy není raritou, že tito asistenti vedou různé volnočasové, často umělecké kroužky. Požadavkem pro tuto profesi je především stáří minimálně 18 let alespoň se základním vzděláním, úspěšné ukončení kurzu pro romské asistenty spolu s ověřením způsobilosti funkci asistenta vykonávat. (Šišková, 2001, s. 149 – 150)

Romští pedagogičtí asistenti uvádějí, že si svou profesi vybrali z důvodu, že především chtěli pracovat s dětmi a problémy těchto dětí jsou jim blízké. Snaží se navazovat kontakty i s neromskými rodinami, avšak s některými je komunikace o něco obtížnější, ale najdou se i takoví, se kterými je domluva bezproblémová. Asistenti jsou přesvědčeni o tom, že jejich práce je užitečná a vnímají sami sebe jako pojítko mezi českým učitelem a romským žákem a jeho rodinou. (Šotolová, 2008, s. 59)

Pokud však mluvíme o sociálních rolích asistentů, musíme vědět, zda je asistent Rom nebo ne. Rom jakožto pedagogický asistent dá se říci, že vyrovnává osobnost neromského vyučujícího. Je pravděpodobné, že romští žáci se ve třídě cítí sebejistěji, pokud je zde přítomen i dospělý Rom, což se může pozitivně odrazit na vztahu ke vzdělávání. Pozitivní dopad je zřejmý i ve vztahu mezi pedagogy, neboť pedagogický sbor tak může poznat tuto menšinu i z pohledu kolegy a naučí se s Romem komunikovat. Avšak velký přínos pro tyto žáky nemá pouze Rom. Stejně tak i neromský asistent pedagoga může být pro romské děti velkým přínosem. Jak již bylo zmíněno, tento asistent se snaží, aby mezi školou a romskými rodiči probíhala vzájemná spolupráce. Aby se o to mohl pokusit, musí znát především domácí prostředí konkrétních romských rodin, které by měl pravidelně navštěvovat. Aby práce měla co největší dopad, je nezbytné, aby asistent pedagoga byl dosti empatický a zároveň seznámen s jejich zvyky, tradicemi a hierarchickým uspořádáním těchto jednotlivých rodin. Pokud bude mít asistent uvedené znalosti a dovednosti, má šanci, že v romských rodinách obstojí a dostane se mu respektu a uznání. Asistent zde může působit jako vzor pro romské žáky, čímž je tato úloha aktuální v případech, kdy je asistent pedagoga Rom. (Jindráková, Vanková, 2003, s. 26)

Učitelé většinou nejsou připraveni na spolupráci s těmito asistenty a do nedávna nebyli připraveni ani na kulturní specifika romských žáků. Aby mohla být navázána spolupráce s menšinami a mohli bychom porozumět problémům této menšiny, je nezbytné přijímat odlišnost této kultury za samozřejmost. (Navrátil, 2003, s. 21)

Jakou další náplň práce má tedy asistent pedagoga? Za prvé by měl napomáhat začlenění romského dítěte do kolektivu majoritních vrstevníků a usilovat o to, aby si romští žáci snadněji zvykli na školní prostředí a pravidla, která se zde musí dodržovat. Dále se podílí na zprostředkování komunikace mezi vyučujícími a těmito dětmi, při čemž funkce asistenta napomáhá odstraňovat mezi nimi jazykovou bariéru, která do určité míry ovlivňuje školní úspěšnost. Aby samotný proces vzdělávání byl úspěšný a kvalitní, musí být zavedeno jednotné výchovné působení na všechny děti, kterému předchází dobré vztahy mezi učiteli a rodiči. Pokud je komunikace mezi školou a rodiči neadekvátní, důsledkem je negativní odraz na dětech, kterých se to týká. V takových situacích zasahuje asistent pedagoga, který zde mezi nimi slouží jako pojítka. Úkolem asistenta je taktéž pravidelná komunikace s komunitou, ve které dítě žije. Kromě pravidelného kontaktu s rodiči, je nezbytná i občasná návštěva přirozeného prostředí, kde dítě žije. (Šotolová, 2011, s. 67) Náplň práce asistenta je sestavována s ředitelem a samotným asistentem. Šotolová stejně tak uvádí, že pro žáky je velmi důležitá pomoc při aklimatizaci na prostředí školy, napomáhání pedagogům v komunikaci se žáky ve výchovné činnosti a samozřejmě spolupráce s romskou komunitou, která žáka obklopuje. Aby asistent získal odbornou kvalifikaci, musí absolvovat studium pedagogiky a to nejméně osmdesát hodin ve vzdělávacím zařízení s akreditovaným programem, kde se mu dostanou základní informace o jeho následné činnosti. (Šotolová, 2008, s. 58)

Na osobu asistenta pedagoga jsou kladeny velké nároky. Ve výchovně vzdělávacím procesu musí zastávat mnoho rolí. Za základní rozdělení rolí, které by měl asistent splňovat, můžeme považovat sociální role a role ve vyučování. Při určování role asistenta je důležité rozlišit výuku na první a druhém stupni. Na stupni prvním je prioritou pomoc dětem při překonání prvotního rozdílu mezi dětmi z majoritní společnosti, které jsou způsobeny odlišným způsobem života v jejich rodinách. Asistent na prvním stupni musí ovládat především metodické postupy nácviku psaní a čtení. Aby mělo vzdělávání co největší efektivitu, musí se romské děti naučit respektovat určitá pravidla, bez kterých se ve škole neobejdou. S dodržováním pravidel mají nejvíce potíže děti na prvním stupni, které se školní docházkou teprve začínají. S takovým problémem se snaží vypořádat právě asistenti pedagogů. Asistent ve třídě slouží i jako pozorovatel, neboť vyučující na tuto činnost nemá většinou čas. Asistent zná veškeré metody pozorování žáků a na základě toho je schopen zjišťovat specifické znaky dětí, jejich zvyky, potřeby či problémy. Asistent tyto informace následně konzultuje s pedagogem, který je využívá pro efektivnější práci



s dětmi. Na druhém stupni je od asistenta požadována týmová spolupráce, čili dovednost pracovat v kolektivu. Je to zřejmé z faktu, že na druhém stupni se ve třídách střídá více pedagogů, se kterými asistent spolupracuje. (Jindráková, Vanková, 2003, s. 25 - 28)

### 3.1.3 Základní škola praktická

Nejčastěji základní školy praktické navštěvují děti s lehkým mentálním postižením, které jsou mnohdy v kombinaci s nižším nadáním. Avšak není výjimkou, že do těchto škol docházejí i děti sociálně znevýhodněné, především děti etnických menšin, nejčastěji však děti romské. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 67)

Koho můžeme považovat za žáka se sociálním znevýhodněním? Především žáky takové, kterým se nedostává potřebná podpora v procesu vzdělávání, spolupráce jejich rodičů se školou je na špatné úrovni či žáky trpící nedostatečnou znalostí jazyka, ve kterém probíhá vyučování.

Žáci se zdravotním postižením mají právo na podpůrná opatření, naopak žáků se zdravotním či sociálním znevýhodnění se týká právo na opatření vyrovnávací. (Česko, 2005) Zavádění vyrovnávacích postupů ve školním prostředí přispívá k odstranění diskriminace, se kterou se zde můžeme potýkat. Jedná se převážně o specifické přístupy pedagogů spolu s přizpůsobením se zvláštním podmínkám a potřebám Romů, které se vyskytují v procesu vzdělávání. (Balvín, 2008, s. 103 - 104) K nejúspěšnějším vyrovnávacím postupům můžeme řadit i přípravné třídy a romské pedagogické asistenty.

Je tedy zřejmé, že rodiče či jiní zákonní zástupci těchto dětí mohou využívat služeb prostřednictvím školního psychologa, metodiků prevence, výchovných poradců, pedagogicko-psychologických poraden nebo jiných speciálně pedagogických center, které svým obsahem odpovídají vzdělávacím potřebám takovýchto žáků. (Česko, 2005)

Patří sem rovněž i individuální podpora žáků ve výuce či při přípravě na vyučování. Taktéž využití poradenských služeb, které škola nabízí, dále možnost využití služeb asistenta pedagoga či zajištění individuálního vzdělávacího plánu. Každá škola zmíněná opatření poskytuje v rámci pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka. (Česko, 2014)

U již zmiňovaných dětí se běžně vyskytuje impulzivita a emoční vzrušivost často se sklonem k afektům, či různé poruchy chování. Ve vyučovacím procesu mnohdy těmto dětem chybí sebeovládání a mohou se potýkat s problémy v oblasti citových a sociálních vztahů. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 67)

Již velmi dávno pediatři mluvili o tom, že do dříve tzv. zvláštních škol jsou nejvíce umísťovány děti romské. Tyto děti, zpravidla nenavštěvují předškolní zařízení, mají často

jazykový handicap a naopak nemají zkušenosti s mnoha dovednostmi, které jsou pro vstup do povinné školní docházky velmi potřebné. (Balvín, 1997, s. 72 - 73) Na základě toho známe důvod, proč jsou romské děti v mnoha případech považovány za problémové žáky i to, proč jsou na ZŠP umísťovány. Aby se těmto dětem dostalo úspěšného vzdělávání, je nutné zajistit vhodné podmínky a adekvátně zvolit speciálně pedagogický přístup. (Bartoňová, 2006, s. 5)

Romské děti se více potýkají s poruchami učení, především s dyslexií a dysgrafií. Velmi často tento problém způsobuje alespoň částečná jazyková bariéra. Strach romských dětí docházet do školy může způsobovat špatná finanční situace rodiny, nedostatečné a zastaralé školní pomůcky, špinavé oblečení i horší vztahy s učiteli. Problémy se stupňují zpravidla v období puberty, kdy propadají zpátky do stejného ročníku a jsou drzé na vyučující. Často tyto situace vyvrcholí k přestupu na školu praktickou. Jestli však romské děti patří na školu praktickou, se mnozí autoři rozcházejí. Často romské děti nastupují na praktické základní školy neoprávněně, důvodem je často postoj rodičů, kteří se přiklánějí k pomalejšímu a zřetelnějšímu tempu výuky, která na ZŠP panuje. Praktická škola je přizpůsobena především žákům s určitým postižením, handicapem či mentální retardací. Handicapem se rozumí především handicap zdravotní oproti handicapu sociálním. Jestliže tedy za přeřazením žáka ze základní školy na školu praktickou stojí pouze výchovné problémy, se kterými si vyučující neví rady a dostupná opatření nevykazují žádnou změnu, měli bychom brát v potaz, že vyučující na škole praktické nebudou mít s takovými žáky rozhodně větší možnosti řešení, než tomu bylo v běžné základní škole. Vstupem do ZŠP se do budoucna nepočítá s dalším budoucím studiem na středních školách, pokud jsou tedy děti zde umístěny neprávem, jsou o další studium často ochuzeny. Romští žáci však na středních, případně i vysokých školách studují velmi málo. Příčinou může být i rodina, která své děti v dalším studiu příliš nepodporuje a ovlivňuje je svými hodnotami a mnoha povinnostmi. (Říčan, 1998, s. 115 - 120) Avšak ne všichni romští žáci jsou na praktické školy umísťováni neprávem. Někteří se taktéž potýkají se zdravotním handicapem nebo dle mentálních schopností nárokům běžných základních škol nestačí. V praxi se setkáváme s romskými žáky, kteří své vzdělání na základní škole ukončují dříve než v devátém ročníku.

Česká republika je dosti kritizována za velké procento romských dětí navštěvujících ZŠP, které jsou, jak již víme, především pro žáky s lehkým mentálním postižením. Pokud škola přijde s doporučením spolu se souhlasem rodičů, projde dotyčné dítě vyšetřením, na jehož

základě spolu s posouzením, že je to pro dítě prospěšné, mohou odborníci doporučit přestup tohoto dítěte na ZŠP. Děti se na ZŠP tak mohou častěji setkávat s pocitem úspěchu. (Levínská in Bittnerová, Moravcová, 2013, s. 116 - 117) Avšak samotné vyšetření těchto dětí je velmi obtížné především z důvodu, že jsou testy převzaty většinou ze zahraničí, kde panují rozdílné kulturní i materiální podmínky a principy. Nejprve by měla být dítěti dostávána individuální péče v klasické základní škole. Samozřejmě má na dítě vliv i docházka do mateřské či přípravné třídy. (Farkašová in Balvín, Kwadrans, 2010, s. 415)

ZŠP usiluje především o dosažení co nejvyšší úrovně znalostí a dovedností. Na žáky je kladen důraz především na fyzickou zdatnost a manuální zručnost, dále na osvojení si základních vědomostí a poznatků ze všeobecně vzdělávacích předmětů a také, aby byli schopni se srozumitelně vyjadřovat slovem i písmem. (Franiok, 2008, s. 35) Průběh vzdělávání je podřízen psychické a fyzické situaci zdejších dětí. Vyučování je uzpůsobeno možnostem dětí ve třídě i úrovni jejich rozumových schopností, aby mohly stejně tak jako děti v běžných školách zažívat úspěchy a nebát se neustále možných chyb. (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 68) Zda bude žák umístěn na ZŠP rozhodne ředitel školy spolu s rodiči dotyčného dítěte na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Organizace a samotná struktura základních škol praktických se však v jádru oproti běžným základním školám neliší. Stejně tak je zde devítiletá povinná školní docházka dělena na 1. a 2. stupeň. Avšak stupeň první se dále dělí na další dvě období prvního až třetího ročníku a čtvrtého až pátého ročníku. (Valenta, 2009, s. 12 - 19) Podmínky vzdělávání určuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. (Česko, 2005) Od něj se poté odvíjí školní vzdělávací program, který je vždy přizpůsoben konkrétním schopnostem a potřebám jejich žáků. (Švarcová, 2006, s. 24 - 28)

### **3.2 Vztah učitele a romského žáka**

Výchovu v rodinách jak majoritních, tak romských mají na starosti většinou matky. Romské děti žijí mnohdy v nepodnětném prostředí a potýkají se s malou slovní zásobou, což souvisí s omezenou schopností komunikovat s ostatními jedinci a to má vliv na rozvoj inteligence. Romové se příliš nezaměřují na budoucnost, neboť žijí převážně pouze přítomností. Romské děti jsou více emotivně založeny než děti z majoritní společnosti. Je pro ně významnější prožitek jejich vykonávaných činností a praktické zkušenosti. Jejich ovládnání svých volných projevů je nedostačující a dostávají se tak často do afektu, převážně

zlosti a vzteku. (Říčan, 1998, s. 109 - 111) Velký vliv na dítě při začátku školní docházky má osobnost vyučujícího a také klima v třídním kolektivu. Důležité je, aby učitelé byli připraveni spolupracovat i s romskými žáky. Šotolová (2008, s. 49) uvádí, že v přípravě žáků na jejich budoucí povolání je nezbytné včlenit i problematiku vzdělávání národnostních menšin, která má za cíl odstranit předsudky majoritní společnosti vůči Romům a jiným etnikům.

Hodnoty uznávané majoritní společností často nebývají v souladu s hodnotami romského etnika. Mnoho učitelů se ve vztahu k romským žákům považuje za zachránce. Vyučující by se měl vyvarovat představám o tom, jaké by romské dítě mělo být, jak by mělo vypadat a jak by se mělo chovat. Při jeho působení by měl mít snahu pochopit jejich odlišný způsob života, kulturu a odlišnosti rodinné výchovy. Má se v první řadě snažit o pochopení jejich specifik a odlišností a ne usilovat o to, tyto děti změnit. (Pape, 2007, s. 29) Mimo to, že pedagog dítě poznává, musí jej i pochopit a porozumět mu. Při edukaci romských dětí by měl využívat vše, co doposud o daném dítěti ví a zároveň brát zřetel na to, v jaké rodině a v jakém prostředí žije a jakým způsobem je vychovááno. To všechno se podílí na chování dětí a na vývoji jejich osobnosti.

Postoj učitelů k romským dětem do jisté míry ovlivňují jejich vědomosti, které o daném etniku mají. Pokud se k neuspokojivé spolupráci s rodinou romského žáka připojí nízká sociokulturní úroveň jeho rodiny ba i dokonce tlak veřejného mínění, zapříčiňuje to mnohdy horší přístup k těmto dětem.

### **3.3 Romský žák v třídním kolektivu**

Vliv na romského žáka má kromě vyučujících také třídní klima a vzájemné vztahy mezi spolužáky. Děti z majoritní společnosti si často osvojují stereotypy vůči jejich romským spolužákům na základě postojů jejich rodiny k této menšině. Proto by se děti romské a neromské měly společně vzdělávat od počátku školní docházky.

