

2 8 -03- 2008

Univerzita Karlova v Praze

Fakulta pedagogická ěí:
Katedra primární pedagogiky

Diplomová práce

INTEGRACE A VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

INTEGRATION AND EDUCATION OF ROMA CHILDREN IN ELEMENTARY SCHOOL

Autor: Koukolová Jaroslava
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ + cizí jazyk
Forma studia: Prezenční
Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jana Kargerová
Dokončení diplomové práce: Březen 2008

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá pojetím integrace romských žáků a jejich vzděláváním v prostředí základní školy v České republice a následného vlivu školy na žáka.

Práce se zaměřuje především na seznámení s romskou kulturou, historií, tradicemi a dalšími aspekty, které romské žáky kladně či záporně ovlivňují při přizpůsobování se majoritní skupině ve společnosti.

Popisují též nejvýznamnější projekty, odehrávající se v uplynulých letech a jednu koncepci základní školy do budoucna.

Klíčová slova:

Národnostní menšina, migrace, integrace, inkluze, komunita, diskriminace, minorita, majorita, etnická skupina, interkulturní výchova, interkulturní, interkulturní prostředí, adaptace, rasismus, e-learning, sociokulturní prostředí, sociokulturní znevýhodnění, sociální znevýhodnění

Annotation

This diploma work deals with a conception of integration and education of Roma children in the atmosphere of Elementary school in Czech Republic. It also includes its following influence of school to learners.

The main aim is given on identification with Roman's culture, history, traditions and other aspects whose influence incorporates Roma pupils in positive or negative way in the group of majority community.

I also describe highlight projects which took place in passed years and one conception of basic school in future.

Key words:

National minority, migration, integration, inclusion, community, discrimination, minority, majority, ethnical group, intercultural education, intercultural, intercultural background, adaptationj, racism, e-learning, sociocultural background, sociocultural disadvantage, social disability

Poděkování

Děkuji Mgr. Janě Kargerové, za mnoho cenných rad, připomínek a podnětů při odborném vedení mé diplomové práce. Dále děkuji ředitelce ZŠ a MŠ Praha 5, Grafická 13, Mgr. Ivaně Rosové za přínosné informace a vřelý přístup.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Integrace romských dětí na základní škole vypracovala samostatně a použila jsem pouze literárních pramenů a zdrojů, které uvádím v seznamu.

V Praze dne Ů. " 3.100?

Obsah
teoretická část

1. Úvod.....	8
2. Cesty Romů na území České republiky.....	12
2.1. Kořeny Romů.....	12
2.2. Vývoj romského etnika na našem území do roku 1945.....	15
2.3. Vývoj romského etnika na našem území 1945- 1989.....	18
2.4. Změny po roce 1989.....	20
2.5. Současní Romové.....	21
3. Právní zázemí národnostních menšin a dětí se sociokulturním znevýhodněním.....	24
Práva národnostních menšin v ČR.....	24
4. Přístup romských rodin ke vzdělávání.....	28
4.1. Rodina.....	28
4.2. Postavení romských dětí v rodině.....	29
4.3. Romský jazyk.....	30
4.4. Jazyk a romské dítě.....	32
5. Předpoklady romských dětí na vzdělání.....	35
5.1. Vnímání a pozornost.....	35
5.2. Paměť a myšlení.....	36
5.3. Vůle, emoce a temperament.....	37
5.4. Schopnosti, nadání a talent.....	38
5.5. Motivace a hodnoty romských dětí.....	39
6. Integrovaní a vzdělávání romských dětí na základní škole.....	41
6.1. Integrace, faktory integraci ovlivňující.....	41
6.2. Inkluze.....	42
6.3. Metody a formy práce zohledňující potřeby jednotlivých dětí.....	44
7. Možnosti začlenění romských žáků.....	48
7.1. Spádová škola, připravenost dítěte na vstup do školy.....	48
7.2. Přípravné třídy.....	48
7.3. Romský poradce a asistent.....	50
8. Instituce, organizace a projekty, podporující integraci romských dětí.....	52
8.1. Muzeum romské kultury.....	52
8.2. Projekt: Internetové kluby ČH@VE.....	54
8.3. Open society fund.....	57
8.4. Nadace Nová škola.....	58
8.5. Občanské sdružení Khetane - spolu.....	59
8.6. NROS.....	60
9. Závěr teoretické části.....	62
<u>výzkumná část</u>	
10. Cíl výzkumu.....	64
11. Hypotézy.....	65
12. Výzkumné metody.....	66
13. Charakteristika a popis školy.....	67
14. Interpretace výzkumu.....	75
15. Závěr.....	86
16. Literatura.....	87

Teoretická část

1. Úvod

Vyřkneme-li ve společnosti slovo integrace, je zde značná pravděpodobnost, že se setkáme s lidmi, které toto téma zaručeně zajímá nebo alespoň mají podvědomí o čem se hovoří. Nejen proto, že se téměř kolem každého z nás alespoň vzdáleně nachází člověk, který je integrován, ale také z důvodu současného častého skloňování slova integrace na poli mediálním.

Položme si otázku. Jak rozsáhlé je pole působnosti integrace? Je mnoho možností, kterým směrem se integrace může ubírat. Vždy je však zaměřena na určitou skupinu lidí, od běžné společnosti se odlišujících svými specifickými znaky.

Co však se skrývá pod pojmem integrace? Dle mého názoru se jedná o snahu dát integrované skupině najevo rovnoprávnost, zajistit jejich kvalifikovanost, konkurenceschopnost, zlepšit životní a sociální úroveň, přinejmenším pokusit se zvýšit sebedůvěru a sebevědomí. Nejčastěji se hovoří o integraci dětí se specifickými výukovými potřebami, menšin, dále pak důchodců a v neposlední řadě nezaměstnaných. Skupina se speciálními výukovými potřebami se dále člení na skupinu socio-kulturně znevýhodněnou (např. Romové) a skupinu zdravotně znevýhodněnou. Cílem integrace je pak plnohodnotné začlenění nebo zapojení těchto skupin do běžného života.

Svou diplomovou práci „Integrace a vzdělávání romských dětí na základní škole" jsem (jak název napovídá) zaměřila na skupinu romských dětí, která je mezi širokou veřejností považována za problematickou. Jsou tyto děti mezi většinou diskriminovány nebo mají stejné možnosti jako děti majoritní skupiny společnosti? Chtěla bych poukázat na to, že i tyto děti mají své místo mezi námi a pokud jim poskytneme podnětné prostředí, zázemí a možnost projevu, mohou se i ony rozvíjet adekvátním způsobem.

Cesta života nás během svého trvání nejednou přivede na rozcestí. Co si však počít? Jít cestou známou, tou, po které již dávno kráčíme a pokračovat po ní i nadále nebo zkusit něco nového, nebát se experimentovat, a ani toho, že by

ta nová cestička mohla být klikatá, s možnými nástrahami, či místy až přespříliš úzká.

Určitě bychom se neměli těmito situacím vyhýbat. Proč také? Vlastně je to správné mít volbu výběru, volbu svobodného rozhodování, kdy jsme si sami svými pány. Konec-konců nikdy nevíte, koho na takové nové cestě potkáte, co ve vašem životě změní, a kterým směrem vás ona cesta posune a nasměruje.

Také já jsem si po dlouhý čas myslela, že mám cestu přímou a jasnou- získat pedagogické vzdělání a pracovat přesně v oboru vystudovaném- první stupeň ZŠ. Pak jednoho dne jsem stála před nabídkou učit na Základní škole Grafická, která se nachází na pražském Smíchově. Specifikem této základní školy je poměr romských žáků k žákům ostatním, kdy romští žáci zde tvoří většinu.

S nabídkou jsem nijak neotálela a po pár dnech jsem poprvé nastoupila. Položím-li si otázku, co stálo za mým rozhodnutím, v žádném případě nejsem schopna nalézt jednoznačnou odpověď. Jednak to byla z mé strany zvědavost, touha poznat školství z jiné stránky (pracovat s odlišnou skupinou dětí, než je na většině ostatních základních škol), výzva motivovat je v dalším vzdělávání. V neposlední řadě poznat jejich zájmy, kulturu a tím zjistit, zdali jsou to opravdu „darebáci“, za které je většina lidí považuje, nebo naopak jsou schopni konkurovat všem ostatním dětem na základních školách.

Díky mé práci a prostředí, ve kterém se již více než rok nacházím, získávám kontakt s celkem odlišnou cílovou skupinou dětí a přístupem, než jsem byla během svých studijních let zvyklá. Jedná se o přístup jak rodičů ke škole, tak jejich ratolestí.