V kulturně pluralitních třídách často dochází mezi žáky ke konfliktům a střetům zájmu. Příkladem je tělesná výchova, kdy romské děti jsou často dosti hbité a rychlé a rády na sebe upozorňují před ostatními. Dále třeba hudební výchova je taktéž jeden z oblíbených předmětů romských dětí, protože mají hudební nadání, díky kterému se nestydí zpívat před ostatními spolužáky.

Míra schopností a dovedností u žáků ve stejné věkové kategorii je mnohdy často velmi kolísavá, vyplývá to především z rozdílného kulturního prostředí. (The Right of Roma Children to Education, 2011, s. 20 - 21)

Pro děti kromě vztahů s pedagogy slouží jako motivace i vztahy mezi spolužáky. Romské děti se občas dostávají do konfliktu se spolužáky, kteří k nim zauímají negativní postoj. Podle sociometrických výzkumů patří romské děti k nejméně oblíbeným spolužákům vůbec. Taktéž jsou romské děti často agresivnější než děti neromské. O přestávkách mezi vyučujícími hodinami mají romské děti sklon utvářet a pobývat v určitých skupinkách bez ohledu na to, z jaké je kdo třídy. Získat přízeň neromských spolužáků je velmi náročná a mnoho z nich o kamarádění s nimi nestojí. Naopak romské děti se většinou přátelství nebrání s nikým a vezmou k sobě do party kohokoliv, kdo je ochoten se podřídit jejich pravidlům. Někdy to však znamená i účast na krádežích a jiných praktikách v rozporu s morálkou. (Říčan, 1998, s. 108 - 110)

Romské děti bývají ve třídním kolektivu často přehlíženy, neboť patří k těm málo oblíbeným. Důležitou roli zde hraje postoj pedagogů k takovým situacím a jejich schopnost, jaké klima ve třídě dokážou vybudovat. V mnoha třídách se můžeme setkat se situacemi, kdy se neromské děti těm romským posmívají za jejich špatné výsledky ve škole, za jejich sociální postavení, za barvu pleti, ale také za laciné oblečení. V těchto případech by měl neprodleně zakročit pedagog a s dětmi ve třídě problém začít řešit, na čemž by se taktéž měl podílet metodik prevence a asistent pedagoga. Avšak je nutno podotknout, že agresivní chování a šikana nepřichází pouze ze strany neromských dětí k romským, ale bývá tomu i opačně. Třídní kolektiv by se měl snažit být empatický a jednat vůči sobě vstřícně, a až poté se mohou všechny děti ve třídě cítit dobře. Úděl pedagoga, metodika prevence či pedagogického asistenta je pracovat s těmito stereotypy žáků, které jsou často přejímány od rodiny. Vyučující by žáky od nejnižších ročníků měli učit žít společně, ne pouze vedle sebe či v nejhorších případech proti sobě.

Prostředí třídy by nemělo být v rozporu s rozdílnými hodnotami v kultuře, náboženství a pohlaví žáků minoritních skupin. Je nezbytné mezi dětmi z různých kultur podporovat interkulturní komunikaci a porozumění, aby i romské děti měly ty nejlepší šance na vzdělání. Vytvořením inkluzivních škol založených na úctě k rozdílné kultuře, právům každého dítěte a přátelské atmosféry ve třídním kolektivu, bude požadováno nadále rozvíjet politiku v tom smyslu, jak zlepšovat a obohacovat multikulturní vzdělávací prostředí. Tyto nástroje by měly sloužit jako pomyslné vodítko k zapojení romské

komunity, rodičů, učitelů, dětí i ostatních zúčastněných do vzdělávání v majoritní společnosti spolu s menšinami. (The Right of Roma Children to Education, 2011, s. 61)

### 3.4 Romský žák a volný čas

Charakter romské kultury tvoří především sdružování se. A je tedy na místě otázka, zda je vhodnější zakládat volnočasové aktivity výhradně pro Romy, čímž se může ještě více prohlubovat jejich odlišnost od majority. Naproti tomu zde najdeme i pozitivní dopad, třeba, že jsou tyto děti „mezi svýma“ a sdružují se tak osoby se stejnou mentalitou, se stejnými zvyky a tradicemi a nemusí se tak ostýchat vůči majoritě.

Díky tomu, že romské děti již od narození vyrůstají v širším kruhu rodinném, jsou tak zvyklé být neustále obkloповány lidmi ze svého okolí. Málokdy tedy potkáme romské dítě při hraní venku samotné, protože je neustále obkloповáno sourozenci nebo vrstevníky. Romské děti jsou často svědky veškerého dění v rodině a účastní se doma různých situací, což přispívá k tomu, že tyto děti dříve dospívají. Romské dítě pro své rodiče není překážkou při řešení veškerých situací a konfliktů. Jsou tedy svědky všeho, co se kolem nich děje. Dětem je v romských rodinách ponechána větší volnost a veškeré učení probíhá převážně nápodobou. (Sekyt, 2004, s. 201)

V dnešní době je nabídka volnočasových aktivit právě pro Romy vcelku velká. Nyní se zakládají různá střediska pro romské děti a mládež. Samozřejmě že stejně jako ve vzdělávání, tak i ve volnočasových kroužcích se vyskytují určitá úskalí, kterým je třeba se věnovat a čelit tak vzniku dalších problémů mezi odlišnými kulturami. (Oláh, Kutilová in Balvín, 1997, s. 68 - 72) Malí Romové mají již od nízkého věku velmi neuspořádaný volný čas. Kupříkladu v pubertě mnohdy tráví spoustu času s opačným pohlavím přibližně stejného věku, předchází tomu nedůslednost rodičů, což zapříčiňuje, že si děti hledají nevhodnou zábavu, která často porušuje zákony. Neuspořádané volnočasové aktivity těchto dětí má na svědomí nezáměr rodičů spolu s jejich nedostatkem financí. Stejně tak jako děti z majoritní společnosti i ty romské tráví svůj volný čas organizovaným či neorganizovaným způsobem. Organizovaný způsob je u romského etnika méně častý, zastávají spíše způsob neorganizovaný úzce související s životním stylem a hodnotovou orientací romské menšiny. Z našeho pohledu majority Romové svůj volný čas neumějí kvalitně a efektivně využít, což zvyšuje výskyt drogově závislých, delikvence a kriminality, záškoláctví a spoustu dalších sociálně - patologických jevů, které se v romské populaci vyskytují. (Gulová, Čech, 2003, s. 89)

Aby byla práce s Romy úspěšná, velmi záleží na tom, kdo s nimi pracuje. Jistě má velmi kladný dopad, pokud s menšinou pracuje někdo, koho práce s nimi baví a má pro tuto profesi patřičné vzdělání. Většinou se jedná o sociální pracovníky, sociální pedagogy a pedagogické asistenty. Studijní obory těchto profesí se v dnešní době stále více rozrůstají a navíc jsou hodně žádané. U romských dětí převažují pasivní aktivity nad těmi kreativními a sportovními. Volný čas u dětí a mládeže je součástí jejich výchovy a života. Volnočasové aktivity pronikají do života rodin všech národností a často mohou být v rozporu s jejich tradicemi a zvyklostmi. Na místě je zde motivace, která jedince navodí k volnočasovým aktivitám a k vytváření určitých podmínek k jejich uskutečnění. (Balvín, 1997, s. 47 - 49) V dnešní době se nabídka volnočasových aktivit pro romské děti více zpřístupnila a zlepšila. Vznikají stále nová střediska určená pro romské děti a mládež. (Oláh, Kutilová in Balvín, 1997 s. 68 - 72)

### **3.4.1 ZŠ Na Výsluní Uherský Brod a volnočasový kroužek pro romské žáky**

Základní škola Na Výsluní je školou se zastoupením menšinových složek české populace. Taktéž přijímá děti z Uherskobrodského Azylového domu, kde dočasně pobývají matky s dětmi s ekonomickými či sociálními problémy. Na všechny takové situace jsou připraveny asistentky, které zde na škole pracují se žáky se sociálním znevýhodněním.

Asistentky zde napomáhají v prevenci sociálně patologických jevů, v obohacení znalostí žáků z nepodnětného prostředí, ve zlepšení jejich prospěchu, v řešení následků negativních jevů a přestupků proti dobrým mravům a zásadám školního řádu. Dále také usilují o lepší komunikaci a spolupráci s rodiči sociálně znevýhodněných žáků a snaží se takovým rodinám být nápomocny, slouží jako ochrana běžných a spořádaných žáků před nepříznivým vlivem žáků s nebezpečným chováním a také usilují o zapojení sociálně znevýhodněných žáků do mimoškolní činnosti (Asistent pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním © 2015)

Ve spolupráci s romským koordinátorem Emilem Gabčo roku 2009 v měsíci říjnu byla ve městě Uherský Brod zahájena činnost sportovního kroužku, zaměřena převážně na fotbal. Tento kroužek založený asistentkou pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním Mgr. Danou Janů byl určen pro romské děti. Od ledna roku 2010 kroužek začal působit na jedné ze tří základních škol, které se ve městě nachází. Kroužek romských dětí Větrník je financován z programu na podporu integrace romské komunity ve Zlínském kraji. Na základní škole Na Výsluní spolu s vedením školy tento volnočasový kroužek

postupně rozšiřoval svou činnost o další aktivity, které vedou k hodnotné volnočasové náplni dětí, ale taktéž i k úspěšnému zvládnání školních úkolů a povinností. Kroužek má za úkol napomáhat morálně - volní výchově dětí pocházejících z nepodnětného prostředí a jejich zapojení do běžného života vrstevníků, stejně tak na prevenci před diskriminací společnosti. (Větrník – Slunečník - Měsíčník, 2010, s. 20)

Pro děti z romské komunity se stává významným především rozvoj jejich dovedností v oblasti pracovní, sportovní či výtvarné, získání návyků pro pravidelnou a systematickou práci ve škole i v rámci kroužku. Cílem kroužku je zapojení dětí romského původu do pravidelné zájmové činnosti a účasti na různých akcích školy. Slouží k rozvoji jejich dovedností z oblasti pracovní, výtvarné, hudební či sportovní, získání návyků na systematickou práci ve škole, hodnotné volnočasové náplni dětí, ale i k úspěšnějšímu zvládnání školních povinností. Seznamování se se společenským životem a jejich aktivní zapojení do běžného života. Děti přichází pravidelně dvakrát týdně, kdy tento čas tráví v prostorách klubu při nejrůznějších činnostech. (Větrník © 2015)

Jedna z prvních větších celodenních akcí se uskutečnila o velikonočních prázdninách roku 2010 a zaměřovala se na poznání prostředí, které by tyto děti společně jinak nenavštívily. Nejprve zavítaly do Knihovny Františka Kožíka, kde si pro ně paní knihovnice připravily pestrý program zaměřený na pohádky a vyprávění o knížkách. Po vyslechnutí vyprávění děti pohádky dle fantazie malovaly a ty nejlepší z nich, byly oceněny drobnými dárky. Dále následovala návštěva výstavy obrazů Vlastimila Mahdala v galerii Panský dům. Většina z nich byla na výstavě poprvé a zdejší obrazy děti velmi zaujaly. Poté následoval přesun do aquaparku Delfín, kam se pochopitelně těšily celý den. V tomto prostředí bylo k povšimnutí to, že se z dětí stává skutečný kolektiv, neboť si zde navzájem pomáhaly a hlídaly se. Na základě dotací Zlínského kraje a města, které volnočasový kroužek dostal, navazují neustále další akce, kterých by se romští žáci, mimo tento kroužek, s těžší zúčastnili. Kroužek je především zaměřen na romské děti, ale nebrání se pomoci i jejich rodičům. Nabízí jim spolupráci na výchově jejich dětí, při komunikaci se školou a spolupracujícími institucemi, např. odborem sociálních věcí apod.



## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této kapitole představujeme výzkumný problém a jeho cíle, výzkumné otázky a hypotézy, výběr výzkumného souboru, techniku výzkumu a způsob zpracování dat. Pro naše téma jsme si zvolili smíšený výzkum, použili jsme kvantitativní metodu v podobě dotazníku a sémantického diferenciálu a kvalitativní metodu v podobě rozhovoru. Nejprve byly rozdány dotazníky, abychom se mohli zaměřit na co nejvíce rodičů a nahlédli jsme na problematiku z co nejširšího hlediska a následné rozhovory byly uskutečněny s menším počtem rodičů, abychom od nich zjistili ještě podrobnější informace. Téma našeho výzkumu jsme si zvolili: **Postoje romských rodičů k výchově a vzdělávání v majoritní společnosti**. Téma bylo zvoleno na základě vlastních zkušeností prostřednictvím odborné povinné a poté i dobrovolné praxe na základní škole, kde školní docházku plní i děti romského původu, což mnoho rodičů z majoritní společnosti neakceptuje a své děti mnohdy přerazují na jiné školy, které se ve městě nachází. Původním záměrem praxe bylo pozorování ve třídě, kde se nachází více žáků se sociálním znevýhodněním a následné vedení si kazuistiky o těchto žácích. Poté se působnost rozšířila o spolupráci s asistentkou pedagoga, která s těmito žáky a jejich rodiči intenzivně pracuje a současně vede i volnočasový kroužek určený pro romské žáky.

### 4.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu

V empirické části diplomové práce se zabýváme postoji romských rodičů k výchově a vzdělávání v majoritní společnosti. O problematiku se zajímáme z důvodu negativních postojů majority k umístění romských dětí do běžných tříd základních škol.

Jádrem výzkumu je zjištění, jaký postoj zaujímají romští rodiče k majoritní společnosti v souvislosti s výchovou a vzděláváním jejich dětí. Empirická část se zaměřuje právě na postoje Romů ke vzdělávání obecně, jaké místo přidělují vzdělávání na jejich žebříčku hodnot, jaký mají vztah ke škole, jaké jsou zkušenosti romských rodičů v oblasti komunikace se školou, zda své děti ve vzdělání podporují, jak hodnotí volnočasové aktivity, které jsou dětem nabízeny a jestli zde pociťují nevhodné chování majority k jejich osobě ve školním prostředí.

#### Výzkumné otázky:

Výzkumné otázky smíšeného výzkumu souvisí s následnou tvorbou otázek výzkumných metod rozhovoru a dotazníkového šetření.

- 1) Jaký význam má pro romské rodiče vzdělávání?
- 2) Podporují Romové své děti ve vzdělávání?
- 3) Jaký vztah mají romští rodiče ke škole, kterou jejich děti navštěvují?
- 4) S jakými překážkami se romští rodiče ve školním prostředí setkávají?
- 5) Jaké zkušenosti mají romští rodiče s komunikací se školou?
- 6) Jaký postoj zaujímají romští rodiče k volnočasovým aktivitám?

Na základě výzkumného problému jsme si stanovili hlavní cíl:

Zjistit, jaký postoj zaujímají romští rodiče k výchově a vzdělávání v majoritní společnosti.

Cílem kvantitativní části výzkumu bude zjistit základní informace o respondentech a současně jak vnímají jednotlivé oblasti:

1. Základní informace o respondentech
2. Postoje respondentů ke vzdělání a škole
3. Hodnocení osobnosti učitele
4. Role vyučování, známkování a zkoušení
5. Hodnocení předškolního vzdělávání – mateřských škol
6. Studium na střední škole
7. Školní družina a volnočasové aktivity

Cílem kvalitativní části výzkumu je zaměřením se na zjišťování informací v níže zmíněných oblastech:

1. Postoj romských rodičů ke vzdělávání a škole (otázky č. 1 - 4)
2. Komunikace se školou (otázky č. 5 - 6)
3. Komunikace rodiny a dětí, podpora ve vzdělávání (otázky č. 7 - 12)
4. Využití volného času (otázka č. 13)

## 4.2 Stanovení hypotéz

Východiskem pro tvorbu hypotéz výzkumu je zvolený výzkumný problém. Formulace věcných hypotéz tedy vycházela ze stanoveného výzkumného problému a také z dílčích výzkumných otázek.

H1: Předpokládáme, že existuje mezi romskými rodiči žijící převážně v lokalitě mezi Romy a romskými rodiči žijící převážně v lokalitě mezi neromy rozdílný postoj ke vzdělání.

H2: Předpokládáme, že existuje mezi romskými rodiči žijící převážně v lokalitě mezi Romy a romskými rodiči žijící převážně v lokalitě mezi neromy rozdílný postoj ke škole.

H3: Předpokládáme, že existuje mezi romskými rodiči s nižším dosaženým vzděláním a vyšším dosaženým vzděláním rozdílný postoj ke střední škole.

H4: Předpokládáme, že existuje mezi romskými rodiči s menším počtem dětí a romskými rodiči s větším počtem dětí rozdílný postoj k mateřské škole.

H5: Předpokládáme, že existuje mezi romskými rodiči s menším počtem dětí a romskými rodiči s větším počtem dětí rozdílný postoj ke školní družině.

### 4.3 Výzkumný soubor

Existuje mnoho výzkumů zaměřených na zjišťování postojů majoritní společnosti k romské menšině, avšak méně výzkumů je zaměřeno na situaci z opačného pohledu, čili jak se k majoritě staví Romové a jak tuhle situaci vnímají? Lokalita, která byla zvolena pro terénní výzkum, je Uherský Brod a jeho okolí. Oblast Uherskobrodsko byla zvolena na základě praxe na jedné z tří základních škol, které se zde nachází. Pro ucelenější pohled na zkoumanou problematiku byl zvolen smíšený výzkum, přičemž jeho výsledky budou porovnány s odbornou literaturou.

Výzkumný soubor jsme zvolili metodou záměrného výběru podle předem stanovených kritérií. Základní soubor pro smíšený výzkum tvoří Romové, kteří mají alespoň jedno dítě v povinné školní docházce, tedy na základní či praktické škole. Výběrový soubor tak tvoří romští rodiče, kteří mají alespoň jedno dítě v povinné školní docházce a zároveň žijí na Uherskobrodsku. Jiné omezení nebylo určeno. Nejprve byl zrealizován výzkum kvantitativní formou pomocí sémantického diferenciálu a následně poté byl proveden výzkum kvalitativní formou polostrukturovaných rozhovorů, který nám rozšíří informace a podrobněji objasní zkušenosti romských rodičů s danou problematikou. Počet dotazníků byl stanoven na minimální počet 30 zodpovězených a správně vyplněných dotazníků a počet rozhovorů jsme stanovili na minimálně 5 rozhovorů.

Záměrně budou osloveni romští rodiče žáků běžných základních škol i základní školy praktické (dříve zvláštní školy). Výzkum bude zrealizován jak u romských rodičů žijících v lokalitách, kde bydlí převážně Romové, tak u těch, kteří bydlí převážně mezi neromy. Všichni respondenti budou osobně osloveni a seznámeni s cílem i průběhem výzkumu. Samozřejmě bude zdůrazněna anonymita výzkumného šetření.

## 4.4 Technika výzkumu

Pro naši diplomovou práci jsme zvolili smíšený výzkum, díky kterému můžeme kombinovat kvalitativní a kvantitativní postupy. V rámci kvantitativního výzkumu jsme zvolili metodu sémantického diferenciálu, který nám umožní získat informace od většího počtu respondentů. Cílem bude zjistit, jaký mají romští rodiče pohled na vzdělání, jaký význam má zkoušení a známkování při výuce, zda považují domácí přípravu na vyučování za důležitou, jaký postoj zaujímají ke škole, kterou jejich dítě navštěvuje. Dále jak hodnotí osobnost učitele, jak nahlíží na mateřské školy, zda podporují středoškolské vzdělávání a také jak se staví ke školní družině a volnočasovým aktivitám. Za metodu kvantitativního výzkumu jsme zvolili sémantický diferenciál, jehož cílem bude zmapovat postoje k jednotlivým složkám. Za metodu kvalitativního výzkumu použijeme metodu polostrukturovaného rozhovoru aplikovanou na menší počet respondentů. Cílem bude zjistit, jaké postoje romští rodiče zaujímají ke vzdělávání jejich dětí v majoritní společnosti.

### 4.4.1 Sémantický diferenciál

Dotazník bude sestaven v souladu s výzkumnými cíli. Údaje získané od respondentů zpracujeme do otázek v podobě posuzovacích škál. Posuzovací škála nám umožňuje zjišťovat míru vlastnosti jevu či jeho intenzitu. (Gavora, 2000, s. 88) Respondenti budou volit své odpovědi na škále zahrnující stupně 1 – 7. Dotazník je založen na sémantickém diferenciálu, u čehož jde o měření postojů, kde u daného pojmu je vytvořen rozdíl ze seznamu škálových položek. Krajní body v tabulkách jsou vymezeny protikladnými přídavnými jmény. Dotazníky vyhodnotíme tak, že spočítáme průměr pro všechny respondenty.

Sémantický diferenciál slouží jako výzkumná metoda, která se zaměřuje na vnímání pojmů jednotlivých respondentů, neboť každý posuzovatel vidí určitý objekt odlišným způsobem. Význam každého pojmu můžeme graficky znázornit v tzv. sémantickém prostoru. Jako doplňující výzkumnou metodu jsme zvolili dvoufaktorový sémantický diferenciál, na jehož základě jsou pojmy posuzovány z hlediska dvou faktorů. Mluvíme o faktoru hodnocení vyjadřující vnímání objektu respondenty jako „dobrý“ nebo „špatný“ a o faktoru energie, který nám sděluje míru námahy, jakou spojují respondenti s určitými pojmy. (Chrásková, 2007, s. 221 - 228)

### Sběr dat

Jednotliví respondenti byli nejprve informováni o účelu dotazníkového šetření, poté nám poskytli souhlas s vyplněním dotazníku. Někteří respondenti dotazníky vyplnili bez pomoci, čemuž předcházelo důsledné vysvětlení, jakým způsobem dotazník vyplnit, abychom zabránili v samotném průběhu nejasnostem. Některým dotazovaným jsme u vyplňování museli asistovat. Osobně jsme jim vysvětlili možnosti odpovědí a spolu s nimi jsme zaznamenávali odpovědi do jednotlivých dotazníků. Dotazníky byly vyplňovány v domácím prostředí Romů i v prostředí školy, kam docházejí jejich děti. Naše osobní účast nám zajistila správné zaznamenávání odpovědí a zároveň jsme mohli respondentům v případě nejasností kdykoliv s vyplňováním pomoci. Taktéž jsme tím zajistili absolutní návratnost rozdaných dotazníků. Čas věnovaný jednotlivým dotazovaným byl přibližně 15 - 40 minut.

#### **4.4.2 Polostrukturovaný rozhovor**

Polostrukturovaný rozhovor patří k nejrozšířenějším metodám interview. Aby měla tato metoda co největší efektivitu, je vhodné jej aplikovat v přirozených podmínkách. Polostrukturovaný rozhovor nám slouží k tomu, abychom si na tazateli mohli ověřovat, zda správně pochopil otázku. Dotazovaným jsou kladeny doplňující otázky, které jsou rozvíjeny s ohledem na předem určené cíle a výzkumné otázky. (Miovský, 2006, s. 159 - 160)

### Sběr dat

Před uskutečněním každého rozhovoru jsme dotazovaného informovali o jeho účelu a obsahu prováděného výzkumného šetření. Následně byl každému sdělen způsob dotazování, včetně použití diktafonu a zdůrazněna anonymita získaných údajů, jako tomu bylo u dotazníkového šetření. Po získání souhlasu respondenta s rozhovorem jsme přešli k samotnému dotazování. Pro zaznamenávání odpovědí jsme využili kombinaci záznamu na diktafon a zapisování odpovědí do předem připraveného záznamového archu. První dva rozhovory probíhaly v domácím prostředí respondentů a jejich doba trvala cca 50 minut, tázající si nepřáli být nahráváni na diktafon, proto každá odpověď byla průběžně doslovně zapisována do záznamového archu. V domácím prostředí bylo uskutečnění rozhovorů velmi náročné, neboť zde děti sloužily jako rušivý element. Poté jsme usoudili, že zbylé tři rozhovory uskutečníme ve školním prostředí, přesněji v prostorách, kde probíhá volnočasový kroužek pro romské děti. Po dohodě s paní ředitelkou jsme dostali svolení zde

rozhovory uskutečnit. Rodiče nám vyšli vstříc a do školy dorazili. Rozhovory ve školním prostředí trvaly přibližně 10minut.

#### 4.5 Způsob zpracování dat

Způsoby analyzování dat jsme si určili před začátkem obou výzkumů. Výzkum rozdělíme na dvě části, které na sebe přirozeně navazují. Nejprve statisticky zpracujeme a interpretujeme data z dotazníků. Dotazník obsahuje otázky uzavřené a sémantický diferenciál. Uzavřené otázky respondenti kroužkovali a odpovědi u sémantického diferenciálu zaznamenávali křížkem k danému pojmu do tabulky tvořené 10 škálami, ze kterých pět položek zjišťuje faktor hodnocení a zbylých pět položek určuje faktor energie. Krajní body u jednotlivých škál tvoří vždy dvojici přídavných jmen opačného významu. Respondenti se vyjadřovali k pojmům: ŠKOLA, VZDĚLÁNÍ, UČITEL, DOMÁCÍ PŘÍPRAVA, VYUČOVÁNÍ, UČENÍ, ZKOUŠENÍ, ZNÁMKOVÁNÍ, TŘÍDNÍ SCHŮZKY, MATEŘSKÁ ŠKOLA, STUDIUM NA STŘEDNÍ ŠKOLE, ŠKOLNÍ DRUŽINA A ZÁJMOVÉ KROUŽKY.

Pro zaznamenávání odpovědí pomocí sémantického diferenciálu jsme v programu MS Excel vytvořili příslušné tabulky. Následným odpovědím respondentů jsme přiřadili číselné hodnoty 1 - 7 tak, aby nižší hodnota určovala nižší stupeň měřené vlastnosti. Tyto hodnoty jsme následně zapsali do tabulek pro následné zpracování. Ke každému pojmu jsme vytvořili vždy dvě tabulky, které obsahovaly výsledné odpovědi respondentů u faktoru hodnocení a faktoru energie. Průměrné hodnoty těchto jednotlivých faktorů všech hodnocených pojmů byly následně zaznačeny do výsledné tabulky. Poté byly znázorněny v sémantickém poli, kde můžeme vidět souvislosti mezi pojmy.

Rozhovory byly zaznamenávány jak na diktafon, tak i písemně prostřednictvím stručných poznámek do předem připraveného záznamového archu. Poté byly všechny doslovně přepsány do písemné podoby. Rozhovory byly polostrukturované, abychom měli možnost doptávat se na potřebné věci. Byly získávány v loňském roce v měsících lednu a únoru. Poté byly zpracovány pomocí otevřeného kódování. Tuto metodu můžeme charakterizovat jako rozebírání údajů a jejich následné skládání novým způsobem. Informace z dotazníků jsou rozděleny na jednotky, kterým přidělíme jména, se kterými dále pracujeme. Na základě techniky vyložení karet je seznam vytvořených kódů uspořádán do určité dějové linky a na základě tohoto je vytvořen text, který slouží jako převyprávění obsahu určitých kategorií. (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 211 - 226)

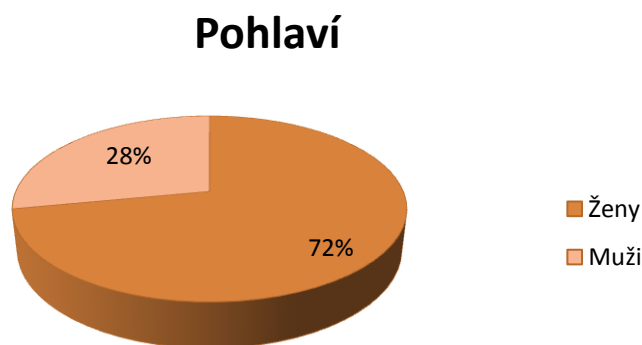
## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Zjištěné výsledky výzkumu jsme rozčlenili do dvou podkapitol. První podkapitola zahrnuje výsledky kvantitativního výzkumu, který jsme zpracovávali pomocí sémantického diferenciálu. Druhá navazující kapitola pojednává o výsledcích kvalitativního výzkumu, který jsme uskutečnili pomocí rozhovorů, a dále zpracovali pomocí otevřeného kódování s pomocnou technikou vyložení karet.

### 5.1 Výsledky výzkumu kvantitativní části

#### První část – informace o respondentech

První otázka se ptala na pohlaví tázaného. Graf níže znázorňuje, že dotazník nám vyplnilo celkem dvaatřicet respondentů, z toho bylo třiatdvacet žen (72 %) a devět mužů (28 %).



*Graf 1 Pohlaví*

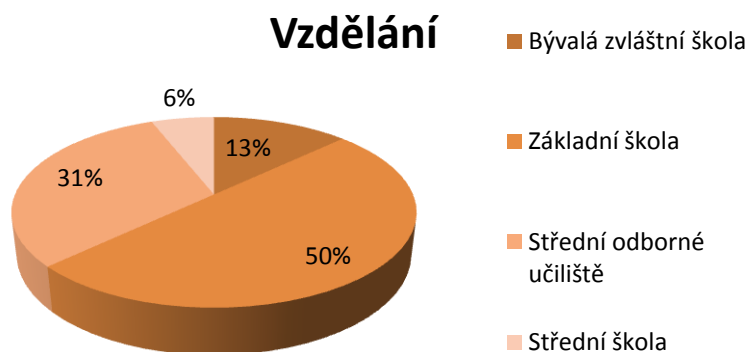
Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ženy	23	72 %
Muži	9	28 %
<b>Celkem</b>	<b>32</b>	<b>100 %</b>

*Tabulka 1 Pohlaví*

Druhá otázka zjišťovala, jaké nejvyšší dosažené vzdělání romští rodiče mají. Čtyři (13 %) z nich uvedli bývalou zvláštní školu, největší zastoupení měla základní škola, kterou označilo šestnáct (50 %) z nich, čili celá polovina respondentů. Druhá nejčastější odpověď



byla střední odborné učiliště, což za správnou odpověď označilo jedenáct (31 %) respondentů a dále střední školu uvedli pouze dva (6 %). Vyšší odbornou školu a vysokou školu za svou odpověď z dotazovaných nevedl nikdo.



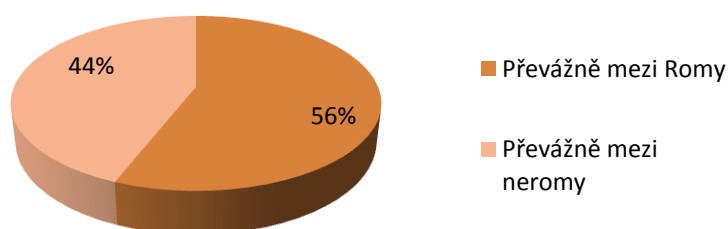
*Graf 2 Dosažené vzdělání*

Vzdělání	Absolutní četnost	Relativní četnost
Bývalá zvláštní škola	4	13 %
Základní škola	16	50 %
Střední odborné učiliště	10	31 %
Střední škola	2	6 %
<b>Celkem</b>	<b>32</b>	<b>100 %</b>

*Tabulka 2 Dosažené vzdělání*

Dále nás zajímalo, zda respondenti žijí převážně v lokalitě mezi Romy nebo mezi neromy. Následující graf znázorňuje, že osmnáct (56 %) z nich žije obklopeno mezi Romy a zbylých čtrnáct (44 %) mezi neromy.

## Lokalita bydliště



Graf 3 Lokalita bydliště

Lokalita bydliště	Absolutní četnost	Relativní četnost
Převážně mezi Romy	18	56 %
Převážně mezi neromy	14	44 %
<b>Celkem</b>	<b>32</b>	<b>100 %</b>

Tabulka 3 Lokalita bydliště

Čtvrtá a poslední pátá otázka zjišťovala, z jak velké rodiny respondenti pocházejí, respektive kolik mají dětí a kolik z nich plní povinnou školní docházku na základní či praktické škole. Jedno dítě v domácnosti uvedl jeden respondent, dvě děti má deset respondentů, šestnáct respondentů uvedlo, že má tři děti. Odpověď čtyři a pět dětí uvedlo vždy po dvou respondentech a do prázdné kolonky, v případě, že by v rodině bylo dětí více, nám označil jeden respondent, že má dětí šest. Dvaadvacet respondentů uvedlo, že má v povinné školní docházce pouze jedno dítě, osm dalších má na základní či praktické škole po dvou dětech. Po jedné rodině bylo uvedeno čtyři a pět dětí v povinné školní docházce.