Integrace romských dětí je v současné době dosti mediálně diskutované a aktuální téma- víceméně se téma romského vzdělávání otevřelo vstupem České republiky do Evropské unie (2004). Aby se člověk touto otázkou mohl zabírat, měl by mít podvědomí o historickém a kulturním zázemí romské menšiny.

Za pomoci tohoto mediálního zájmu mají v současné době romské děti příznivé podmínky ke svému rozvoji a mnoho příležitostí začlenění se mezi ostatní- majoritní skupinu. Prostor ve smyslu vyjádření sebe sama, realizování

se v kroužcích, diferencovaných směrem jejich zájmů. Jak velké množství integrovaných dětí si svou pozici udrží nadále i po základní škole?

Další pojetí současného zájmu týkající se národnostních a etnických menšin není v souvislosti s obohacujícím vlivem, nýbrž v souvislostech jejich nerovnocenného nebo nerovnoprávného postavení ve většinové společnosti, kde často bývají postaveni na okraj společnosti. Tím dochází k diskriminaci této skupiny .

Diplomová práce je rozdělena na dvě části- teoretickou a praktickou.

V teoretické části se zabývám historickým zázemím a vývojem romského společenství od odchodu z jejich původní vlasti, rozmístěním se po celé Evropě, přechodem od kočovného způsobu života na usedlý, kdy se Romové pozvolna začali přizpůsobovat ostatním obyvatelům Evropy a tím nabývat hmotné statky, až do současného postavení Romů v české společnosti. Zvláště významné historické mezníky jsou pak období druhé světové války, kdy se řady romských příslušníků rapidně zmenšily a období po listopadu 1989, kdy se kvůli nižšímu vzdělání zvětšily sociální problémy .

Další téma, jež jsem zahrнула do hlavní části, a které by se v souvislosti s Romy nemělo opomenout, je téma rodiny. Rodiny ve smyslu rozdělení rolí jednotlivých členů „velkorodin“, jejího významu a poskytování zázemí. Rodina jako prostředí ovlivňující vývoj dítěte, místo pro rozvoj vlastního způsobu dorozumívání- romského jazyka a jeho vliv na dítě.

Zaobírám se též rozdílem integrace a inkluze, faktory pozitivním a naopak negativním způsobem ovlivňujícími začlenění mezi většinovou skupinu.

Důležitou roli při začleňování sociokulturně znevýhodněných žáků hrají přípravné třídy a romští asistenti, kteří jsou přemostěním mezi rodinou a školou.

V poslední části poukazuji na projekty a organizace zabývající se integrací romských dětí v České republice.

Cílem teoretické části je zmapovat možnosti začlenění romských dětí mezi majoritní skupinu, která udává směry a trendy v současné výuce.

Druhá, část je zaměřena na výzkumnou složku dětí z MŠ a ZŠ Praha 5, Smíchov, která, jakožto spádová škola, má ve svých třídách větší počty romských žáků. Výzkum je prováděn pomocí anonymních dotazníků.

Cílem výzkumné části je vytvořit přehled zájmu o školní, volno-časové aktivity a o sociálním zázemí romských dětí.

2. Cesty Romů na území České republiky

Nejstarší a vůbec první zmínky o přítomnosti Romů na našem území, můžeme nalézt v Dalimilově kronice sepsané takzvaným „Dalimilem“ počátkem 14. století.

2.1. Kořeny Romů

14.století je obdobím, kdy se ve větší míře po Evropě začalo potulovat a putovat z místa na místo zvláštní seskupení lidí, odlišujících se od ostatních obyvatel především tmavší barvou své pleti, stylem oblékání, osobitým způsobem života, vlastním jazykem, temperamentem a neochotou přizpůsobit se a přiblížit se většinovému obyvatelstvu.

Již od středověku, kdy Romové postupně začali přicházet a osídlivat různé části Evropy, se historici zabývali pátráním po jejich původní vlasti. Dlouho léta či dokonce staletí byl za jejich zemi považován Egypt, ale tato myšlenka byla později přehodnocena a vyvrácena maďarským studentem teologie Štefanem Válím.

Ten si v roce 1763 při studiích v Holandsku povšimnul nápadné podoby Indů (studenti medicíny v Holandsku) s jemu dobře známými maďarskými Romy. Protože zvědavost jej táhla dále, rozhodl se vytvořit si arch indických slov, která daní studenti používali. Po příjezdu do Maďarska zjišťoval stejné významy slov mezi maďarskými Romy. Podobnost jazyků byla potvrzena.

*„V mnoha zemích je také pojmenovali podle jejich domnělého egyptského původu - **Gitanos** (ve španělštině), **Gitanes** (ve francouzštině) či **Gypsies** (v angličtině) - ale ve skutečnosti jsou tato jména patrně odvozena od názvu oblasti Malý Egypt na Peloponésu nebo v oblasti Malé Asie. V jižní a východní Evropě byli pojmenováni podle manichejské sekty kněží Athiganoi - **Atsiganos**, z čehož vznikla další skupina pojmenování - **Zingaro** (v italštině), **Tsigane** (ve francouzštině), **Zigeuner** (v němčině), **Cigání** (ve slovanských jazycích) i české **Cikání**.“* (www.romove.cz , 22.2.2008)

Obyvatelstvo v Indii bylo striktně rozděleno do tzv. kast. Ty se dříve rozdělovaly (MANN.2001):

- **Kasta brahmínů** - kněží
- **Kasta kšátriů** - vládci a bojovníci
- **Kasta valšijů** - řemeslníci, rolníci, obchodníci
- **Kasta šúdrů** - sluhové a pomocné síly
- **Tzv. nedotknutelní** - nejnižší a nejchudší vrstva obyvatel

Historici předpokládají, že Romové byli v Indii příslušníky nejnižší kasty, výše uvedené jako tzv. nedotknutelní. To mohl být důvod jejich postupného migrování do jiných států probíhajícím od 8. století. O tomto období svědčí i fakt zachování si původního jazyka bez jakýchkoliv změn, které se během následujících staletí v Indii vytvořily. Ale je též možné, že je ze země vyhnala častá sucha, s nimiž je úzce spojen i nedostatek potravy.

Historie Romů souvisejí s opuštěním jejich původní země, za kterou je tedy považována Indie, kočovný život i jejich pozvolné usídlení se a zapuštění kořenů po celé Evropě je považováno více-méně za historii „ztracenou.“ Nejsou známá žádná konkrétní písemná svědectví, a to především z důvodu negramotnosti příslušníků romské menšiny. Pokud přece jen jakoukoli zmínku o Romech v kronikách a starých písemnostech nalezneme, je téměř jisté, že autorem je příslušník jiného národa. Dokladem tohoto tvrzení je první písemná zmínka a vůbec nejstarší zmínka o přítomnosti Romů v Českých zemích psanou Dalimilem.

Samotní příslušníci romské komunity si veškeré informace týkající se jejich kořenů, předávali ústně z generace na generaci. Z tohoto důvodu je kapacita omezena vypravěčem a taktéž díky přikrášlování příběhů je velká pravděpodobnost fabulace.

Reakce evropského obyvatelstva na nově příchozí Romskou minoritu jsou popisovány asi takto: „*Evropské obyvatelstvo bylo tedy zpočátku ke*

kočovníkům shovívavé, přijímalo je jako kající křesťanské poutníky, za které se vydávali. Kronikáři popisují jejich vzezření a přirovnávají je k Tatarům. Tmavá kůže, k městům se blížili v dlouhých karavanách, někteří pěšky, jiní na koních, s vozy plnými zavazadel, žen a dětí. Střední Evropa si ještě dobře pamatovala tatarské nájezdy a Romové, kteří si byli dobře vědomi své podobnosti s Tatary, se představovali jako mírumilovní lidé a dobří křesťané."
(www.romove.cz. 22.2.2008)

Jako Tataři jsou vykresleni i ve výše zmiňované Dalimilově kronice v kapitole s názvem „ O Kartasiech pohanských". (Dalimil: Česká kronika, vydává Jan Laichter, redakcí Václava Tille, v Praze 1920)

*„Leta od narozeni jezu Krista milostivého
tisícího dvoustého čtyřicátého druhého,
Kartasi chodili,
zatarští zvědové byli.*

*Na pět set těch lidí šlo,
a takové jejich chování bylo.
Klobůčky velmi vysoké měli,
roucho krátké a tobolky nosili,
všichni v spodcích chodili,
holi dlouhé v ruku drželi, s břehu nakloňmo pivali,
když chleba prosili „kartas boh" tak mluvivali:
proto jim kartasi říkali."*

„Zda se však skutečně jednalo o Romy, které obyvatelé mylně považovali za tatarské vyzvědače, či zda jde spíše o zbožné přání romistů, zůstává dodnes otevřenou otázkou. Způsob obležení zde bohužel nesvědčí ani pro ani proti.