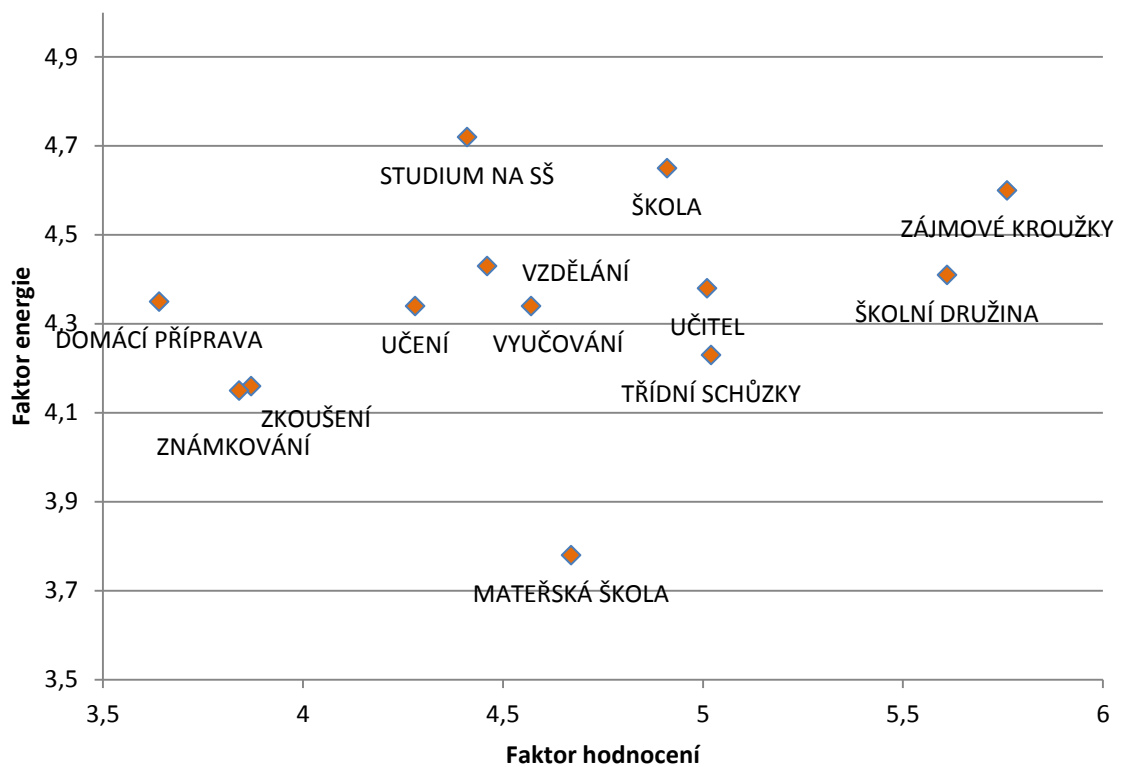
### Druhá část – sémantický diferenciál

Výsledky výzkumu získané pomocí sémantického diferenciálu, jsme zaznamenali do tabulky níže a následně znázornili do sémantického pole.

Pojem	Faktor hodnocení	Faktor energie
Škola	4,91	4,65
Vzdělání	4,46	4,43
Učitel	5,01	4,38
Domácí příprava	3,64	4,35
Vyučování	4,57	4,34
Učení	4,28	4,34
Zkoušení	3,87	4,16
Známkování	3,84	4,15
Třídní schůzky	5,02	4,23
Mateřská škola	4,67	3,78
Studium na střední škole	4,41	4,72
Školní družina	5,61	4,41
Zájmové kroužky	5,76	4,60

*Tabulka 4 Průměrné hodnoty faktorů*

*Tabulka 4* znázorňuje průměrné hodnoty faktoru hodnocení a faktoru energie všech hodnocených pojmů, které jsme pro větší přehlednost znázornili v sémantickém poli.



*Graf 4 Dvozměrné sémantické pole*

Výše graficky znázorněný *Graf 4* svým rozmístěním jednotlivých pojmů udává výsledky sémantického diferenciálu obou faktorů. Pojmy, které jsou rozmístěny blízko u sebe, si jsou významově podobné a mají tak pro jedince přibližně stejný význam. U faktoru hodnocení nejvyšší příčky zaujímají pojmy zájmové kroužky a školní družina. Dále nejbližše tomuto faktoru jsou pojmy třídní schůzky, učitel a škola, které si jsou svým psychologickým významem dosti podobné. Posuzované objekty domácí příprava, známkování a zkoušení jsou osobami vnímány nejhůře. U faktoru energie respondenti označili pojmy, které chápou nejvíce spojené s námahou, obtížemi, změnami či aktivitou, a tím je škola a studium na středních školách. Opak jednoznačně zastává pojem mateřská škola. Poté zde vidíme trojici pojmů v pomyslném trojúhelníku vzdělání, vyučování, učení, které na sebe logicky navazují. Společným pojmem obou shluků je pojem vzdělání, který se nachází v pomyslném středu sémantického pole.

Pojem	Faktor Hodnocení
Zájmové kroužky	5,76
Školní družina	5,61
Třídní schůzky	5,02
Učitel	5,01
Škola	4,91
Mateřská škola	4,67
Vyučování	4,57
Vzdělání	4,46
Studium na SŠ	4,41
Učení	4,28
Zkoušení	3,87
Známkování	3,84
Domácí příprava	3,64

*Tabulka 5 Hodnoty faktoru hodnocení řazeny sestupně*

*Tabulka 5* udává přehled hodnocených pojmů respondenty dle míry pozitivního či negativního hodnocení. Nejvyšší hodnotou jsou pro romské rodiče dle očekávání zájmové kroužky a školní družina. Vysoce jsou hodnoceny také pojmy třídní schůzky, učitel, škola a mateřská škola. Patrně proto, že jsou tyto pojmy spojovány s prostředím, ve kterém se respondenti a především jejich děti cítí dobře. Neutrálně hodnoceným je pojem vyučování, které se nachází uprostřed všech pojmů. Dále dle sestupného pořadí získaly nejnižší hodnocení pojmy vzdělání, studium na SŠ, učení, zkoušení, známkování a jako poslední domácí příprava.

Pojem	Faktor energie
Studium na SŠ	4,72
Škola	4,65
Zájmové kroužky	4,60
Vzdělání	4,43
Školní družina	4,41
Učitel	4,38
Domácí příprava	4,35
Vyučování	4,34
Učení	4,34
Třídní schůzky	4,23
Zkoušení	4,16
Známkování	4,15
Mateřská škola	3,78

*Tabulka 6 Hodnoty faktoru energie řazené sestupně*

U faktoru energie, představující sílu a pohyb pojmu, respondenti uvedli na první místa překvapivě pojmy studium na střední škole a škola. Jde tedy o významné faktory, které v dotazovaných vyvolaly silné emoce. Dále silnější emoční prožitek u respondentů vyvolaly také pojmy zájmové kroužky, vzdělání, školní družina a učitel, což mnohdy bývá ovlivněno kladnou nebo zápornou zkušeností. Neutrální postavení u faktoru energie pro romské rodiče zaujímá domácí příprava. Poměrně nízkého hodnocení se dostalo pojům vyučování, učení, třídním schůzkám, zkoušení a známkování. Na nejnižší pozici respondenti umístili pojem mateřská škola, jenž nevyvolává u respondentů žádné zvláštní emoce.

### 5.1.1 Ověření hypotéz

Pro ověření hypotéz jsme zvolili k porovnávání pouze faktor hodnocení. Odpovědi byly zaznamenávány na škále 7-1. Romští rodiče vyznačovali křížkem své postoje u položek dobrý – špatný, příjemný – nepříjemný, světlý – tmavý, krásný – ošklivý, sladký – kyselý.

#### Postoj ke vzdělání v souvislosti s lokalitou bydliště

H<sub>0</sub>: Mezi rodiči romského původu žijící v lokalitě mezi Romy a mezi neromy v postoji ke vzdělání neexistuje statisticky významný rozdíl.

H<sub>A</sub>: Mezi rodiči romského původu žijící v lokalitě mezi Romy a mezi neromy v postoji ke vzdělání existuje statisticky významný rozdíl.

Průměr romských rodičů z lokality mezi Romy = 4,26

Průměr romských rodičů z lokality mezi neromy = 4,71

Prostřednictvím Mann – Whitney U testu byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi uvedenými průměry ( $p=0,032$ )

V průměrech mezi rodiči z lokality mezi Romy a lokality mezi neromy existuje statisticky významný rozdíl, což znamená, že tento výsledek není možno připsat na vrub náhodě. Odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

Romští rodiče žijící v lokalitě mezi neromy mají kladnější vztah ke vzdělání, než rodiče žijící v lokalitě mezi Romy.

#### Postoj ke škole v souvislosti s lokalitou bydliště

H<sub>0</sub>: Mezi rodiči romského původu žijící v lokalitě mezi Romy a mezi neromy v postoji ke škole neexistuje statisticky významný rozdíl.

H<sub>A</sub>: Mezi rodiči romského původu žijící v lokalitě mezi Romy a mezi neromy v postoji ke škole existuje statisticky významný rozdíl.

Průměr romských rodičů z lokality mezi Romy = 4,57

Průměr romských rodičů z lokality mezi neromy = 5,36

Prostřednictvím Mann – Whitney U testu byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi uvedenými průměry ( $p < 0,05$ )

V průměrech mezi rodiči z lokality mezi Romy a lokality mezi neromy existuje statisticky významný rozdíl, což znamená, že tento výsledek není možno připsat na vrub náhodě. Odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

Stejně tak jako u hypotézy první zde zjišťujeme podobný výsledek. Romští rodiče žijící v lokalitě mezi neromy mají kladnější vztah ke škole, než rodiče žijící v lokalitě mezi Romy.

### **Postoj ke střední škole v souvislosti s nejvyšším dosaženým vzděláním**

H<sub>0</sub>: Mezi romskými rodiči s nižším dosaženým vzděláním a vyšším dosaženým vzděláním v postoji ke střední škole neexistuje statisticky významný rozdíl.

H<sub>A</sub>: Mezi romskými rodiči s nižším dosaženým vzděláním a vyšším dosaženým vzděláním v postoji ke střední škole neexistuje statisticky významný rozdíl.

Průměr romských rodičů s nižším dosaženým vzděláním (bývalá zvláštní škola, základní škola) = 4,19

Průměr romských rodičů s vyšším dosaženým vzděláním (střední odborné učiliště, střední škola) = 4,70

Prostřednictvím Mann – Whitney U testu byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi uvedenými průměry ( $p = 0,843$ )

V průměrech mezi romskými rodiči s nižším a vyšším dosaženým vzděláním neexistuje statisticky významný rozdíl, což znamená, že tento výsledek je možno připsat na vrub náhodě. Odmítáme tedy alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu.

### **Postoj k mateřské škole v souvislosti s počtem dětí**

H<sub>0</sub>: Mezi romskými rodiči s menším počtem dětí a větším počtem dětí v postoji k mateřské škole neexistuje statisticky významný rozdíl.

H<sub>A</sub>: Mezi romskými rodiči s menším počtem dětí a větším počtem dětí v postoji k mateřské škole existuje statisticky významný rozdíl.



Průměr romských rodičů s menším počtem dětí (1- 2 děti) = 4,86

Průměr romských rodičů s větším počtem dětí (3 a více dětí) = 4,71

Prostřednictvím Mann – Whitney U testu byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi uvedenými průměry ( $p = 0,788$ )

V průměrech mezi romskými rodiči s menším a větším počtem dětí neexistuje statisticky významný rozdíl, což znamená, že tento výsledek je možno připsat na vrub náhodě. Odmítáme tedy alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu.

### **Postoj ke školní družině v souvislosti s počtem dětí**

H<sub>0</sub>: Mezi romskými rodiči s menším počtem dětí a větším počtem dětí v postoji ke školní družině neexistuje statisticky významný rozdíl.

H<sub>A</sub>: Mezi romskými rodiči s menším počtem dětí a větším počtem dětí v postoji ke školní družině existuje statisticky významný rozdíl.

Průměr romských rodičů s menším počtem dětí (1- 2 děti) = 5,82

Průměr romských rodičů s větším počtem dětí (3 a více dětí) = 5,63

Prostřednictvím Mann – Whitney U testu byl zjištěn signifikantní rozdíl mezi uvedenými průměry ( $p = 0,775$ )

V průměrech mezi romskými rodiči s menším a větším počtem dětí neexistuje statisticky významný rozdíl, což znamená, že tento výsledek je možno připsat na vrub náhodě. Odmítáme tedy alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu.

## **5.2 Výsledky výzkumu kvalitativní části**

Prezentace výsledků výzkumu, který jsme uskutečnili prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů vychází z níže zvolených kategorií. U jednotlivých kategorií jsou uvedeny příslušné kódy. Před formulací kódů a kategorií jsme stručně představili rodiny, ve kterých se výzkum uskutečnil.

### **5.2.1 Charakteristika účastníků kvalitativního výzkumu**

Kvalitativní výzkum byl uskutečněn se čtyřmi romskými ženami a pouze jedním romským mužem. Všech pět dotazovaných žije ve městě Uherský Brod a mají zde trvalé bydliště.

Při rozhovorech uvedli, zda je jejich lokalita bydliště mezi Romy či neromy, zda dochází do zaměstnání a kolik mají dětí a v jakém věku.

#### Rodina A

- Žije mezi Romy
- Otec samoživitel, bez práce
- 4 děti – 2 dcery 15let a 16 let vzdělávány na SOU a dva synové 7let a 12 let navštěvují ZŠ

#### Rodina B

- Žije mezi Romy
- Matka bez práce, otec vážně nemocný
- 4 děti – 2 dcery 7 let a 11 let, starší z nich na ZŠP, 2 synové 9 let a 14 let oba na ZŠ

#### Rodina C

- Žije mezi neromy
- Matka v invalidním důchodě, otec pracuje
- 2 děti – dcera 9 let – ZŠP, syn 14 let ZŠ

#### Rodina D

- Žije mezi Romy
- Matka i otec pracují
- 4 děti – dva synové 10 let a 13 let na ZŠ, nejmladší syn 8 let na ZŠP, nejstarší syn pracující

#### Rodina E

- Žije mezi neromy
- Matka i otec pracují
- 3 děti – syn na ZŠ, druhý syn pracující, dcera v MŠ

Kategorie	Kódy
VZDĚLÁNÍ ZÁKLADEM BUDOUCNOSTI	Vliv pedagoga Časté překážky Úspěšný krok do života Uplatnění na trhu práce Volba profese Vědomosti a dovednosti k nezaplacení
MOTIVACE – HNACÍ SÍLA	Školní úspěšnost Podpora rodiny

	<p>Učitel jako vzor</p> <p>Třídní klima</p> <p>Vysoké cíle</p> <p>Honba za penězi</p> <p>Vysněná profese</p> <p>Upadající nadšení</p> <p>Nevzdělaný rodič</p> <p>Dny otevřených dveří inspirací</p>
ŠKOLA ZDROJEM ZKUŠENOSTÍ	<p>Nutnost integrace</p> <p>Spokojenost se školou</p> <p>Pravidelný režim</p> <p>Vzájemná komunikace</p> <p>Spolužák nepřítelem</p> <p>Parta přátel</p> <p>Rovnocenný přístup pedagogů</p> <p>Zkušenosti k nezaplacení</p> <p>Zájem z vlastní iniciativy</p> <p>Internet španělskou vesnicí</p> <p>Chování na prvním místě</p> <p>Asistent prostředníkem</p> <p>Nízkoprah pomocníkem</p>
NEKONČÍCÍ POVINNOSTI	<p>Každodenní příprava</p> <p>Porozumění učivu</p> <p>Podpora rodičů</p> <p>Vstřícný pedagogický sbor</p> <p>Domácí bojové podmínky</p> <p>Doma pomocníkem</p> <p>Bez práce nejsou koláče</p> <p>Rozvoj samostatnosti</p> <p>Pomocná ruka mladším</p>
SNAHA PŘIZPŮSOBIT SE	<p>Rodina základem</p> <p>Vzdalování se kultuře</p> <p>Začlenění se do majoritní společnosti</p> <p>Osvojení jazyka</p> <p>Problémy v rodině</p>

	Finanční situace
ZVONĚNÍM DEN NEKONČÍ	Volný čas Školní družina Zájmové kroužky Větrník zdroj zážitků Různorodost Utužení vztahů Předcházení patologickým jevům Rozvoj kreativity Tvořivost zábavou Fyzická zdatnost

Tabulka 7 Kategorie a kódy

### 5.2.2 Kategorie VZDĚLÁNÍ ZÁKLADEM BUDOUCNOSTI

Kódy vymezující výše uvedenou kategorii:

*Vliv pedagoga, časté překážky, úspěšný krok do života, uplatnění na trhu práce, volba profese, vědomosti a dovednosti k nezaplacení*