Z jazykového hlediska nutno přiznat, že ono "kartas bóh" či "kartas boh" by mohlo být blízké romštině a vyjadřovat "/Bůh/ seslal hlad". Z historického hlediska však nelze opominout, že mongolská vojska vpadla do střední Evropy již v roce 1241 a přítomnost jejich zvědů by proto musela být datována již do jara tohoto roku, nikoli tedy do roku 1242, jak uvádí Dalimilova kronika. Přítomnost Romů ve východní Evropě však v této době nikdy zaznamenána nebyla." (www.romové.cz, 7.3.2008)

Podle předního odborníka na historii Romů, Ctibora Nečase, je stejně nepravděpodobná i teorie o tom, že by se jednalo o Romy z Uher: Nečas doslova říká: „Proud Mongolů, který mohl narazit na romskou populaci v Uhrách, se zemí přehnal tak rychle, že na nějaké kontaktování nebylo pro nedostatek času ani pomyšlení. nebo to byli Romové,...ale ti by se dostali na české území z Balkánu bez souvislosti s Mongoly nebo krátce až po mongolském vpádu a spíše za jeho ústupu ze zpusťšených Uher." (NEČAS, 1999)

Někteří Romové byli v zemích, do kterých přicházeli, dokonce vítáni a to především pro své znalosti nových technologií a zkušeností při zpracovávání železa a jiných kovů, které během svého dlouhého putování získávali (kováři, dráteníci).

2.2. Vývoj romského etnika na našem území do roku 1945

Za vlády Leopolda I. (1657-1705) byly v roce 1688 Romové vypovězeni z území a o jedenáct let později, tj. roku 1697, je prohlásil za psance, /vložit autora a publikaci/ Konkrétním následkem bylo, že Romové mohli být kdykoli beztrestně zatčeni. V případě, že byli zadrženi, následoval trest smrti. K ženám a chlapcům byli o něco málo „shovívavější." Ti byli z počátku trestáni uříznutím ucha, avšak později se trest smrti vztahoval i na ně.

Příznivější podmínky nenastaly ani za vlády Josefa I. a Karla VI. Karel VI. (1711-1740) dokonce nařídil tresty pro ty, kteří by Romům poskytli sebemenší pomoc. (MANN. 2001)

Změny se udály během panování Marie Terezie (1740 - 1780). Císařovna se pokusila o toleranci určitých romských rodů, avšak výměnou za mnohá omezení. I přestože někteří „cikáni“ dostali povolení k pobytu, podléhal jejich pohyb po území přísné kontrole. Jejich jazyk začal být v Uhrách potlačován a pokračovalo to zákazem tradičního odívání až po snahu převýchovy romských dětí v neromských rodinách a nutnost plnění náboženských povinností. Zde spatřujeme první pokusy o integraci romské společnosti mezi většinové obyvatelstvo.

V koncepci Marie Terezie pokračoval i její syn, a nástupce na trůn, Josef II. (1780 - 1790), který především kladl důraz na povinnou školní docházku Romů, vyučení, přítomnost na bohoslužbách a zlepšení hygienických podmínek. Přístup Marie Terezie a Josefa II. znamenal pro romskou menšinu výrazný historický zlom, protože opět byli bráni jako obyvatelstvo země. (MANN, 2001)

Na základě zákona č.117/27 Sb. z 15.7.1927 o potulných cikánech vedlo četnické pátrací ústředí v Praze evidenci všech osob, které byly označeny za potulné cikány nebo osoby žijící po cikánském způsobu. Osoby, na něž se zákon vztahoval, byly charakterizovány jako „cikáni z místa na místo se toulající a jiní tuláci práce se štítící“. Takto označeným osobám starším 14 let (asi 14 000 Romů) byly po roce 1928 vydány tzv. Cikánské legitimace, obsahující mj. osobní data, popis osoby a otisky prstů. Legitimaci museli nosit stále při sobě a v případě potřeby prokázat svou totožnost.

„I přes diskriminační zaměření zákona č.117/27 o potulných cikánech probíhala na mnohých místech přirozená integrace Romů do společnosti. Nevýznamnějším dokladem tohoto procesu je snad fakt, že v roce 1936 ukončil studium Právnické fakulty Karlovy univerzity v Praze moravský Rom Tomáš

Holomek z romské osady u Svatobořic na Kyjovsku." (www.rommuz.cz. 6.3.2008)

V období před druhou světovou válkou žilo našem území několik skupin Romů, z nichž nejpočetnější skupiny pobývaly v Čechách a na Moravě. Podle toho si také říkali čeští a moravští Romové. Rozdíl ve způsobu jejich života byl patrný podle kočovnosti /usedlosti/. Čeští Romové žili převážně kočovným způsobem, což znamenalo neustálé stěhování se z místa na místo, zatímco moravští Romové byli usedlejší. V pohraničních oblastech s Německem se nacházela mnohem menší skupina německých Romů-Sintů. Nejmenší skupinou pak byli takzvaní olaští Romové.

Rozdíl ve způsobu života byl patrný i na jejich obživě, kdy se kočovní příslušníci zabývali drobným obchodem, ženy pak byly, a jsou do současnosti, proslulé vykládáním budoucnosti z karet a čtením z ruky. Usedlí Romové se snažili přizpůsobit se a tudíž vykonávali tradiční řemesla, ale můžeme je také nalézt v řadách dělníků a nádeníků.

Stejně jako Židé, ani Romové neměli během II. Světové války na různých ustláno. V červenci roku 1942 bylo vydáno nařízení o potírání cikánského zlořádu (v Německu toto nařízení bylo platné dokonce již 4 roky a to od roku 1938). Poté došlo 2. 8. 1942 ke sčítání všech „Cikánů, cikánských míšenců a osob žijících cikánským způsobem života." (PAPE, 2007, s. 10)

Seznam byl zjišťován a pořizován českými četníky pod dohledem německé kriminální policie. Finální soupis činil 6500 osob, které byly označené jako Romové a romští míšenci. Tento počet je brán jako údaj o žijících Romech roku 1942 na tehdejší protektorátní území. Poté byl zahájen holocaust protektorátních Romů a internace do pracovních táborů, které se nacházely v Letech u Písku a v Hodoníně u Kunštátu. Z těchto táborů byli postupně vyexpedováni do cikánského tábora v německém Auschwitz-Birkenau, Dachau a do polské Osvětimi.

„Kárný pracovní tábor v Letech u Písku byl určen pro vězně z českých zemí a skládal se z padesáti malých dřevěných baráček určených pro letní

ubytování a z jednoho velkého dřevěného baráku pro ubytování vězňů v zimním období." (www.rommuz.cz. 6.3.2008)

Tábor v Letech u Písku existoval od srpna 1942 do května 1943. Za tuto dobu jím prošlo celkem 1308 osob. Byly sem směřovány celé romské rodiny. Kapacita tábora byla plánována na 240 vězňů v létě a 80 vězňů v zimě, ale počet osob rapidně stoupl a tím tábor byl přeplněn. Hygienické a stravovací podmínky šly ruku v ruce s nemocemi, což způsobilo smrt téměř čtvrtiny vězňů. Dalších více než 500 osob bylo deportováno do koncentračních táborů.

Druhý tábor v Hodoníně u Kunštátu měl roční působnost a to od srpna 1942 do srpna 1943. Bylo zde umístěno celkem 1375 osob, z nichž téměř šestina zemřela a přes 800 se účastnilo deportace do koncentračních táborů. Tento tábor se skládal ze tří dřevěných baráků, které mohly pojmout v létě 300 a v zimě 200 osob.

Vězňové byli do tábora dodáváni okresními úřady, které regulovaly i množství Romů internovaných v kárných pracovních táborech. V seznamech těchto táborů byli Romové označováni velkým písmenem C.

Do táborů měli být posíláni muži:

- starší 18 let nemohoucí prokázat zdroj obživy
- porušující zákon o kočování
- vyhýbající se práci

Druhá světová válka tak byla „metlou“ nejen pro Židy, ale také pro Romy v Čechách a na Moravě. Nacistické vyhlazování přežilo v českých zemích méně než 10 procent Romů, tj. necelých 600 osob. (PAPE, 2007)

2.3. Vývoj romského etnika na našem území 1945-1989

Po konci 2. světové války dochází ve velké míře k migrování slovenských Romů do Čech za vidinou lepšího života. Vedla je především touha po životě

v jiném, lepším prostředí, než byly jejich původní romské osady. Díky této změně očekávali i posun ve společenském postavení. Ti první měli namířeno do pohraničních oblastí, kde dříve sídlilo německé obyvatelstvo, které bylo po válce vysídleno a Romové osídlili jejich bývalé domovy.

„ Romové odcházejí často s celými, většinou extenzivními rodinami do Čech nebo na Moravu. Jedním z dokladů pro toto poválečné období je soupis z roku 1947, který podchytil 101 190 Romů- československých občanů, žijících tehdy převážně na Slovensku. (Z tohoto počtu bylo asi 18% dětí do 6 let a 20% od 6 do 14 let, tedy celkem 38%, což je nižší počet než má tato věková skupina u Romů později). Z těchto 101 190 tehdy v roce 1947 evidovaných Romů jich žilo 84 438 na Slovensku a již 16 752 v českých zemích, což je nárůst v průběhu dvou poválečných let značný.” (DAVIDOVÁ, 2004, s. 13)

Na základě šetření o počtech Romů, způsobu jejich života v jednotlivých krajích, okresech a obcích, konané roku 1951, vydalo ministerstvo vnitřní záležitostí roku 1952 směrnici „Úprava poměrů osob cikánského původu“. Ta měla osmibodový program převýchovy.

1. zapojení do řádného pracovního poměru a ubytování v místě zaměstnání
2. kontrola správnosti vyplácení mezd
3. zvýšený dohled nad docházkou do školy a zajištění umístění romských dětí do předškolního zařízení
4. výchova ostatního obyvatelstva, již se má dosáhnout odstranění zbytků rasové diskriminace
5. odstranění všech projevů diskriminace v úředním styku a ve veřejném životě při současné likvidaci negramotnosti
6. zapojení uvědomělých občanů „Cikánů“ do převýchovného procesu
7. řádná evidence „cikánského“ obyvatelstva
8. usazení kočovných „Cikánů“

(ŠOTLOVÁ, 2001, s.17)

Program byl však plněn zcela nedůsledným způsobem a po roce 1952 nastalo období, kdy romská otázka byla pozvolna odsunuta do pozadí.

Generace prvních, a dnes již nejstarších migrantů, tj. ročníky 1910-1929, téměř vymřela. Právě tato skupina si v největší míře zachovávala svá specifika i duchovní kulturu. Druhá generace, tj. ročníky 1930-1949, jež částečně vyrůstala v novém prostředí, se liší ve způsobu života, ale i postojích, stále si však uchovává výrazné romské zvyky. Ročníky 1950 - 1969 prošly školní výchovou, tudíž se od předchozí generace liší znatelněji. Nejodlišnější generace je narozena po roce 1970. (DAVIDOVÁ, 2004)

2.4. Změny po roce 1989

Rok 1989 je rokem velkých změn jak pro Čechy, tak pro Romy. Ti začínají odmítat pasivitu a zakládají politické strany a různá politická hnutí. Dokonce v prvních polistopadových volbách se zástupci Romské občanské iniciativy dostávají do parlamentu. Za nedlouho po té ministerstvo vnitra eviduje desítky občanských sdružení, zaměřující se ve velké míře na vzdělání a rozvoj romské kultury. Nesmím opomenout ani vydávání prvních romských periodik.

Osmdesátá léta díky poměrně vysoké zaměstnanosti jak mužů, tak žen, můžeme nazvat obdobím „materiálního blahobytu“. Změna režimu však nastavila změny nejen v oblasti ekonomické, ale i sociální. V nově vzniklých podmínkách patřili Romové mezi první, kteří přicházeli o svá zaměstnání. (PAPE, 2007) Důvodem byla poptávka po kvalifikovaných pracovních silách a Romové díky nedostatečnému vzdělání tyto podmínky nesplňovali. Proto nezaměstnanost Romů činila až 75% a místy dokonce 95%.

Vládní i nevládní romské organizace se začínají zabývat prioritně otázkou vzdělání. Avšak úspěchy jsou zatím jen dílčí. Není to zapříčiněno pouze přístupem Romské společnosti, ale také školským systémem a učiteli. Jsou mezi námi učitelé, kteří ve své třídě mají romského žáka a nemají nejmenší povědomí o historii a kultuře Romů. To vede k tomu, že učitel v dostatečné míře nechápe zázemí a sociální podmínky romského žáka.

Po rozpadu ČSFR tvořili Romové nejpočetnější etnickou minoritu. Daly by se tudíž předpokládat alespoň malé zmínky o této skupině v učebnicích pro ZŠ. Bohužel, zatím jsou tyto informace jak pro Romské děti, tak pro jejich vrstevníky českého národa v učebnicích postrádány.

2.5. Současní Romové

„Dějiny Romů jsou vlastně dějinami vzájemných vztahů s ostatním, většinovým obyvatelstvem. Střídají se v nich období klidného soužití s obdobím ponižování, pronásledování a dokonce i vyvražďování, kde na obou stranách postupně vyrostla zeď vzájemných předsudků a nedůvěry.“ (MANN, 2001, s. 46)

V poválečných letech a ještě výrazněji v současné době probíhají u Romů stále hlubší změny v jejich společenské pozici, ve způsobu života, kultuře a hodnotové orientaci v celém romském společenství. Romská populace - dnes již národnost - se v průběhu uplynulých poválečných let, zejména v současnosti zásadně změnila.

Změny se uskutečnily ve:

- vnitřní struktury
- počtu a územním rozložení
- prohloubením vnitřní diferenciaci, podle jednotlivých etnických podskupin, ale i v důsledku nové vnitřní společenské hierarchie,
- způsobu života a kultury, celým charakterem této národnostní skupiny oproti stavu předchozímu

Z hlediska životní úrovně bylo dosaženo zvýšení sociálně-ekonomického postavení, materiálního zázemí a vyšší vzdělanosti.

Z hlediska nerespektování etnicko-národnostní specifiky začaly být potlačovány tradiční romské hodnoty. To zapříčinilo potírání romského původu

ve značném množství mladých romských rodin a to především ve městech. Přestávají mluvit romsky a své děti mateřský jazyk povětšinou ani neučí. Postupně se tak stávají integrovanými, ztrácí vztah ke své etnicko-národnostní identitě, protože tato identita a specifičnost v majoritní společnosti není akceptována.

Dílčí shrnutí

V této kapitole jsem se zabývala původní domovinou romského obyvatelstva a jejich putováním z Indie až do Evropy. Největším problémem při pátrání po kořenech původu, byla absence historických dokumentů a spisů přesně zaznamenávajících kočování až do západní Evropy. Romové tyto listiny nemohli sepsat, protože ve svých řadách postrádali učence ovládající písemnou formu vyjadřování.

Díky poznatkům Štefana Váliho; maďarského studenta teologie, se podařilo vyvrátit mylnou domněnku, že Romové jsou egyptského původu. Obyvatelstvo Indie bylo rozděleno do kast, kde Romové patřili k té nejnížší, nejchudší vrstvě. To zřejmě bylo důvodem jejich migrace do západních zemí. V těchto zemích se snažili usídlit a vytvořit si nové zázemí. Rozdílná mentalita oproti domorodým obyvatelům ovšem ztěžovala jejich plnohodnotné začlenění do majoritní skupiny.

Mezi nejtěžší období v romských dějinách patřilo období vlády Leopolda I., Karla IV a období 2. světové války. Tyto časové úseky se vyznačují masivní perzekucí Romů, což mělo pro romskou populaci katastrofální následky v podobě pronásledování a věznění. V případě 2. světové války dokonce genocidy. Po skončení 2. světové války bylo v Čechách evidováno necelých 600 Romů.

Po odsunu německého obyvatelstva z pohraničních oblastí nastal příliv Romů ze Slovenska, kteří sem přišli za vidinou lepších pracovních a sociálních podmínek. V 50. letech byl vládou přijat program převýchovy Romů, který měl

dohlížet především na vzdělávání a docházku romských dětí do škol, začlenění Romů do řádného pracovního poměru a odstranění rasové diskriminace. Přesto byli ve společenské izolaci, která brzdila jejich další rozvoj ve všech sférách života.

V roce 1989 dochází ke změně politického systému v České republice. Přejít na tržní ekonomiku měl pro Romy neblahý následek. V důsledku nízké kvalifikace v řadách romské populace dochází k rapidnímu nárůstu nezaměstnanosti a v důsledku toho i k prohloubení sociálních problémů.