Všichni dotazovaní rodiče uvedli, že se ve školním prostředí setkávají s různými překážkami ať už přímo oni nebo jejich děti, avšak žádné výrazné problémy nepocítují. Také považují vzdělání za možnost, která jim napomáhá zapadnout do majoritní společnosti, aby je lidé kolem nich považovali za sobě rovné. „Vzdělání je vlastně... Tak určitě je nějakým způsobem důležité, protože ho potřebujem celý život a pro práci je nám velmi užitečné, najdeme si lepšího fleka, myslím jako často lépe placeného a aj ostatní lidi nás berú jinak, jako že se na nás nedívají pohoršeně, jak když nemáme školy.“

Velký vliv na postoj ke vzdělávání jejich dětí má vztah s vyučujícími a jejich vzájemná komunikace. Škola pro ně slouží jako symbol mnoha poznatků, které si prostřednictvím výuky mohou postupně osvojovat. Významné je také z důvodu, že si díky němu snadněji naleznou zaměstnání, které je bude naplňovat, a současně v něm budou vynikat či docílí v něm lepšího finančního ohodnocení. „Slouží k tomu, aby člověk měl naučené takové činnosti, co potřebuje do práce. Určitě Vás třeba nezaměstnají jako kuchařa, když na to nemáte školu a neumíte vařit.“

### 5.2.3 Kategorie MOTIVACE - HNACÍ SÍLA

Kategorii charakterizují níže uvedené kódy:

*Školní úspěšnost, podpora rodiny, učitel jako vzor, třídní klima, vysoké cíle, honba za penězi, vysněná profese, upadající nadšení, nevzdělaný rodič, dny otevřených dveří inspirací*

Negativní postoje rodičů ke škole jsou přenášeny na děti, což následně způsobuje nezájem romských dětí o školu a s tím spojena chybějící domácí příprava na vyučování, z čehož se odvíjejí nedostatečné znalosti žáků nebo také neuspokojivé známky ve škole. Děti se tak ve škole cítí nespokojené, což v mnoha případech řeší záškoláctvím apod. Proto je důležité, jak se ke škole staví jejich rodiče, jaký má pro ně vzdělávání význam a zda je ve vzdělání podporují. (Balvín, 1997, s. 128 - 129)

Nevzdělanost rodičů dětem vzorem nebývá, proto je nezbytná alespoň jejich podpora. Pokud tedy rodiče nejsou schopni svým dětem pomoci s učivem, měli by jim zajistit pomoc jinde. „U nás v baráku je nízkoprahové centrum, tak když něčemu nerozumím, pošlu je tam.“

Školní úspěšnost a s ní spojený prospěch by pro žáky mělo být motivující k volbě povolání a s tím spojeným lepším platovým ohodnocením, na vzory čemuž díky snaze a dřině ve škole mohou v budoucnu získat práci, o kterou stojí.

Na základní škole často jen v nižších ročnících bývají romské děti milé, ochotné a rády se učí novým věcem. Už přechodem na druhý stupeň nastává období zlomu, kdy se dětem zhoršuje chování, prospěch a ztrácí zájem o školu. Důvodem může být puberta, netolerantní spolužáci či postupně náročnější učivo. Poslední ročníky na základní škole pro některé bývá utrpením a případné ukončení školní docházky je pro ně osvobozující. (Říčan, 1998, s. 114 - 115)

„Ten mladší aj rád třeba dělá úkoly doma a aj sa pochválí nám, jako mně a tatovi, že umí to a to, tak má pak radost když ho aj pochválíme. Ale ti starší už na to trochu kašlů. Občas aj nějakou tu poznámku donesou, že zapomněli něco přinést nebo udělat, ale tak to se stává občas. Ale jako není to nejhorší no, u nás v baráku, co vím, mají děcka aj kázeňské problémy ve škole, tož to našťestí naši sů v pohodě.“ Děti v nižším věku především na prvním stupni sálají nadšením, jsou aktivní, učenlivé a otevřeny novým věcem. Puberta však bývá dosti zlomová. V období dospívání mnoho z nich ztrácí zájem a jejich nadšení

postupně upadá. V tomto věku je nezbytné mít motivaci a jasně daný cíl, který je bude nabídat k lepším výsledkům. „Myslím, že ti kluci mladší jsou takoví zodpovědnější k tomu učení, že ty holky přece už jsou jenom puberťáčky, že 15 a 16 roků, tak ten přístup je trošku horší.“

Na aktivitě žáků ve škole má velký vliv i přístup vyučujících. Pokud považují pedagoga za přítele a současně v nich vzbuzuje autoritu, jistě to jejich postoj k učení do jisté míry ovlivní. Stejně tak se na jejich přístupu ke škole podílí i vztahy mezi spolužáky. Pokud je žák vyčleněn z kolektivu mnohdy o učivo ztrácí zájem, cítí se zde nepříjemně a považuje tak školu za nepřátelskou instituci.

Žáky často motivuje i návštěva středních škol a středních odborných učilišť ve dnech otevřených dveří, kde mohou vidět, jak prostory konkrétních škol vypadají a jakým vybavením se pyšní a stejně tak se zde dozví, co obnáší náplň studia jednotlivých oborů, což jim může být nápomocno k volbě budoucí profese. „Tak určitě jejich zájem podporují aj ty návštěvy těch škol učňovkých a středních, kam mohou jít po základce. Jak to tam vidí všechno, co by sa tam mohli naučit, tak na tom dnu otevřených dveří zjistí, že tam mají aj nějaké předměty třeba, co by je mohly bavit.“

#### 5.2.4 Kategorie ŠKOLA ZDROJEM ZKUŠENOSTÍ

Kategorii jsme zformulovali na základě následujících kódů:

*Nutnost integrace, spokojenost se školou, pravidelný režim, vzájemná komunikace, spolužák nepřitelem, parta přátel, rovnocenný přístup pedagogů, zkušenosti k nezaplacení, zájem z vlastní iniciativy, internet španělskou vesnicí, chování na prvním místě, asistent prostředníkem, nízkoprah pomocníkem*

Všichni dotazovaní uvedli, že se ve škole, kterou navštěvují jejich děti, cítí velmi dobře, jsou nadměrně spokojeni s jejich chodem a nic by tam neměnili. Škola podle nich nemá žádné nedostatky. S chováním a přístupem učitelů k žákům, jakožto Romům a stejně tak i k jejich osobě jsou většinou spokojeni. Kladně vytkli chování majoritních dětí k dětem romským. „Sdílí spolu výuku a někteří i volný čas.“ Dotazovaní uvedli, že se jejich děti setkaly s posměchem a nevhodným chováním jejich spolužáků, „ale vždy se to po dohodě s učiteli a rodiči urovnalo“. Pedagogové děti měří stejným metrem bez ohledu na to, zda je to český žák nebo romský. Avšak někdy hodnotí obecně chování pedagogů k dětem příliš přísně. „Akorát si myslím, že je občas trochu kárají až moc, jsou to přece jen furt děcka a

musí se občas vyventilovat, jestli víte jak to myslím. Určitě by se ale měly chovat slušně, pořádek musí být aj ve škole aj doma. Taky si doma všechno nedovolíjí.“

Rodiče zaujímají ke škole velmi různé postoje. Ve srovnání s neromskými rodiči, kteří se zaměřují v první řadě na výkon dítěte ve škole a na jeho známky, či na to, co mu jde nebo naopak dělá problém. Oproti tomu rodiče romští upřednostňují to, jak se jejich děti ve škole cítí a jak se k němu chovají pedagogové a spolužáci. (Navrátil, 2003, s. 126 - 127)

Nejdůležitější pro romské rodiče z výsledků rozhovorů je chování, poté až berou v potaz prospěch ve škole. „No spíš ani za známkování tak ne, ale jak za to chování.“ Dotazovaná uvedla, že její děti problémy se známkami nemají. „Známky mají docela dobré, jak ve kterých předmětech, nejlepší jsou ale takové ty aktivní předměty, třeba nejmladší má nejradši výtvarku, aj doma pořád něco kreslí. A starší spíše tělocvik, aj po škole chodí na hřiště hrát fotbal a tak. A musím ho jako pochválit (smích), má samé jedničky skoro, občas nějaká dvojka, ale nejvíc jako vyniká v matematice, to ho vždycky paní učitelka chválí, že je šikovný.“ Taktéž dotazovaní uvádějí, že čím jsou děti ve vyšším ročníku, tím je s nimi těžší o škole komunikovat a prospěch se jim zhoršuje. Odměny a tresty v rámci prospěchu neuplatňují. „Tak za známky ani ne, šak to dělají pro sebe. Ten náš starší, co je na základce, je šikovný, ale bojím se, že ho to přejde ta aktivita jeho, protože aj ten náš nejstarší, co už nechodí do školy, byl šikovný a potom v tom posledním ročníku na základce to jako zabalil a měl s chováním problémy...“

„Nejhorší je práca s tou žákovskou na internetu, jak má škola, nemáme doma internet.“ O prospěch se rodiče romských dětí zajímají z vlastní iniciativy, pravidelně navštěvují třídní schůzky a na hodnocení se dochází do školy ptát i průběžně během roku, neboť na základní škole mají děti pouze elektronické žákovské knížky a mnoho romských rodin doma nemá internet, což bývá pro mnohé rodiny problém. „Nemám přístup na internet. A teď vlastně ta nová elektronická žákovská, co má třeba Pavlík v první třídě, aj když mám ty kódy a všechno a jsem v nízkoprahu na internetu, nemožu se do toho dostat.“

Někteří však docházejí do nízkoprahového centra, kde mají možnost se na internet připojit. Do nízkoprahového centra chodí především žáci a to mimo jiné i psát úkoly, přičemž využívají zde i přístupu na internet když potřebují připravit referát do školy apod. „Aj do nízkoprahu chodí na počítač někdy a psát občas aj do školy úkoly, tam je vlastně taky počítač, tak tam děcka chodí rády no.“

Velmi pozitivní dopad má i pozice asistenta pedagoga, která je pro ně velkým přínosem. Asistent slouží jako pomyslný prostředník mezi školou a romskými rodiči, je s nimi v pravidelném kontaktu, snaží se být pomocníkem jak pro ně tak i pro jejich děti, kterým je denně nápomocný s učivem či jinými problémy, se kterými se během dne potýkají. Všichni dotazovaní se shodli na tom, že jejich děti školu navštěvují pravidelně, přičemž někteří zcela dobrovolně, zatímco jiní si pravidelnost zdůvodňují tím, že je školní docházka povinná. Vliv na docházku mají buď žáci sami, nebo jsou nuceni jejich rodiči.

### 5.2.5 Kategorie NEKONČÍCÍ POVINNOSTI

Příslušnými kódy, k výše uvedené kategorii, jsou:

*Každodenní příprava, porozumění učivu, podpora rodičů, vstřícný pedagogický sbor, domácí bojové podmínky, doma pomocníkem, bez práce nejsou koláče, rozvoj samostatnosti, pomocná ruka mladším*

Všichni dotazovaní se shodli na tom, že jejich děti školu navštěvují pravidelně. Na školní docházku respondentů mají vliv jak rodiče, tak respondenti sami. Všichni rodiče uvedli, že se ve škole, cítí velmi dobře oni i jejich děti a jsou zcela spokojeni s pedagogickým sborem, který ve škole je a nic by zde neměnili. S přístupem učitelů k žákům jsou většinou rodiče spokojeni, snaží se děti motivovat k učivu, které jim zpestřují pomocí různých výukových technik.

Za důležité považují i jejich komunikaci, jakožto rodičů, s dětmi o škole. Což je mnohdy do jisté míry závislé na věku dítěte, neboť „čím jsou starší, tím se to horší.“ Dotazovaný rodič uvádí, že: „jako ti mladší mají zájem, mě to říkají i sami, ale ten starší je to takové lámání, jak kdy se mu chce mluvit. Mohlo by to být jako lepší, ale není to nejhorší.“

Výchova k samostatnosti se v romských rodinách většinou nepěstuje. Rom není nikdy sám, většinou vždy má kolem sebe příbuzné, kteří jsou mu ve všem nápomocni. (Šišková, 1998, s. 162) Domácí úkoly plní každý den většinou po boku rodičů, ba i v mnoha případech starších sourozenců. Mnoho rodin klade důraz, aby děti své povinnosti plnily po příchodu ze školy ihned po jídle. Některé úkoly nechávají na večer. Pouze jeden rodič uvedl, že se děti musí snažit nejprve samy a pokud si s nějakým úkolem neví rady, je jim nabídnuta pomoc ze strany rodinných příslušníků. Romské rodiny často žijí v malých bytech a proto je někdy problém, aby děti na školní přípravu měly dostatek klidu a prostoru. „Ale nemají moc soukromí, jsou dva s nama v pokoji a každý dělá něco jiného, ale jako jsou zvyklí.“



Romské děti plní v rodinách funkci pomocné ruky svým rodičům. Mají své povinnosti, především se musejí starat o své mladší sourozence a pomáhat s chodem domácnosti. Pokud se děti snaží a jsou ochotny pomáhat, jsou určitým způsobem odměněny, avšak pokud naopak nemají zájem pomáhat, jsou patřičně potrestány. „Tak určitě, ale jako není to zas takhle vyhraněné, ale samozřejmě někdy člověk musí trochu přitvrdit jo a zas třeba ten, kdo se snaží nebo já to беру třeba i z té stránky, že třeba idu do obchodu, třeba na nějaký větší nákup a ten kdo není líný a jde se mnou jo, tak vždycky dostane něco navíc jo než ti ostatní jo, protože nebyl líný jít se mnou a tu vzdálenost nést batoh s nějakým tím nákupem.“

### 5.2.6 Kategorie SNAHA PŘIZPŮSOBIT SE

Kategorie vznikla na základě těchto vybraných kódů:

*Rodina základem, vzdalování se kultuře, začlenění se do majoritní společnosti, osvojení jazyka, problémy v rodině, finanční situace*

Rodina slouží dětem jako pomyslné bezpečí, které poskytuje ochranu před okolním světem. Pokud jsou vztahy s okolím ba i sousedy negativní, rodina drží vždy při sobě. Úloha rodiny tak kompenzuje ostatní vztahy s majoritou, se spolužáky, učiteli apod. Rodina má pro Romy velký význam a je zpravidla vícečlenná, především z důvodu většího počtu dětí a také díky soužití více generací či bydlení s dalšími příbuznými. Všechny tyto členy v rodině vnímá dítě jako své blízké příbuzné.

Není pravda, že děti v romské rodině zaujímají stejné postavení. Rodiče se netají tím, že upřednostňují některé dítě nad ostatními, avšak ostatní sourozenci to přirozeně akceptují. Rivalita mezi sourozenci je i přesto velmi malá a jejich vazby jsou silné. Nejstarší sourozenec je respektován jako autorita a zastává často kompetence, které přísluší rodičům. Děti o to víc pomáhají, když je v rodině pouze jeden z rodičů. Jeden dotazovaný uvedl, že své čtyři děti vychovává sám, neboť manželka a zároveň matka jejich dětí je opustila. Rozvod v romských rodinách je v celku raritou a tak se museli vypořádat s těžkou životní situací. „Jak od nás odešla manželka moja a nechala tu děcka, tak dělala problémy nám, protože volala na tu sociálku, že děcka spijá na zemi. Tož sociálka sem došla pozdě večer, to byly děcka eště malé, teda aspoň ti kluci ještě ani nechodili do školy a šli kontrolovat estli má každý svoju postel a nikoho nezajímalo, co si o tom myslíme a jestli děcka se nebojí a jestli se nevzbudí.“

V romské rodině je zvykem podřídit se většině, což vede k tomu, že jednotlivci ztrácejí zodpovědnost sami za sebe. Navzdory kolektivnímu rozhodování a s ním spojené společné zodpovědnosti romské rodiny nemá jednatelce potřebu mít své životní ambice. Proto není tedy výjimkou, že jednatelce, který žije mimo komunitu, často přestává být považován za Roma.

V romské komunitě se však mezi sousedy mohou vyskytnout problémy v podobě závidění. Dotazovaní uvedli, že se sousedy mají často problémy. Jsou závidiví, nepřejícní a snaží se ostatním dělat problémy. „Jenže u nás v baráku je to těžké jít s nákupem, protože si to hned ostatní závidí a tašku z obchodu když idete a nesete nakoupené jídlo. Všecko si tam závidí lidi. Když byl ten jeden můj kluk ještě malý, zapálili nám kočár před bytem před dveřma ze závidění, že sme si ho koupili a novináři se ptali, proč sme ho neměli v bytě, jenomže to je těžko jo, když ste v jednom pokoji a je vás 5 lidí, protože mám čtyři děcka že, tož se tam kočár už nevejde a ještě je zajímalo, jestli byl kočár pojištěný, jo no nebyl pojištěný.“ Finanční situace mezi nimi není nijak lichotivá, a tak si navzájem závidí cokoli co kdo má navíc než ostatní.

Díky tomu, že dotazované rodiny v majoritní společnosti pobývají již mnoho let, za tu dobu se postupně vzdálili své kultuře a více se začleňují do naší majoritní společnosti. Svědčí o tom i fakt, že z žádných dotazovaných rodin se doma nemluví romsky a považují češtinu za svůj rodný jazyk. „Jestli mluvíme romsky? No já pořádně romsky ani neumím, sa jako přiznám. Občas něco jako tak řeknu, ale že bysme se tak bavili doma, to ne.“ Další rodiče na otázku reagovali velmi podobně. „A doma mluvíme česky a romsky jen občas něco doma prohodíme, ale ne jako že bysme se tak bavili pořád, ale spíš jen nějaký výraz nějakého slova. Jsme přece v česku, tak ať mluví dobře česky.“

### 5.2.7 Kategorie ZVONĚNÍM DEN NEKONČÍ

Kategorie byla utvořena z následujících kódů:

*Volný čas, školní družina, zájmové kroužky, Větrník zdroj zážitků, různorodost, utužení vztahů, předcházení patologickým jevům, rozvoj kreativity, tvořivost zábavou, fyzická zdatnost*

Ovlivňování volného času u dětí a mládeže je závislé na mentální a sociální vyspělosti, dále na věku a charakteru rodinné výchovy. Výchova dětí a dospívajících mimo vyučování patří mezi významné složky výchovného působení. Má za úkol formovat zájmy těchto

jedinců, aby svůj volný čas správně a aktivně využívaly a zároveň tím byly uspokojeny jejich potřeby. Správně zvolený výběr volného času, přičemž následuje uspokojení a radost směřuje k duševní hygieně jedinců. Volnočasové aktivity mají za úkol rozvíjet celoživotní vzdělávání v oblasti zájmové orientace jedince. Výchova dětí a mládeže mimo vyučování zastává funkci výchovnou a vzdělávací, dále sociální a zdravotní, občanskou a kulturní. Volný čas využívaný správnými aktivitami přispívá v předcházení sociálně patologických vlivů a s tím souvisejícím nevhodným a nepřiměřeným projevům chování jako je záškoláctví, agresivita, drogová závislost či gamblerství nebo také po stránce sexuální. (Pávková, 2002, s. 38) Pokud teda dítě nemá určitého koníčka, který jej baví, nudí se a tak snadněji podléhá negativním vlivům asociálních jedinců. Pokud tedy mají děti svůj oblíbený sport, tanec či hudbu, věnují se výtvarnému umění, modelářství, rybaření, hrají na hudební nástroj nebo se věnují jiné zájmové činnosti, nebudou pravděpodobně šikanovat jedince, kteří se vyskytují v jejich blízkosti a zároveň nebudou ničit věci kolem sebe.

Dotazování uvedli, že školní družinu jejich děti většinou nenavštěvují, neboť jsou doma s jejich mladšími sourozenci, tak nevidí důvod, proč by děti neměly jít po vyučování rovnou domů. „ Tak vlastně do družiny nechodí, protože su doma, když su sám na čtyři děcka, ani prácu bych mět nemohl, kdo by s něma byl?!“

Pokud však rodiče chodí do práce, děti do družiny docházejí. Zájmové kroužky však hodnotí velmi kladně, především kroužek určený pro romské žáky, který je velmi všestranně zaměřený. Každý si zde přijde na své. Kroužek Větrník se věnuje sportu všeho druhu, výtvarným činnostem, hudbě apod. „Děcka se aj trochu podívajů jinde, kde my jít třeba nemožem.“ Jako největší plus rodiče vyzdvihli činnosti, které by běžně doma s dětmi nedělaly, tím myslíme především různé výlety, návštěva kina, výstav, policejní stanice, prohlídka záchranné služby a sanitek, aquapark, dinopark a jiné. „Dělají tam s něma moc aktivit jo, co si třeba nemůžem ani dovolit sami, jako takto někam chodit. Aj na ten počítač tam možou chodit, ten doma nemáme.“

## 6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Výzkum byl prováděn s romskými rodiči, kteří mají alespoň jedno dítě v povinné školní docházce na základní škole a současně žijí ve městě Uherský Brod. V obci je kvalifikovaný odhad Romů přibližně kolem 200 osob.

Praktická část diplomové práce je rozdělena na dvě části a to na kvantitativní část, na základě čehož byl výzkum uskutečněn prostřednictvím dotazníku v podobě sémantického diferenciálu, který nám vyplnilo 32 respondentů. Na kvantitativní výzkum navazuje část druhá, čili výzkum kvalitativní, který jsme uskutečnili formou polostrukturovaných rozhovorů s 5 romskými rodiči.

Dotazník nám vyplnilo 23 (72 %) žen a 9 (28 %) mužů. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že 18 (56 %) z nich žije v lokalitě mezi Romy a zbylých 14 (44 %) mezi neromy. Za nejvyšší dosažené vzdělání nám 4 (13 %) respondenti uvedli bývalou zvláštní školu, dalších 16 (50 %) zakroužkovalo základní školu, střední odborné učiliště absolvovalo 10 (31 %) z nich a pouze 2 (6 %) respondenti uvedli za nejvyšší dosažené vzdělání střední školu. Dále jsme zjišťovali počet dětí v rodině, přičemž jedno dítě uvedl pouze 1 respondent, dvě děti v rodině má 10 respondentů, dalších 16 uvedlo tři děti v rodině, po 2 odpovědích bylo označeno čtyři a pět dětí a poslední 1 respondent uvedl dětí šest.

Na základní informace o respondentech navazuje stěžejní část dotazníku, v podobě dvoufaktorového sémantického diferenciálu. K posuzování jsme vybrali 13 pojmů úzce souvisejících s tématem. U každého pojmu je deset protikladných položek, 5 z nich značí faktor hodnocení a dalších 5 faktor energie. Na základě odpovědí respondentů značených křížkem jsme přiřadili číselné hodnoty 1 - 7 tak, aby vyšší hodnota určovala vyšší stupeň měřené vlastnosti. Tyto hodnoty jsme zapsali do tabulek pro následné zpracování. Ke každému pojmu jsme vytvořili vždy dvě tabulky, které obsahovaly výsledné odpovědi respondentů u faktoru hodnocení a faktoru energie. Průměrné hodnoty těchto jednotlivých faktorů všech hodnocených pojmů byly následně zaznačeny do výsledné tabulky. Poté byly znázorněny v sémantickém poli, kde můžeme vidět souvislosti mezi pojmy.

U faktoru hodnocení získaly nejvyšší hodnotu pojmy zájmové kroužky a školní družina, které i v porovnání s rozhovory hodnotí v obou případech velmi kladně. Překvapivě se na vyšší pozici u faktoru hodnocení objevily i pojmy třídní schůzky, učitel a škola. Patrně proto, že jsou tyto pojmy spojovány s prostředím, ve kterém se respondenti a především jejich děti cítí dobře. Stejně tak jako u předchozích pojmů můžeme výsledky z dotazníku

porovnat s výsledky z rozhovorů, kde třídních schůzek se pravidelně účastní všichni dotazovaní rodiče, během celého roku udržují kontakt s učiteli a asistentem pedagoga. Zajímají se průběžně o prospěch jejich dětí, neboť mnoho z nich nemá přístup na internet a v souvislosti s elektronickými žákovskými knížkami je pro ně lepším řešením informovat se přímo ve škole. Posuzované objekty domácí příprava, známkování a zkoušení jsou dotazovanými vnímány nejhůře. U faktoru energie respondenti označili pojmy, které chápou nejvíce spojené s námahou, obtížemi, změnami či aktivitou, a tím je podle nich škola a studium na středních školách. Opak jednoznačně zastává pojem mateřská škola. Neutrální postavení u faktoru energie pro romské rodiče zaujímá domácí příprava. Poté zde vidíme trojici pojmů v pomyslném trojúhelníku vzdělání, vyučování, učení, které na sebe logicky navazují. Společným pojmem obou shluků je pojem vzdělání, který se nachází v pomyslném středu sémantického pole.

Pro ověření hypotéz jsme zvolili k porovnávání pouze faktor hodnocení. Zajímalo nás, zda ke vzdělání a škole mají rozdílný postoj romští rodiče žijící převážně v lokalitě mezi Romy a mezi neromy. V obou případech se potvrdilo naše očekávání, tedy že kladnější vztah ke vzdělání a stejně tak i ke škole mají romští rodiče žijící v lokalitě mezi neromy. Dále nás zajímalo, zda najdeme souvislost v postoji ke střední škole a nejvyšším dosaženým vzděláním těchto rodičů. Na základě toho, že ne všichni dotazovaní položku střední školy vyplnili a současně některé nejvyšší dosažené vzdělání bylo uvedeno jako méně časté, jsme se pro malý počet odpovědí rozhodli sloučit odpovědi s nejvyšším dosaženým vzděláním bývalé zvláštní školy spolu se základní školou a dále střední odborné učiliště se střední školou. Z výsledků vyplynulo, že v průměrech mezi romskými rodiči s nižším a vyšším dosaženým vzděláním neexistuje statisticky významný rozdíl. Tedy postoj ke střední škole nejvyšší dosažené vzdělání rodičů neovlivňuje.

Dále na základě informací z odborné literatury jsme zjišťovali, zda počet dětí v rodině ovlivňuje postoj k mateřským školám a poté i školním družinám. Díky tomu, že romské rodiny jsou početně větší, rozdělili jsme opět respondenty na dvě skupiny a to rodiny s 1 a 2 dětmi a na rodiny s 3 a více dětmi. Výsledek nás zajímal z důvodu, že se zde setkáváme s minimem romských dětí. Čemuž předchází především to, že jejich matky jsou často doma s jejich mladšími sourozenci, tak proč by s nimi nebyli doma i sourozenci, kteří svým věkem spadají již do MŠ. Jelikož jsou však nepovinné a pro Romy mnohdy nedůležité, často se s tím spojuje i otázka peněz. Vzdělávání v MŠ se zaměřuje primárně na dítě, jeho rodinu a nabízí pomoc ve vzdělávání, ale také slouží jako oddechová péče

pro matky. (Bartoňová, 2009, s. 60) Na základě výsledků zkoumání jsme v průměrech mezi romskými rodiči s menším a větším počtem dětí nezjistili statisticky významný rozdíl, což znamená, že postoj k mateřské škole neovlivňuje počet dětí v rodině. Podobně je tomu tak i u dalšího zjištění, tedy že počet dětí v rodině neovlivňuje postoj ke školní družině.

Následně byl proveden kvalitativní výzkum formou polostrukturovaných rozhovorů, který nám rozšířil informace a podrobněji objasnil souvislosti s danou problematikou. První dva rozhovory probíhaly v domácím prostředí respondentů. Oba tazající si nepřáli být nahrávání na diktafon, proto každá odpověď byla průběžně doslovně zapisována do záznamového archu. V domácím prostředí bylo uskutečnění rozhovorů velmi náročné, neboť zde děti a ostatní členové rodiny sloužily jako rušivý element. Na základě toho jsme situaci přehodnotili, a zbylé tři rozhovory uskutečnili ve školním prostředí, přesněji v prostorách, kde probíhá volnočasový kroužek pro romské děti. Dotazovaná rodina A žije v lokalitě mezi Romy, tvoří ji pouze otec, který je bez práce a čtyři děti ve věku 7, 12, 15 a 16 let. Rodina B taktéž žije v lokalitě mezi Romy, oba rodiče jsou bez práce, k tomu otec vážně nemocný. V rodině jsou čtyři děti ve věku 7, 9, 11 a 14 let. Rodina C žije v lokalitě mezi neromy. Matka je v invalidním důchodě, otec je výdělečně činný. Mají dvě děti ve věku 9 a 14 let. Rodina D žije v lokalitě mezi Romy, oba rodiče jsou pracující. Mají čtyři děti ve věku 8, 10, 13 a 21 let. Rodina E žije v lokalitě mezi neromy, oba rodiče pracují. Mají tři děti ve věku 4, 12 a 19 let.

Všichni dotazovaní rodiče považují vzdělání za základ budoucnosti jejich dětí. Uplatnění se na trhu práce je závislé na vzdělanostní úrovni. Tedy čím lépe se budou učit, tím lépe budou mít v dospělosti placenou práci. Škola děti obohacuje o nové vědomosti a dovednosti a připravuje je na budoucí život. Velký vliv na děti má osobnost pedagoga. Ve škole se rodiče a jejich děti setkávají s různými překážkami, které však doposud vždy po vzájemné spolupráci byly odstraněny. Největší hnací silou pro žáky na základní škole je motivace. Rodina své děti ve studiu převážně podporuje, stejně tak i vyučující se snaží děti motivovat k úspěchům. Největším cílem je pro většinu vyšší platové ohodnocení, na kterém závisí školní úspěšnost. Na postoji dětí ke škole na základě výpovědi rodičů se podepisuje i třídní klima a vztahy mezi spolužáky. Pokud mají děti ve třídě kamarády s nadprůměrným prospěchem, snaží se jim vyrovnat. Dále děti často motivují dny otevřených dveří na středních školách či středních odborných učilištích, kde se blíže seznámí s tamním prostředím, s danými obory a jejich celkovou náplní. Na základě těchto

informací si děti mohou zvolit své vysněné povolání. Nevzdělanost rodičů jistě za vzor dětí nepovažujeme, proto je důležitá alespoň jejich podpora. Pokud tedy v silách rodičů není pomáhat svým dětem s učivem, je nezbytné jim pomocnou ruku zajistit jinde. Mnoho rodin k tomu využívá asistenta pedagoga nebo nízkoprahové centrum. Upadající nadšení je jedním z úskalí, se kterým se setkáváme u převážné většiny romských žáků. Na začátku školní docházky bývají tyto děti velmi otevřeny k učení se novým věcem, jsou aktivní, ochotné a milé a postupem času, především po přechodu na druhý stupeň se situace mění. Žáci ztrácí zájem o školu, je s nimi horší domluva, mají problémy s chováním. Tak pubertu hodnotí rodiče. Škola je považována romskými rodiči za zdroj zkušeností. Všichni dotazovaní uvedli, že jsou se školou, kterou navštěvují jejich děti nadmíru spokojeni a nic by zde neměnili. Nemají problém s učiteli ani vedením školy. Kladně hodnotí i chování majoritních dětí k dětem romským. Pedagogové děti měří stejným metrem bez ohledu na to, zda je to český žák nebo romský. Avšak někdy hodnotí obecně chování pedagogů k dětem příliš přísné. Pro romské rodiče je prioritou jak se jejich děti ve škole cítí, až poté se zajímají o jejich prospěch. Překvapivým zjištěním ze všech uskutečněných rozhovorů bylo, že všichni rodiče se zajímají o prospěch svých dětí z vlastní iniciativy. Napomáhá tomu především to, že jejich děti mají pouze elektronické žákovské knížky a díky tomu, že mnoho z nich doma nemá internet, nemohou se na známky dívat průběžně a tak zdůvodňují návštěvy školy i mimo třídní schůzky. Velmi kladně je hodnocena činnost asistenta pedagoga, který je takzvaným prostředníkem mezi dětmi, rodiči a vyučujícími. Pomáhá dětem s učivem, vede kroužek pro romské žáky a na základě spolupráce rodiči přispívá ke správnému vývoji jejich dětí. Kategorii nekončící povinnosti zastupují především domácí práce, se kterými děti svým rodičům pomáhají. Stejně tak i starší sourozenci zastupují v některých záležitostech své rodiče a pomáhají tak mladším sourozencům s domácími úkoly. Děti jsou vychovávány k tomu, aby byly ochotny svým rodičům kdykoliv pomoci a na základě toho je snaží i motivovat různými odměnami, v opačném případě tresty. Často v rozhovorech zazněly stísněné bytové podmínky, ve kterých žijí, neboť nedostatek klidu a prostoru narušuje soukromí k plnění domácích úkolů a přípravě na vyučování. Z výpovědí je nepochybně patrná snaha přizpůsobit se. Za zajímavé považujeme například to, jak dotazovaní mluví o majoritě, pokud o nich byla řeč, označovali je jako "ti normální" a sebe jako „my Romové“. Za to nejdůležitější v životě považují rodinu a vzájemné vztahy. Na základě toho, že všichni dotazovaní zde

žijí dlouhá léta, své kultuře se na úkor toho vzdalují. Svědčí o tom i to, že mluví pouze česky. Češtinu považují za svůj rodný jazyk a většinou romsky ani pořádně neumí.