Pro reprezentaci Romů vznikla krátce po 17. listopadu 1989 první romské politické uskupení s názvem Romská občanská iniciativa, jejíž členové se snažili zastupovat romská práva. Jejich podporu jim Romové vyjádřili v parlamentních volbách, kdy členové této strany získali 8 mandátů.

3. Právní zázemí národnostních menšin a dětí se sociokulturním znevýhodněním

Práva národnostních menšin v ČR

„Právní rámec zákona č 273/2001 Sb. ovlivnily Listina základních práv a svobod, Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin, a také Doporučení Rady Evropy č. 1201 z roku 1993 (definice národnostní menšiny). Menšinový zákon citlivě reagoval na změnu intenzity imigrace a změnu národnostní skladby imigrantů. Začal odlišovat příslušníky národnostních menšin a cizince.“
fPhDr. Mirjam Moravcová, DrSc, FHS UK Praha)

Podle zákona č. 273/2001 sb. je **národnostní menšina** „společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se od ostatních občanů odlišují zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.“

Dále je zde uvedeno, že: „Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti.“

§ 11 pojednávající o **právu na vzdělávání v jazyce národnostní menšiny** vyčleňuje:

"Příslušníci národnostních menšin, které tradičně a dlouhodobě žijí na území České republiky, mají právo na výchovu a vzdělávání ve svém mateřském jazyce ve školách, předškolních zařízeních a školských zařízeních za podmínek, které stanoví zvláštní právní předpisy."

§ 12 o právu na rozvoji kultury příslušníků národnostních menšin
doslovně uvádí: „*Příslušníci národnostních menšin mají právo na zachování a rozvíjení svého jazyka, kultury a tradic a na jejich respektování.*”

Dále pak *.stát vytváří podmínky pro zachování a rozvoj kultury, tradic a jazyků příslušníků národnostních menšin, které tradičně a dlouhodobě žijí na území České republiky; podporuje zejména programy zaměřené na divadla, muzea, galerie, knihovny, dokumentační činnost a další aktivity příslušníků národnostních menšin. Za tím účelem poskytuje dotace ze státního rozpočtu; podmínky a způsob poskytování dotací stanoví vláda nařízením.*”

(http://www.lexdata.cz/lexdata/sb_free.nsf/c12571d20046a0b2c12566af007f1aO9/c12571d20046a0b241256a9600513fa9?QopenDocument, 1.3.2008)

Školský zákon

Otázku vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním najdeme v § 16, zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v rámci **Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami**. Tyto žáky pak rozděluje do tří skupin:

- *žáci se zdravotním postižením*
- *žáci se zdravotním znevýhodněním*
- *žáci se sociálním znevýhodněním*

Odstavec 4 vysvětluje, co se rozumí pod pojmem sociální znevýhodnění.

„Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního předpisu.” (ZÁKON č. 561/2004 Sb)

Odstavec 6 pak hovoří o právech těchto dětí:

„...právo na vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možností, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní a na nezbytnou pomoc školy a školského poradenského zařízení.“ (ZÁKON č. 561/2004 Sb)

Vyhlášky

Prováděcí předpisem školského zákona je **vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.**

Ihned v obecném ustanovení v § 1, odst. 1 dozvíme, že : „Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami (dále jen „speciální vzdělávání“) a dětí, žáků a studentů (dále jen „žák“) mimořádně nadaných se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen „běžná škola“).“

Odst. 2 vysvětluje, co jsou ona podpůrná opatření.

„Podpůrnými opatřeními při speciálním vzdělávání se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka“. (VYHLÁŠKA č. 73/2005 Sb)

Rámcový vzdělávací program

Na děti se sociálním znevýhodněním nezapomíná ani Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, podle kterého se od 1. 9. 2007 závazně učí po celé České republice.

V části D bodu 8.2. se zaobírá žáky do patřící do této skupiny, seznámením s dlouhodobým cílem školy. RVP neopomíná popsat podmínky vzdělávání, které musí škola zajistit. Jmenovitě jsou to:

- *individuální nebo skupinová péče*
- *přípravné třídy*
- *pomoc asistenta třídního učitele*
- *menší počet žáků ve třídě*
- *odpovídající metody a formy práce*
- *specifické učebnice a materiály*
- *pravidelnou komunikaci a zpětnou vazbu*
- *spolupráci s psychologem, speciálním pedagogem, etopedem, sociálním pracovníkem, případně dalšími odborníky*

(RVP ZV,2005, s.108)

Dílčí shrnutí

Na děti se sociálním znevýhodněním je pamatováno i rámci právních norem a předpisů.

RVP ZV, který je od září 2008 směrodatný pro všechny základní školy, musí školy sociálně znevýhodněným žákům zajistit především individuální přístup, možnost navštěvování přípravných tříd, pomoc asistenta pedagoga. Dále má škola má za povinnost těmto dětem poskytnout vhodné zázemí, podnětné prostředí a podmínky pro patřičné vzdělávání.

4. Přístup romských rodin ke vzdělávání

4.1. Rodina

„Jekh Daj, jekh Dad, but čhave-oda le Romengeri zor.“

„Jedna matka, jeden otec a mnoho dětí- v tom je síla Romů.“

(HÜBSCHMANNOVÁ, 1991, s. 9)

Rodina, jak přísloví napovídá, je v romské komunitě největší hodnotou. Vyznačuje se specifickými rodinnými vztahy a ohromnou soudržností. Ve srovnání s Čechy, kteří za svou nejužší rodinu považují prarodiče, rodiče a sourozence, Romové považují za své blízké příbuzné navíc všechny strýce, tety, bratrance, sestřenice, synovce, neteře, tchány, tchýně, švagry či švagrové. Tyto rodiny jsou často nazývány jako „velkorodiny“ a není výjimkou, že bydlí v jedné osadě či domě pospolu.

Muž zastává v rodině roli zaopatřovatele- stará se o ekonomické příjmy, zatímco žena je pověřena výchovu dětí a chodem domácnosti. Dříve byly v postavení mužů a žen v rodině velké rozdíly, a to především z hlediska úcty, kdy muž dával zřetelně najevo svou nadřazenost. V současné době jsou v České republice tyto rozdíly pomalu potírány; vztah muže a ženy začíná pozvolna být založen na rovnocennosti.

Podle způsobu života jsou romské rodiny rozděleny do tří skupin (Horňák L., 2005):

- Rodiny vysoce společensky integrované, žijící spořádaným životem mezi ostatním obyvatelstvem. Rodiče trvale pracují, někteří z nich získali dokonce pracovní kvalifikaci. Jejich děti splňují pravidelnou školní docházku. Okolí je přijímá.
- Rodiny prozatím nepřijímající společenské normy, mající základní hygienické a pracovní návyky, avšak pracující (pokud pracují) bez

kvalifikace. Děti posílají do školy nepravidelně. Není zabezpečena správná výchova a podmínky pro zdravý vývoj svých dětí.

- Rodiny nejzaostalejší, jejichž členové nemají zájem o změnu svého života a přizpůsobení se společnosti. Žijí v komunitních společenstvích-osadách, charakteristických nevyhovujícími sociálními a hygienickými podmínkami. Často mění místo svého pobytu. Členové těchto rodin pracují výjimečně a nemají velký zájem posílat své děti do školy. Vážně tak ohrožují zdravý vývoj a výchovu dětí.

4.2. Postavení romských dětí v rodině

„Nane čhave, nane bacht.“

„Nejsou děti, není štěstí.“

(HUBSCHMANNOVÁ.1991, s 9)

Romské dítě je neustále středem pozornosti a to ať pod dohledem rodičů, prarodičů či svých sourozenců. Bývá zvykem, že nejstarší dívka pomáhá matce s výchovou mladších sourozenců a při ostatních domácích pracech. Tento zvyk a zodpovědnost, jak jsem se na vlastní oči přesvědčila, přetrvává u nejstarších sester do současnosti. Rodina je velice pohostinná. Pokud děti něco chtějí, nemají potřebu, a ani nemusí, prosit či děkovat. Děti jsou od útlého dětství vedeny k samostatnosti (PAPE, 2007).

Romské děti dospívají mnohem dříve než jejich vrstevníci a to především díky rodinnému zázemí, vzorům, jež jim rodina předkládá jako model, a přístupu. Děti se účastní rodinných rozhovorů, do kterých mohou rovnoprávně se svým názorem vstupovat. Jsou učeny nebát se říci svou myšlenku a nečekat do doby, než vyvstane prostor pro vlastní vyjádření, Nejsou zde žádná tabu ani ohledně témat jako například vězení, krádeže, násilí, sexuální život a jiné. Tato předčasná vyspělost romským dětem oproti dětem českým zkracuje dobu dětství.