Dotazování uvedli, že školní družinu jejich děti většinou nenavštěvují, neboť jsou doma s jejich mladšími sourozenci, tak nevidí důvod, proč by děti neměly jít po vyučování rovnou domů. Pokud však rodiče chodí do práce, děti do družiny docházejí. Zájmové kroužky však hodnotí velmi kladně, především kroužek určený pro romské žáky, který je velmi všestranně zaměřený. Každý si zde přijde na své. Kroužek Větrník se věnuje sportu všeho druhu, výtvarným činnostem, hudbě apod. Rodiče vyzdvihli i činnosti, které by běžně doma s dětmi nedělali, především různé výlety, návštěva kina, výstav, policejní stanice, prohlídka záchranné služby a sanitek, aquapark, dinopark a jiné.



## ZÁVĚR

Ve své práci se zabýváme postoji romských rodičů k výchově a vzdělávání v majoritní společnosti. Téma bylo zvoleno především z důvodu, že postoje rodičů do jisté míry ovlivňují postoje jejich dětí. Všichni pocházíme z určitých rodin a vyrůstáme v prostředí, které zásadně ovlivňuje náš další život. Přístup rodičů, a jejich výchovné postupy jsou prostředky, které mají na děti velký vliv. Za nejúčinnější prostředek můžeme považovat metodu názorného příkladu, což zastupuje fakt, že děti své rodiče velice často napodobují.

I když Romové v České republice žijí již dlouhá léta, stále nás problémy mezi nimi a majoritní společností neopustili. Najít správný směr, a problémy mezi sebou odstranit, na cestě za bezproblémovým soužitím, jistě není jednoduché. V mnoha publikacích se můžeme dočíst, že jedním z možných řešení jak tuto menšinu do většinové společnosti integrovat, je více se zaměřovat na podporu Romů ve vzdělávání. Neúspěch žáků ve škole následně ovlivňuje uplatnění se na trhu práce. Vzdělání by tak mohlo být krůčkem vpřed k získání patřičného zaměstnání a také k utváření rovnocenného přístupu majority. Za úskalí ve vzdělanostní úrovni můžeme považovat i odlišné prostředí romských rodin oproti těm majoritním. Jejich odlišné priority ovlivňují motivaci dětí ke škole a vzdělávání a s tím související i školní úspěšnost.

Před zahájením výzkumu jsme měli obavy, že romští rodiče nebudou příliš sdílní nám poskytnout rozhovory a vyplnit dotazníky, avšak jejich ochota nás mile překvapila. Z výsledků výzkumu vyplývá, že romští rodiče nejkladněji hodnotí volnočasové zájmové kroužky, které jsou jejich dětem nabízeny, přesněji kroužek určen pro romské žáky – Větrník. Jako důvod uvádějí především, že se zde naučí různým činnostem a zažijí zde to, co by s nimi nebylo možné. Překvapivým zjištěním bylo kladné hodnocení trojice pojmů škola, učitel a třídní schůzky. Je tedy patrné, že se ve školním prostředí cítí dobře nejen děti, ale i jejich rodiče, kteří se pravidelně účastní třídních schůzek avšak i mimo to průběžně navštěvují školu se záměrem informovanosti o prospěchu a chování jejich dětí. Tento postoj je zdůvodněn faktem, že díky elektronickým žákovským knížkám nemají možnost se o prospěchu průběžně dozvídat, neboť internet v romských domácnostech je prozatím raritou. Dalším zjištěním bylo negativní hodnocení domácí přípravy. Faktor energie však nasvědčoval spíše neutrálnímu postoji, což vypovídá o tom, že domácí přípravě není věnována dostatečná pozornost. Na základě výsledků se nám potvrdil předpoklad, že kladněji se ke vzdělání a škole jako instituci staví romští rodiče žijící

v lokalitách mezi neromy v porovnání s romskými rodiči žijící v lokalitě mezi Romy. Vzdělání je romskými rodiči považováno za jakýsi předpoklad k následnému uplatnění se na trhu práce s uspokojujícím platovým ohodnocením. Za vzor dětí ke studiu na SOU a SŠ, navzdory tomu, že jsou sami mnohdy nevzdělání, považují učitele či spolužáky. Velký vliv na postoj k dalšímu studiu mají i dny otevřených dveří na těchto školách. Za pomocnou ruku dětem v průběhu povinné školní docházky považují asistenta pedagoga a nízkoprahové centrum. Za úskalí ve studiu můžeme považovat postupné upadající nadšení v souvislosti se zhoršujícím školním úspěchem. Za důvod měnícího postoje ke vzdělání považují pubertu, kdy není výjimkou i výskyt problematické chování. Pro romské rodiče má větší význam to, jak se jejich děti ve školním prostředí cítí a až poté berou zřetel na samotný prospěch. Pedagogy hodnotí kladně, avšak bylo podotknuto jejich příliš přísné chování k dětem s poznámkou „vždyť jsou to jenom děti“.

Romské děti jsou vedeny k tomu, aby byly svým rodičům kdykoliv s čímkoliv nápomocny. Aby byla jejich pomoc efektivní, využívají k tomu odměny a tresty. Rodiče poukázali na stísněné bytové podmínky, ve kterých žijí, neboť nedostatek klidu a prostoru narušuje soukromí k plnění domácích úkolů a přípravě na vyučování. Udivilo nás, jak dotazovaní mluví o majoritě, pokud o nich byla řeč, označovali je jako „ti normální“ a sebe jako „my Romové“. Na základě toho, že všichni dotazovaní zde žijí dlouhá léta, své kultuře se na úkor toho vzdalují. Svědčí o tom i to, že mluví pouze česky. Češtinu považují za svůj rodný jazyk a většinou romsky ani pořádně neumí.

Na základě informací z odborné literatury, že romské děti zpravidla mateřskou školu nenavštěvují, především z důvodu, že matky jsou na mateřské dovolené s mladšími sourozenci, tudíž nevidí důvod, nemít doma i další svoje děti. Fakta z knižních titulů jsme porovnali se zjištěním, zda postoj k mateřské škole ovlivňuje počet dětí v rodině. Zde jsme však nenašli souvislost, tedy počet dětí v rodině postoj rodičů k mateřské škole neovlivňuje. Ke stejnému výsledku jsme dospěli i v případě, když jsme zjišťovali souvislost mezi počtem dětí v rodině a postojem ke školní družině.

Věříme, že tato práce bude prospěšná zejména základním školám s větším výskytem romských žáků. Domníváme se, že pedagogové uvítají další informace o tom, jak se romští rodiče z Uherskobrodsko staví ke vzdělávání. Máme za to, že vzdělanostní úroveň a odpovědné chování Romů ovlivňuje postoje jejich dětí ke vzdělávání a škole, dostatečně přispívá k jejich motivaci, větší snaze spojené s přípravou na vyučování a ovlivňuje nejen školní úspěšnost, ale i jejich budoucí život. Při vzdělávání romských žáků je nezbytné

vycházet také z jejich rodinného zázemí, tamní výchovy a mimoškolních aktivit, k čemuž je nutné přizpůsobovat pedagogické postupy a budovat v učitelích respekt a toleranci k romské i jiné menšině.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. ALLPORT, Gordon, 2004. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor. ISBN 80-7260-125-3.
2. BAKALÁŘ, Petr, 2004. *Psychologie Romů*. Praha: Votobia. ISBN 80-7220-180-8.
3. BALABÁNOVÁ, Helena, 1998. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění*. Praha: Sociopress. ISBN 80-902260-7-8.
4. BALVÍN Jaroslav, 2008. *Filosofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix. ISBN 978-80-8603-183-5.
5. BALVÍN, Jaroslav a kol., 2004. *Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference : 3. setkání národnostních menšin a 22. setkání Hnutí R : 13.-14. listopadu 2003*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, Praha a národnosti. ISBN 80-902972-6-9.
6. BALVIN, Jaroslav a Lukasz KWADRANS, 2010. *Situation of Roma minority in Czech, Hungary, Poland und Slovakia*. Wroclaw: Prom. ISBN 978-83-928354-6-2.
7. BALVÍN, Jaroslav, 1997. *Romové a volný čas: sborník z 9. setkání Hnutí R v Brně*, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Kulturní a vzdělávací středisko pro romské děti a rodiče 17-18. října 1997. Ústí nad Labem: Hnutí R. ISBN 80-902149-5-9.
8. BALVÍN, Jaroslav, 1997. *Romové a zvláštní školy: Sborník z 10. setkání Hnutí R v Ostravě*. Ústí nad Labem: Hnutí R. ISBN 80-902-1496-7.
9. BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2006. *Kapitoly ze specifických poruch učení*. Brno: Paido. ISBN 80-210-3613-3.
10. BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2009. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN: 978-80-210-5103-4.
11. BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ, a Jarmila PIPEKOVÁ, 2007. *Psychopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-144-7.
12. BENEDICTOVÁ, Ruth, 1999. *Kulturní vzorce*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-212-7.
13. BITTNEROVÁ, Dana a Mirjam MORAVCOVÁ, 2013. *Etnické komunity*. Praha: FHS UK. ISBN 978-80-87398-45-6.

14. BITTNEROVÁ, Dana, David DOUBEK a Markéta LEVÍNSKÁ, 2011. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-87398-18-0.
15. BURYÁNEK, Jan a kol., 2005. *Interkulturní vzdělávání II*. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, o. p. s. ISBN 80-903510-5-0.
16. DĚDIC, Miroslav, 1982. *Výchova a vzdělávání cikánských dětí a mládeže*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 14-501-82.
17. DĚDIČ, Miroslav, 2000. „Ke spolupráci rodiny se školou“ In Balvín, J. a kol. *Romové a pedagogika: 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24.-25. března 2000*. Ústí nad Labem: Hnutí R. ISBN 80-902461-3-3.
18. DOUBEK, David a Markéta LEVÍNSKÁ, 2013. *Schémata a výzkum přístupu k výchově ve vyloučených lokalitách*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 1803-7437.
19. ERIKSEN, Thomas Hylland, 2008. *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-465-6.
20. FRANIOK, Petr, 2008. *Vzdělávání osob s mentálním postižením*. 3. vyd. Ostrava: Repronis. ISBN 978-80-7368-622-2.
21. GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
22. GULOVÁ, Lenka a Tomáš ČECH a kol., 2003. *Teoreticko-metodická propedeutika pro edukační činnosti s dětmi a mládeží: na pomoc romským pedagogickým asistentům*. Brno: MU. ISBN 80-8663-306-3.
23. HAYESOVÁ, Nicky, 1998. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál. ISBN 8071787639.
24. HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE, 2006. *Sociální psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-092-5.
25. HORŇÁK, Ladislav, 2005. *Rómsky žiak v škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 80-8068-356-5.
26. CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-1369-4.
27. JAKOUBEK Marek a Tomáš HIRT, 2004. *Romové: kulturologické etudy*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o. ISBN 80-86473-83-X.

28. JINDRÁKOVÁ, Lucie a Kateřina VANKOVÁ, 2003. *Spolupráce s vychovatelem – asistentem učitele aneb Jak ve škole vytvořit tandem*. Praha: Nová škola, o.p.s. ISBN 80-2396-34-22
29. KALEJA, Martin, 2011. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-943-8.
30. KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ, 2010. *Psychologie a komunikace pro zdravotnické asistenty*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2831-5.
31. KOSEK, Jan, 2011. *Právo na předsudek*. Praha: Dokořán. ISBN 978-80-7363-312-7.
32. LANGER, Stanislav, 2001. *Problémový žák v době dospívání na základní škole a v nižších třídách gymnázia*. Hradec Králové: Kotva. ISBN 80-9022 10-0-9.
33. LOKŠA, Jozef a Irena LOKŠOVÁ, 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.
34. MARÁDOVÁ, Eva, 2006. *Multikulturní porozumění*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-82-2.
35. MATĚJČEK, Zdeněk, 2013. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0398-8.
36. MATĚJČEK, Zdeněk, 2013. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0519-7.
37. MATOUŠEK, Oldřich, 2003. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-549-0.
38. MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 80-247-1362-4.
39. NAKONEČNÝ, Milan, 1995. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1283-3.
40. NAKONEČNÝ, Milan, 1996. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0592-7.
41. NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0628-1.
42. NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Sociální psychologie*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.
43. NAKONEČNÝ, Milan, 2011. *Psychologie přehled základních oborů*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-443-8.

44. NAVRÁTIL, Pavel a kol., 2003. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-741-8.
45. NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI, 2001. *Jak pomoci romským dětem stát se úspěšnými žáky. Praktická rukověť pro učitele*. Brno: Paido., ISBN 80-7315-009-3.
46. NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. 2005. *Školní konflikty: Jak jim předcházet? Jak je řešit?* Praha: Paido. ISBN 80-7315-106-5.
47. NEČAS, Ctibor, 2008. *Špalíček romských miniatur*. Praha: Centrum pro studium demokracie. ISBN 9788073251512.
48. NĚMEC, Jiří, 2005. *Včela má pilu aneb Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3727-X.
49. NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ, 2014. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-712-0.
50. PAPE, Iveta, 2007. *Jak pracovat s romskými žáky*. Příručka pro učitele a asistenty pedagogů. Praha: Slovo 21, o. s
51. PAVELKOVÁ, Isabella, 2002. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-092-7.
52. PÁVKOVÁ, Jiřina a kol., 2002. *Pedagogika volného času*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-711-6.
53. PIORECKÝ, Viktor, 2012. *Příručka pro obce – agentura pro sociální začleňování/ Vzdělávání*. Praha: Úřad vlády pro ČR – odbor pro sociální začleňování. ISBN: 978-80-7440-068-1.
54. PORTIK, Milan, 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov: PF PU. ISBN 80-8068-155-4
55. PRŮCHA, Jan, 2004. *Interkulturní psychologie: sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál. ISBN 8071788856.
56. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
57. ROUS, Jiří, 2003. *Romové - vhléd do problému*. Brno: Katedra sociální pedagogiky. ISBN 80-866-3303-9.
58. ŘÍČAN, Pavel, 1998. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-250-5.

59. SALNER, Andrej, 2005. *Roma Children in the Slovak education system*. Bratislava: Adin, s.r.o. ISBN 80-89041-83-3.
60. SEKYT, Viktor, 2007. *Romský žák, rodiče a učitel*. In: ASSENZA, Dora. *Individuální přístup k pomoci jiným, začlenění minorit*. Olomouc: A & M Publishing. ISBN 978-80-903654-3-8.
61. SIROVÁTKA, Tomáš, 2002. *Menšiny a marginalizované skupiny v České republice*. Brno: Georgetown, Masarykova univerzita. ISBN 80-210-2791-6.
62. SLAMĚNÍK, Ivan a Jozef VÝROST, 2008. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.
63. SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.. ISBN 978-80-247-1733-3.
64. SMĚKAL, Vladimír, 2003. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-85947-82-X.
65. ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 1998. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-285-8.
66. ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 2001. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.
67. ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-182-2.
68. ŠOTOLOVÁ, Eva, 1997. *Příchod Romů do Evropy*. In: *Romové – reflexe problému: soubor textů k romské problematice*. Praha: Sofis. ISBN 80-902439-0-8.
69. ŠOTOLOVÁ, Eva, 2008. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1524-0.
70. ŠOTOLOVÁ, Eva, 2011. *Vzdělávání Romů*. 4. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1909-5.
71. ŠVARCOVÁ, Iva, 2006. *Mentální retardace*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7367-060-7
72. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
73. UHLÍKOVÁ, Lucie a Marta TONCROVÁ, 2001. *Etnické stereotypy z pohledu různých vědních oborů. Sborník ze stejnojmenného semináře konaného dne 23. října 2000 v Brně*. Brno: EÚ AV ČR. ISBN 80-85010-34-8.



74. UNUCKOVÁ, Michaela, 2007. *Žijí mezi námi: historie a současnost Romů*. Karviná: Sdružení Romů severní Moravy. ISBN 978-80-239-9286-1.
75. VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 8024610744.
76. VÁGNEROVÁ, Marie, 2007. *Základy psychologie*. 2. vy. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.
77. VÁGNEROVÁ, Marie, 2008. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum. ISBN 9788024615387.
78. VÁGNEROVÁ, Marie, 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.
79. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER, 2009. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Praha: Parta. ISBN 80-7320-137-1.
80. ZÍKOVÁ, Tereza a kol., 2011. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 978-80-261-0053-9.

#### Periodikum:

81. *Větrník-Slunečník-Měsíčník: Brodský zpravodaj*. Uherský Brod, 2010, (6).

#### Elektronické zdroje:

82. Asistent pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním. *Základní škola Uherský Brod, Na Výsluní*[online]. 2015 [cit. 2016-02-03]. Dostupné z: <http://www.zsvysluni.cz/2015-asistent-pro-deti-zaky-a-studenty-se-socialnim-znevychodnenim-na-rok-2015>
83. ČESKO. Vyhláška č. 103/2014 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
84. ČESKO. Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů*. 2011. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/16097>
85. ČESKO. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů ČR*. 2005. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020\\_05.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf)

86. ČESKO. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů*. 2005, 20. ISSN 1211-1244. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020\\_05.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf)
87. ČESKO. Zákon č. 561/2004 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů Česká republika*. 2004. Dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>
88. ČESKO. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)* In: VÚP Praha, 2004, Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/35586>
89. ČESKO. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV LMP)*. In: VÚP Praha, 2005. Dostupné na: <file:///C:/Users/User/Downloads/rvpzv-lmp.pdf>
90. Člověk v tísní. *Vzdělávání Romů v České Republice. Informace pro učitele. Projekt Varianty, Člověk v tísní, společnost při ČT, o.p.s.,2002*. [online]. , 199 [cit. 2016-02-02]. Dostupné z: <https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b02romove/18.pdf>
91. *Education of Roma Children in Europe: Implementation of the Recommendation 2000(4) on the education of Roma children in Europe* [online]. 2004 [cit. 2016-02-02]. Dostupné z: ([http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/Source/leaflet\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/Source/leaflet_EN.pdf))
92. ŠTĚPAŘOVÁ, Ema. *Specifika romské rodiny: Výukový text Mgr. Emy Štěpařové, pracovnice Kabinetu multikulturní výchovy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Autorka přibližuje životní styl romské komunity a otevírá otázky diskriminace a rasismu*. [online]. 2005 [cit. 2016-02-02]. Dostupné z: [http://www.zkola.cz/rodice/socpatologjevy/rasismus/Stranky/%C5%A0t%C4%9Bpa a%C5%99ov%C3%A1,-Ema-Specifika-romsk%C3%A9-rodiny.aspx](http://www.zkola.cz/rodice/socpatologjevy/rasismus/Stranky/%C5%A0t%C4%9Bpa%C5%99ov%C3%A1,-Ema-Specifika-romsk%C3%A9-rodiny.aspx)
93. GOLDMANN, Jakub a Vlastimil FIŠER. *Mají na to: Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ* [online]. Praha: Člověk v tísní, 2013, [cit. 2016. 02. 02.]. Dostupné z: [http://www.majinato.cz/majinato\\_web.pdf](http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf)
94. *Když chceme vzdělávat romské děti* [online]. PONTIS Šumperk o.p.s. WWW.pontis.cz 2010 [cit. 2016-02-03]. Dostupné z: [http://www.pontis.cz/e\\_download.php?file=data/editor/71cs\\_17.pdf&original=Modul+pro+u%C4%8Ditele+-](http://www.pontis.cz/e_download.php?file=data/editor/71cs_17.pdf&original=Modul+pro+u%C4%8Ditele+-)

- +Kdy%C5%BE+hceme+vzd%C4%9Bl%C3%A1vat+romsk%C3%A9+d%C4%9Bti+(multikulturn%C3%AD+v%C3%BDchova).pdf
95. Koncepce Romské integrace 2004. In: Vláda České republiky [online]. 2004 [cit. 2016-02-02]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/koncepce-romske-integrace-2004-20320/>
96. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Konkretizované očekávané výstupy RVP PV [online]. 2004 [cit. 2016-02-02]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/35586>
97. SEDLÁROVÁ, Miroslava. *Jaký je romský žák? Učitelské noviny č. 24/2009* [online]. [cit. 2016-02-02]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1907&PHPSESSID=0f25f5ca140cecb2f5e2a53fa17d088d>
98. The Right of Roma Children to Education. In: Www.unicef.org [online]. 2011 [cit. 2016-02-2]. Dostupné z: [http://www.unicef.org/ceecis/UNICEF\\_ROE\\_Roma\\_Position\\_Paper\\_Web.pdf](http://www.unicef.org/ceecis/UNICEF_ROE_Roma_Position_Paper_Web.pdf)
99. Větrník. *Základní škola Uherský Brod, Na Výsluní* [online]. 2015 [cit. 2016-02-03]. Dostupné z: <http://www.zsvysluni.cz/vetnik>
100. Vzdělávací metodologie pro podporu romských žáků. Zkvalitňování romského vzdělávání. *Národní program PHARE 2000 • Česká republika CZ 00-02-03 • Podpora romské integrace* [online]. 2000 [cit. 2016-02-02]. Dostupné z: [file:///C:/Users/User/Downloads/Phare\\_Vzdelavaci%20metodologie%20pro%20odporu%20romskych%20zaku\\_druhy%20stupen.pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Phare_Vzdelavaci%20metodologie%20pro%20odporu%20romskych%20zaku_druhy%20stupen.pdf)
101. WINKLER, Jiří. Analýza potřeb integrace Romů na českém trhu práce [online] Nová sociální rizika trhu práce a potřeby reformy jeho politické regulace po vstupu České republiky do Evropské unie. Monitoring a vyhodnocení potřeb [online]. 2007 [cit. 2016-02-02]. Dostupné na WWW: <http://www.mopo-cz.eu/stranky/analyza-potreb-integrace-romu-na-ceskem-trhu-prace>
102. Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2004. In: Vláda České republiky [online]. 2006 [cit. 2016-02-02]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romskych-komunit-v-ceske-republice-za-rok-2004-20260/>
103. Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2011. In: Vláda České republiky [online]. 2009-2014 [cit. 2016-02-02]. Dostupné z:

<http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-cr-za-rok-2011-100979/>

104. Zpráva o naplňování Dekády romské inkluze v roce 2008 In: Vláda České republiky [online]. 2005-2015 [cit. 2016-02-02]. Dostupné z: [http://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/ed\\_iii\\_2008\\_Zprava\\_Dekada\\_romske\\_inkluze.doc](http://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/ed_iii_2008_Zprava_Dekada_romske_inkluze.doc)

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ČR	Česká Republika
MŠ	Mateřská škola
ZŠ	Základní škola
SOU	Střední odborné učiliště
SŠ	Střední škola
ZVŠ	Zvláštní škola
ZŠP	Základní škola praktická
ŠD	Školní družina
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	Například
apod.	A podobně
tzv.	Takzvané

**SEZNAM GRAFŮ A TABULEK**

Graf 1 Pohlaví .....	64
Graf 2 Dosažené vzdělání .....	65
Graf 3 Lokalita bydliště .....	66
Graf 4 Dvojměrné sémantické pole .....	68
Tabulka 1 Pohlaví .....	64
Tabulka 2 Dosažené vzdělání .....	65
Tabulka 3 Lokalita bydliště .....	66
Tabulka 4 Průměrné hodnoty faktorů .....	67
Tabulka 5 Hodnoty faktoru hodnocení řazeny sestupně .....	69
Tabulka 6 Hodnoty faktoru energie řazeny sestupně .....	70
Tabulka 7 Kategorie a kódy .....	76

## SEZNAM PŘÍLOH

P1 Dotazník

P2 Otázky do rozhovoru

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážený rodiče,

do rukou se Vám nyní dostal dotazník, který je součástí výzkumného projektu v rámci diplomové práce realizované na fakultě humanitních studií UTB ve Zlíně. Diplomová práce se zabývá postoji romských rodičů k výchově a vzdělávání. Dotazník je založen na informativním zjištění, jaký tedy máte ke vzdělávání vztah. Výzkum je samozřejmě zcela anonymní a nebude obsahovat žádné Vaše osobní údaje, díky kterým bychom Vás mohli identifikovat. Tímto Vás tedy žádám o Váš čas a především o Vaši ochotu mi na dané otázky zodpovědět. Děkuji.

Bc. Lucie Vítková

I. Svoji odpověď v následujících otázkách zakroužkujte.

Vaše pohlaví je...

Žena	muž
------	-----

Vaše nejvyšší dosažené vzdělání je...

Bývalá zvláštní škola	Základní škola	Střední odborné učiliště	Střední škola	Vyšší odborná škola	Vysoká škola
-----------------------	----------------	--------------------------	---------------	---------------------	--------------

Bydlíte v lokalitě...

Převážně mezi Romy	Převážně mezi neromy
--------------------	----------------------

Kolik máte dětí?

1	2	3	4	5	Více (kolik?)
---	---	---	---	---	---------------

Kolik Vašich dětí je v povinné školní docházce?

1	2	3	4	5	Více (kolik?)
---	---	---	---	---	---------------

II. U následujících otázek na každém řádku v tabulkách označte křížkem kolonku, která nejvíce vystihuje Váš postoj k danému pojmu.

### ŠKOLA

1. dobrá								špatná
2. nenáročná								náročná
3. nepříjemná								příjemná
4. světlá								tmavá
5. přísná								mírná



6. snadná
7. krásná
8. bezproblémová
9. kyselá
10. lehká


- obtížná
- ošklivá
- problémová
- sladká
- těžká

### VZDĚLÁNÍ

1. dobré
2. nenáročné
3. nepříjemné
4. světlé
5. přísné
6. snadné
7. krásné
8. bezproblémové
9. kyselé
10. lehké


- špatné
- náročné
- příjemné
- tmavé
- mírné
- obtížné
- ošklivé
- problémové
- sladké
- těžké

### UČITEL

1. dobrý
2. nenáročný
3. nepříjemný
4. světlý
5. přísný
6. snadný
7. krásný
8. bezproblémový
9. kyselý
10. lehký


- špatný
- náročný
- příjemný
- tmavý
- mírný
- obtížný
- ošklivý
- problémový
- sladký
- těžký

### DOMÁCÍ PŘÍPRAVA

1. dobrá
2. nenáročná
3. nepříjemná
4. světlá
5. přísná
6. snadná
7. krásná
8. bezproblémová
9. kyselá
10. lehká


- špatná
- náročná
- příjemná
- tmavá
- mírná
- obtížná
- ošklivá
- problémová
- sladká
- těžká

### VYUČOVÁNÍ

1. dobré
2. nenáročné
3. nepříjemné
4. světlé
5. přísné
6. snadné
7. krásné
8. bezproblémové
9. kyselé
10. lehké


- špatné
- náročné
- příjemné
- tmavé
- mírné
- obtížné
- ošklivé
- problémové
- sladké
- těžké

### UČENÍ

1. dobré
2. nenáročné
3. nepříjemné
4. světlé
5. přísné
6. snadné


- špatné
- náročné
- příjemné
- tmavé
- mírné
- obtížné

7. krásné
8. bezproblémové
9. kyselé
10. lehké


- ošklivé
- problémové
- sladké
- těžké

### ZKOUŠENÍ

1. dobré
2. nenáročné
3. nepříjemné
4. světlé
5. přísné
6. snadné
7. krásné
8. bezproblémové
9. kyselé
10. lehké


- Špatné
- Náročné
- Příjemné
- Tmavé
- Mírné
- Obtížné
- Ošklivé
- Problémové
- Sladké
- Těžké

### ZNÁMKOVÁNÍ

1. dobré
2. nenáročné
3. nepříjemné
4. světlé
5. přísné
6. snadné
7. krásné
8. bezproblémové
9. kyselé
10. lehké


- Špatné
- Náročné
- Příjemné
- Tmavé
- Mírné
- Obtížné
- Ošklivé
- Problémové
- Sladké
- Těžké

### TŘÍDNÍ SCHŮZKY

1. dobré

--	--	--	--	--	--	--

- Špatné

2. nenáročné
3. nepříjemné
4. světlé
5. přísné
6. snadné
7. krásné
8. bezproblémové
9. kyselé
10. lehké


- Náročné
- Příjemné
- Tmavé
- Mírné
- Obtížné
- Ošklivé
- Problémové
- Sladké
- Těžké

### MATEŘSKÁ ŠKOLA

1. dobrá
2. nenáročná
3. nepříjemná
4. světlá
5. přísná
6. snadná
7. krásná
8. bezproblémová
9. kyselá
10. lehká


- Špatná
- Náročná
- Příjemná
- Tmavá
- Mírná
- Obtížná
- Ošklivá
- Problémová
- Sladká
- Těžká

### STUDIUM NA STŘEDNÍ ŠKOLE

1. dobré
2. nenáročné
3. nepříjemné
4. světlé
5. přísné
6. snadné
7. krásné


- Špatné
- Náročné
- Příjemné
- Tmavé
- Mírné
- Obtížné
- Ošklivé

8. bezproblémové

9. kyselé

10. lehké


Problémové

Sladké

Těžké

### ŠKOLNÍ DRUŽINA

11. dobrá

12. nenáročná

13. nepříjemná

14. světlá

15. přísná

16. snadná

17. krásná

18. bezproblémová

19. kyselá

20. lehká


Špatná

Náročná

Příjemná

Tmavá

Mírná

Obtížná

Ošklivá

Problémová

Sladká

Těžká

### ZÁJMOVÉ KROUŽKY

1. dobré

2. nenáročné

3. nepříjemné

4. světlé

5. přísné

6. snadné

7. krásné

8. bezproblémové

9. kyselé

10. lehké


Špatné

Náročné

Příjemné

Tmavé

Mírné

Obtížné

Ošklivé

Problémové

Sladké

Těžké

## **PŘÍLOHA P 2: OTÁZKY DO ROZHOVORU**

### **Otázky do rozhovoru**

Postoj romských rodičů ke vzdělávání a škole

- 1) Myslíte si, že pravidelné docházení Vašich dětí do školy je důležité? Jaký máte názor na vzdělání a k čemu podle Vás složí?
- 2) Jste s touto školou spokojeni? Je něco, co se Vám v dané škole nelíbí nebo Vám zde něco chybí? Co konkrétně byste ve škole jako rodič změnil?
- 3) Jak se k Vám chovají učitelé? Jste spokojeni s přístupy učitelů? Pokud jste nespokojeni, co Vám vadí? Myslíte si, že učitelé ve škole přistupují jinak k romským a neromským dětem? Máte s tím zkušenost? Jakou?
- 4) Jak se k Vám chovají neromští rodiče? Jaké s nimi máte zkušenosti?

Komunikace se školou

- 5) Komunikujete s učiteli ohledně prospěchu a chování Vašeho dítěte? Jakým způsobem? Pokud ne, z jakého důvodu? Není to pro Vás důležité?
- 6) Účastníte se rodičovských schůzek? Spolupracujete se školou? Jak Vaše spolupráce se školou vypadá?

Komunikace rodiny a dětí, podpora ve vzdělávání

- 7) Zajímáte se o to, čím chtějí Vaše děti jednou být? Jak tomu můžete pomoci vy? Chcete, aby pokračovaly Vaše děti po základní škole dále ve studiu? Podporujete své děti ve studiu? Upřednostňujete raději práci nebo další studium? Je podle Vás studium důležité pro uplatnění se na trhu práce?
- 8) Jakým způsobem komunikujete se svými dětmi o škole? Ptáte se svých dětí, jak se mělo ve škole? Jak vypadá příprava Vašich dětí do školy? Kdy se připravují? Kdo se s ním učí a píše úkoly? Podílíte se na jejich přípravě do školy? Jakým způsobem? Kontrolujete jim domácí úkoly?
- 9) Jak vnímáte zájem Vašich dětí o školu? Jak hodnotíte jejich přístup k učení? Jaký má Vaše dítě prospěch? Jste spokojeni s jejich výsledky? Mají děti dostatek soukromí a klidu na plnění domácích úkolů? Mají svůj pokoj?
- 10) Mají Vaše děti ve škole problémy s češtinou? Doma mluvíte česky nebo romsky? Znájí děti romský jazyk?

11) Co podle Vás ovlivňuje školní úspěšnost Vašich dětí? Co může být přínosem pro podporu vzdělávání Vašich dětí? Když některému z nich nějaký předmět nejde, jak to řešíte?

12) Zakládáte Vaši výchovu na odměnách a trestech - Za dobré známky dítě chválíte a za špatné trestáte? Jakým způsobem?

#### Využití volného času

13) Účastní se Vaše děti aktivit, které škola nabízí (kino, divadlo, výstavy, školní výlety)? Pokud ne, proč? Navštěvují školní družinu nebo zájmový kroužek? Pokud ano, jaký? Proč si děti zvolily zrovna tento kroužek? Jak ho hodnotíte?