Pospolitost rodiny dále vede k tomu, že dítě postrádá pocit zodpovědnosti samo za sebe a jedná spíše v rámci celého společenství bez uvědomování si následků.

Z výše uvedených poznatků dále vyplývá, že výchova, která je poměrně volná bez jakýchkoliv přísných pravidel, dostatku volného času a v neposlední řadě minima povinností, je činitelem nerespektování běžných norem v majoritní společnosti, ve škole a později i v zaměstnání. Jejich chování se často může ostatním zdát jako poruchové. (HORŇÁK. 2005)

4.3. Romský jazyk

Většina národů na světě má svůj vlastní mateřský jazyk. Ten se děti učí od svých rodičů. Touto cestou se mateřština předává z generaci na generaci po celá staletí. Romština je spolu s hindštinou a bengálštinou řazena do skupiny jazyků indických. Neustálé stěhování se z místa na místo, ze země do země, dokládají i slova mající původ v Persii, Arménii, Řecku, Slovensku, Maďarsku aj.

Slovní zásobu všech romských dialektů tvoří podobně jako u ostatních jazyků tři skupiny slov (www.rommuz.cz, www.romove.cz, HORŇÁK, 2005):

1. **slova původní**- jedná se o slova indického původu a slova dávno přejatá (z íránských jazyků, z arménštiny a některé i z řečtiny), tedy ze zemí, kterými prošly všechny skupiny Romů na cestě z Indie do Evropy. Tato část slovní zásoby je velmi jednotná a v současném jazyce stále přetrvává a objevuje se ve všech romských dialektech.
2. **slova přejatá**- získávaly romské skupiny, rozptylující se po Evropě, z jazyků národů, se kterými se na svých cestách setkávaly poté, co opustily území Malé Asie. Slova začleněná do romštiny touto cestou označují to, co bylo Romům do té doby

neznámé. Tato slovní zásoba je nestálá a je jako nahrazována slovy nového kontaktního jazyka, v případě slovenských Romů žijících v Čechách z češtiny.

3. **neologismy**- nejnovější slova romštiny, která má každý živý jazyk, jsou cizí slova přejímaná z prostředí, ve kterém Romové žijí. Romové se však snaží, stejně jako například čeština nyní bojuje proti anglicismům, vytvářet si pro nové věci svá vlastní pojmenování.

„V českých zemích je téměř pravidlem, že první generace slovenských Romů, kteří se přistěhovali ze Slovenska, užívá při vzájemné komunikaci romštiny, zatímco příslušníci druhé generace sice romsky ještě (alespoň pasivně) umějí, ale romštiny užívají jen pasivně. Příslušníci třetí generace pak romsky obvykle neumějí (což neznamená, že vždy bezchybně zvládají češtinu.“
(ŘÍČAN, In: ŽIGOVÁ 1993, s. 40)

Romský jazyk rozeznává:

- 8 slovních druhů
- u sklonných druhů rod mužský a ženský
- jednotné a množné číslo
- 8 významových pádů
- 1 nepřímý pád tvořící se pomocí koncovek
- časy- minulý (nedokonavý, dokonavý), přítomný, budoucí
- způsoby- oznamovací, rozkazovací, podmiňovací (přítomný, minulý)
- rod činný a trpný

(www.rommuz.cz. 5.3.2008)

Romština má oproti jiným jazykům značně omezenou slovní zásobu. To má za následek nereálnost požadavku vyučovat se v mateřském jazyce. Podle slovní zásoby romštiny by romské děti byly ochuzeny o předměty jako jsou

fyzika, chemie a biologie, a to protože romština nedokáže najít složitě slovní ekvivalenty v těchto vědách (HORŇÁK, 2005) Velká část dětí romského původu přichází do školy jako bilingvální- tzn. hovoří romsky i česky. Často však ani jeden z obou jazyků není na takové úrovni, aby dítě nebylo znevýhodněno vůči ostatním dětem.

V odborné literatuře se setkáváme s označením „etnolekt.“ Podle Hubschmannové se jedná o neustálenou formu nevlastního jazyka, kterou bilingvální skupina používá jako druhý. Vyskytují se v něm vlivy vlastního jazyka a jazyka přijatého (čeština).

4.4. Jazyk a romské dítě

Jazyk je jedním z hlavních činitelů ovlivňující vstup dítěte do školy, jeho další úspěšnost a následné setrvání v ní. Díky řeči získává dítě schopnost složitějších myšlenkových procesů, schopnost předávat veškeré informace lidem, kteří jsou kolem nich, schopnost vyjádřit svůj souhlas či nesouhlas.

Velký rozdíl je mezi dětmi které přichází z rodin, kde se používá plynulý a bohatý jazyk oproti rodinám, které se potýkají se sníženou slovní zásobou. U romských dětí bývá problém s neosvojením si žádného z jazyků, kterým by se mohlo vzdělávat.

V současnosti málo romských rodin mluví doma plynulou romštinou v jakémkoliv dialektu. Většinou používají romská slova a gramatiku ve spojení se slovy romskými a českými, a to v různém rozsahu. Tato skutečnost ve značné míře napomáhá ke zhoršené vzdělávání žáka ve škole.

Vedle rodiny je škola hned druhou nejvýznamnější institucí, podílející se na socializaci dítěte - žáka. Škola má na rozdíl od rodiny tendence integrativní.

Vezmeme-li vstup romského dítěte do 1. třídy ZŠ, může tento mezník pro dítě znamenat verbální šok. Ten spočívá v používání spisovného jazyka ve školách české majority. Spisovný jazyk se v tu chvíli stává intergrativním kritériem, k němuž se vztahují řečové a jazykové kompetence každého žáka. Na 1. stupni má výuka především verbální charakter. (BALVÍN A KOL., 1996)

Dílčí shrnutí

Specifikem v romské komunitě je velká pospolitost. Jednotlivé rodiny jsou velmi rozvětvené a za nejužší rodinu se považují jak prarodiče, rodiče, děti, sourozenci, tak i tety, strýcové, důležité postavení mají bratrance a sestřenice, dokonce i tcháni, tchýně, neteře, synovci atd. Tyto velkorodiny ještě nedávno v mnohých případech pobývaly pohromadě v jednom domě či osadě.

Dalším znakem typické romské rodiny je muž, který zastává funkci zaopatřovatele a na druhé straně žena, která se v první řadě stará o domácnost a výchovu dětí. Rozdíly v nadřazenosti mužů vůči ženám se vlivem okolních podmínek sice postupně potírají, ale stále přetrvávají.

Děti bývají od útlého dětství vedeny na jedné straně k samostatnosti, na druhé stálé závislosti na rodinu, která se chová značně ochranně a je připravena ihned se postavit za práva svého dítěte. Výchova není striktního rázu, což se na jejich chování odráží v podobě nízkého respektu vůči běžné etice v majoritní společnosti. V případě překročení pravidel chování není v těchto rodinách dítě hnáno k odpovědnosti.

Významným činitelem, který nejen romskou rodinu, ale celou romskou společnost ovlivňuje, je společný jazyk. Romština patří do skupiny indických jazyků. Slovní zásobu tvoří tři základní druhy slov a to slova původní, přejatá a neologismy. Dříve příslušníci romské menšiny usilovali o vzdělávání v romském jazyce. Romština však nezná složité slovní ekvivalenty k výrazům pocházející z oborů jako jsou fyzika, matematika, biologie a chemie, proto by další vzdělávání bylo o tyto vědy ochuzené. V současnosti se Romové snaží začlenit se do majoritní skupiny, proto nemají potřebu aktivně zapojovat romský jazyk při svém vzdělávání.

Jazyk má velký význam pro vstup dítěte do školy a jeho následné setrvání v ní. Čím větší obsah slovní zásoby a rozvinutější řečové dovednosti dítě má, tím složitější procesy může řešit a též má větší pravděpodobnost úspěchu.

Uvnitř romských rodin se často hovoří romským jazykem. Dítě se ovšem pohybuje nejen ve světě rodiny, ale i okolní majoritní společnosti, kde se setkává s druhým jazykem, kterým je v našem případě čeština. Při vstupu

romského dítěte do školy se český jazyk stává integrativním prostředkem. To znamená, že český jazyk podmiňuje začlenění se romského jedince do školního prostředí. V mnohých případech toto osvojení činí značné problémy, protože dítě ani jeden z jazyků neovládá v dostatečné míře.

5. Předpoklady romských dětí na vzdělání

Dle zprávy Ligy lidských práv z roku 2007 je 70 % romských žáků v České republice vzděláváno mimo hlavní vzdělávací proud. Poslední empirická studie zaměřená na vzdělávání romských žáků (GAC 2008) odhaduje 40% romských vzdělávaných podle vzdělávacího programu Zvláštní škola. Studie ovšem nebere v úvahu skutečnost, že řada romských žáků je vzdělávána v základních školách či třídách s převažujícím zastoupením romských žáků.

Studie z roku 2008 (GAC 2008) udává, že pouze 30 % romských chlapců a 50 % romských děvčat dokončí školní docházku ve třídě, ve které ji zahájili. Značná část těchto dětí nastupuje do první třídy ne zcela vybavena kompetencemi potřebnými k setrvání ve škole. To by se dalo částečně kompenzovat absolvováním přípravné třídy.

Horňák v publikaci o romských dětech uvádí, že *„některé typické rysy osobnosti romského dítěte při adaptaci na školní prostředí mohou být nevýhodné. Jedná se o ty vlastnosti osobnosti jedince, které jsou podmíněné geneticky, ale současně prostředím, kde dítě vyrůstá“*. (HORŇÁK, 2005).

Velkou roli hrají i rodiče, kdy rodiče romského původu mají ve srovnání s rodiči majority odlišný přístup ke studijním výsledkům dítěte ve škole. Žijí v současnosti, proto postoj k budoucnosti dítěte jim bývá lhostejný. Odtud se odráží a s ním je spojen i pohled dítěte na známkové ohodnocení. Klasifikace nebývá pro tyto žáky dostatečným motivačním prvkem.

5.1. Vnímání a pozornost

Základem vnímání dítěte jsou zdravé smyslové orgány. Vnímání u romských dětí podle Horňáka probíhá pomaleji s velkým počtem zvláštností a nedostatků. Velmi těžko vnímá souvislosti a vztahy mezi předměty.

Zajímavá je též otázka času. Ten nevnímají jako lineární veličinu zasahující do minulosti, současnosti a budoucnosti. Čas Romů se koncentruje především na současnost. Pozitivem tohoto vnímání je bezprostřednost jednání. Negativem pak nezodpovědnost.

Škola klade na žáky při učení zvýšené nároky, zejména pak na pozornost a koncentraci. Romští žáci mají sníženou schopnost se soustředit. Z tohoto důvodu by učitel měl do hodiny vkládat více přestávek, možnost pohybu a prostor pro komunikaci s okolím. Klasická situace nastává v případě nezájmu o učivo, neschopnosti delší dobu se soustředit na daný úkol, složitosti učiva, neúspěšného řešení zadání aj. V těchto a dalších případech romské děti mají zvýšenou potřebu chůze na toaletu, i když zrovna nemají nutkání. Vědí, že učitel jim tuto potřebu nemůže zakázat. Na druhou stranu se díky pohybu třída-toaleta-třída zkoncentrují a jsou schopné znovu se vložit do řešení aktuálního úkolu.

Udržení pozornosti závisí na mnohých činitelích, které ji dokáží vyvolat, udržet a podpořit. Jedná se zejména o pohyb, barvu-pestrost, kontrast, novost, ojedinělost, atraktivnost, rytmus aj. Pozornost bychom měli tedy ve škole rozvíjet za pomoci vhodně zvolených činností.

5.2. Paměť a myšlení

Romské děti si nové poznatky osvojují o něco pomaleji než děti ostatní. Nutností je proto časté opakování. Pokud tak neučiníme je velká Pravděpodobnost, že získané znalosti rychle zapomenou nebo si je vybaví, ale nepřesně. Získané znalosti těžko propojují s praktickým využitím. Opakování ^{bu}de neúčinnější tehdy, pokud vybereme vhodné , konkrétní objekty, jevy a události z jejich každodenního života (HORŇÁK, In: Bukl A., Štěpánek I., 2005)

Myšlení romských dětí je spíše zaměřené na řešení běžných praktických ^{situ}ací. Cokoli je nad rámec osobní užitečnosti, je pro ně tíže pochopitelné.

Dalším specifickým rysem velké skupiny Romů je nízká schopnost ^{9e}eneralizace (HORŇÁK, In Šišková T, 2005). Teoretické vstupy nového učiva

by měly být co nejstručnější, nejlépe doplněné obrázky či názorně demonstrovány. Velmi častým jevem je nedůslednost a nekritičnost. Mnoho romských dětí nedokáže zjistit své chyby a dokonce si ani nepřipouští, že by onu chybu mohly udělat.

5.3. Vůle, emoce a temperament

Prostřednictvím vůle se člověk stává nositelem zodpovědnosti. Romské děti vyrůstají bez jakéhokoliv vlivu rodičovské autority. To samozřejmě nese své následky v podobě nedostatku pevné vůle.

Jedním z faktorů, které uvádí Vágnerová M. (HORŇÁK, 2005) je neschopnost romských dětí vytvořit si vlastní pevný program, cíl a strukturu. Často chodí do školy pravidelně, ale jsou jen pasivními účastníky při vyučování. Mají tendence vyhnout se zodpovědnosti a tím se u nich projevuje vyšší náchylnost k nespolehlivosti. Pokud romské dítě nemá přesně daný postup řešení, zběžně si prohlédne zadání a během pár vteřin konstatuje: „Já tomu nerozumím“ nebo ještě lépe, „Já to neumím.“

Romové jsou specifictví svou emocionální stránkou ve spojení s impulsivitou, výbušností a celkově větší intenzitou prožívání. Romské dítě bývá často hodnoceno zhoršenými stupni chování. Kdybychom se snažili nalézt příčinu, došli bychom k závěru, že tyto děti nejsou dostatečně schopné ovládat své citové projevy. Díky neovládání sebe samých se ve vypjatých emocionálních situacích chovají agresivně, výbušně až nepřičetně. Tohoto jsem se osobně stala svědkem, když jsem se při hodině anglického jazyka dostala nevědomky do konfliktu s dvanáctiletým olašským Romem. Stačilo nevinné, ale oprávněné upozornění, pronesené klidným tónem hlasu, týkající se místa učebnic, kde jsme v daný okamžik pracovali a který žák neakceptoval, aby se chlapec dostal do takového afektu, že byl schopen zapomenout na vztah učitel - žák. Začal mi tykat, hystericky křičet a v konečné fázi jsem se obávala fyzického útoku vůči mé osobě. Po krátkém záchvatu zlosti si uvědomil překročení

určitých společenských hranic. Okamžitě po skončení hodiny za mnou přišel a řekl: „Paní učitelko, omlouvám se, já jsem to tak nemyslel.“

Ve srovnání s ostatními dětmi jsou děti romského původu celkově temperamentnější, hravější a hlučnější. Pokud učitel chce s těmito žáky dobře pracovat, měl by nejprve získat jejich důvěru. Jakmile mají romské děti pocit bezpečí, cítí zájem ze strany učitele a jakousi citovou blízkost, přijmou učitele jako autoritu a práce s nimi je na kvalitativně vyšší úrovni.

Urážlivost je další typickou vlastností. Ale chybí jim vytrvalost, a proto rychle pomíjí.

5.4. Schopnosti, nadání a talent

Mezi širokou veřejností je tradováno, že romské děti mají oproti dětem majority velké hudební dispozice. Ševčíková však toto tvrzení vyvrací a uvádí, že mnohé výzkumy prováděné v této oblasti ukázaly více - méně stejnou míru hudebnosti obou porovnávaných skupin, dokonce v některých oblastech i úroveň nižší (HORŇÁK, 2005). To ovšem nemění nic na faktu inklinace romských dětí k hudbě, zvláště pak romské, doprovázené tanečním doprovodem.

Ze své praxe mohu poukázat na velký zájem o lekce hraní na klavír. Ty uskutečňuji individuálně ve volných chvílích během přestávek (prozatím). Nezajímají se o zápis skladeb v podobě notové. Důvodem by mohlo být nízké sebevědomí a nedůvěra v sebe sama zvládnout hudební teorii. Vyzorovala jsem, že kdykoliv se romské děti dostanou do konfrontace s problémem, mají tendence vrátit se zpátky a dále se jím nezaobírat. Prioritou je naučit se píseň přesně podle vzoru učitele nebo žáka, který skladbu ovládá.

Předvádějí-li romské děti například nacvičené taneční vystoupení, dbají pečlivě na honosnou výzdobu svého zevnějšku. To se týká především dívek, které se při těchto příležitostech zřetelně líčí a zdobí se zlatými flitry. Oblečení je pestrých barev s širokými točitými sukněmi, doplněné zlatými penízkovými

pásky. Chlapci též kladou důraz na svou estetickou stránku, a to v podobě mohutných zlatých šperků.

5.5. Motivace a hodnoty romských dětí

Sociální zázemí a podmínky každého romského dítěte nemusí zcela odpovídat podmínkám, které by dítě v době svého vývoje mělo mít. Neúspěchy romských žáků můžeme připsat osobní motivaci k učení, zapříčiněné mnohdy rodinným zázemím, ale i vnějšími vlivy, ke kterým patří zejména „skryté“ záškoláctví. Jedná se o opakované bezdůvodné absence při vyučování tolerované rodiči. Žák si v důsledku absencí nedoplní potřebné znalosti, Přestává rozumět probírané látce a jeho prospěch se začne rapidně zhoršovat.

Jak jsem se již dříve zmínila, romské dítě není schopné delší čas soustředit svou pozornost. Motivace proto musí být krátká, dynamická a pestrá. Nejvíce se osvědčila hra, tanec, dramatické ztvárnění, zpěv, imitace a jiné.

Pro zvýšení motivace k úspěšnému učení se využívají výstavy žákovských prací na půdě školy, ale i v jiných prostorách přístupné rodičům a široké veřejnosti. Udržet u romských dětí zájem o školu znamená udržet jejich aktivitu pomocí neustálých změn metod a forem práce aj.

Podle Říčana, kterého ve své publikaci cituje Bakalář je chování romských dětí ve škole asi takovéto: „*Bývají živější, temperamentnější, hůře se ukáznoují, vykřikují atd. Také se hůře soustředí, mívají slabou úmyslnou Pozornost. Potřebují častější přestávky, při kterých si mohou zacvičit, zakřičet oi zazpívat.*“ (BAKALÁŘ, 2004, s. 72) Dále pak Řičan upozorňuje na jejich bezprostřednost, hlučnou hravost, mazlivost a přítulnost.

Důležitá shrnutí

Charakter romských dětí má svá specifika. Jedná se zejména o rozdílný Pohled na vnímání a pozornost, problémy činí delší koncentrace. Je třeba ji Podněcovat, proto je důležitou složkou při vyučování zařazování jiných, zejména pohybových, aktivit.

Romské děti si hůře osvojují nové poznatky, proto je důležité časté opakování, nejlépe doplněné praktickým znázorněním, které usnadňuje dítěti vybavení si klíčových momentů.

Na rozdíl od neromských dětí jsou romské děti značně temperamentnější, proto se chovají bezprostředně, což pedagogovi umožňuje okamžitou zpětnou vazbu. Tato vazba je podmíněná důvěrou žáků k učiteli.

Mají také velký zájem o hudbu. Inklinují zejména k romským písním, doplněné tanečními aktivitami, při kterých kladou důraz na honosnou zevnější vizáž.

6. Integrovaní a vzdělávání romských dětí na základní škole

Nejdříve se autorka zaměří na osvětlení pojmů integrace a inkluze , kterými se zabývá ve své diplomové práci.

6.1. Integrace, faktory integraci ovlivňující

V pedagogické praxi označuje integrace společné vzdělávání žáků s postižením i bez něj. V pedagogické literatuře je pak možno naleznout mnoho různých definic integraci vysvětlujících.

Přehled těchto definic integrace nalezneme například ve skriptech Marie Kocurové (KOCUROVÁ, 2002, s. 15 -16):

„Integrace je vrcholný stupeň procesu socializace, představující nejvyšší stupeň zapojení jedince do společnosti (Sovák); integraci lze definovat jako stav soužití postižených a nepostižených při přijatelné míře konfliktnosti, jako stav vzájemné podmíněnosti vyjádřené slovy Jeden pro druhého" (Jesenský); integrace je určitým, kvalitativně vyšším stupněm adaptace, lze jí chápat jako takové začlenění jedince /z nějakého důvodu odlišného/ do prostředí majoritní společnosti, kdy v ní dovede bez problémů žít, cítí se jí přijat a sám se s ní 'dentifikuje(Vágnerová)."

[mx//tarantula.ruk.cuni.cz/KKP-U^rsjon^etr^prucheova.doc](http://tarantula.ruk.cuni.cz/KKP-U^rsjon^etr^prucheova.doc), 20.3.2008)

Nejprve jsem si však vytvořila vlastní definici integrace a to, že: „Integrace je začlenění určité skupiny lidí s podobnými nebo stejnými zvláštnostmi do většinové společnosti." Tímto názorem se nejvíce přibližuji výše uvedené definici Vágnerové.

Faktory ovlivňující integraci

Podle Diamanta existuje více faktorů, které se podílejí na úspěšnosti integrace. Ty se rozdělují na faktory integraci zpomalující a naopak urychlující: (DIAMANT, 1995)

Faktory zpomalující

- používání mateřštiny
- udržování komunit
- sociální izolace
- nezaměstnanost

Faktory urychlující

- intenzivní společenský život
- navazování hlubších přátelských vztahů s majoritní většinou země
- pracovní či společenské ocenění

6.2. Inkluze

Vedle pojmu integrace nalezneme v pedagogické literatuře zajisté také pojem inkluze. Jesenský inkluzi definuje jako „zapojování, tj. nevyučování skupiny z hlavního proudu společenského procesu" (VALENTA A KOL. 2003, s. 8).

Inkluzivní vzdělávání odmítá vnější diferenciaci žáků. Je tedy založeno na společném vzdělávání žáků bez ohledu na jejich úroveň schopností, etnickou a náboženskou příslušnost, pohlaví atd. To znamená, že Inkluze zajišťuje právo na rovný přístup ke vzdělání pro všechny.

Inkluzivní vzdělávání usiluje o integraci. Děti se zdravotním i mentálním Postižením by měly být vzdělávány společně s žáky bez handicapů i nadanými dětmi. Stejně totiž žijí dospělí. Společnost není diferencovaná a uvedené skupiny lidí nežijí izolovány od ostatních.

Inkluzivní vzdělávání nabízí místo vnější diferenciaci diferenciaci vnitřní. Různí žáci navštěvují stejnou školu (třídu), ale učitelé jim zde věnují individuální

péči. K tomu slouží individuální plány, které učitel může nabídnout nejen žákům s postižením, ale rovněž žákům nadaným, žákům dlouhodobě i krátkodobě nemocným atd. (KURZ PRO KOORDINÁTORY, 2006)

Inkluzivní vzdělávání klade zvýšené nároky na práci učitelů. Z těchto důvodů by na školách měl působit speciální pedagog a současně i školní psycholog. Integrovaní žáci by pro snazší začlenění do školního prostředí měli mít k dispozici osobní asistenty.

Inkluzivní škola dává prostor všem dětem bez rozdílu. Je to škola pro všechny, nejen pro žáky integrované.

V současnosti existuje projekt „Škola pro všechny“, podporující a propagující inkluzivní vzdělávání.

Vzájemný vztah integrace a inkluze se dá vymezit následovně (KOCUROVÁ, 2002, s. 17):

Integrace	Inkluze
<ul style="list-style-type: none"> - zaměření na potřeby jedince - expertízy specialistů - speciální intervence - prospěch pro integrovaného žáka - dílčí změna prostředí - zaměření na vzdělávaného žáka - speciální programy pro žáka - hodnocení studenta expertem 	<ul style="list-style-type: none"> - zaměření na potřeby všech vzdělávaných - expertízy běžných učitelů - dobrá výuka pro všechny - prospěch pro všechny žáky - celková změna školy - zaměření na skupinu a školu - celková strategie učitele - hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

(hit://tarantula.ruk.cuni.cz/KKP-i4-vfirsion1-petra pruchova.doc, 20.3.2008)

6.3. Metody a formy práce zohledňující potřeby jednotlivých dětí

Výukové metody musejí být motivující a musejí žákům poskytnout pocit uspokojení z vlastní práce. Důležité je, aby děti získaly dojem, že požadavky zvládnou, proto učivo vzhledem k faktu sociokulturního znevýhodnění dětí musí být přiměřeně náročné. Postupně tak získávají potřebné sebevědomí pro další školní práci a osobní život a motivaci pro další vzdělávání.

V pedagogické literatuře je zaznamenáno množství aktivizujících výukových metod, které můžeme ve výuce účelně využít.

Nejčastěji jsou u nás využívány tyto metody:

- Centra aktivit programu Začít spolu
- Projektové vyučování
- Kooperativní učení

Nyní se ve stručnosti zaměřím na podstatu nejpoužívanějších metod u nás.

Centra aktivit programu Začít spolu

Program Začít spolu začala v roce 1994 v ČR podporovat a rozvíjet nadace Open Society Fund Praha jako jednu ze svých aktivit. Později vzniklo občanské sdružení Step by Step ČR, které program dále metodicky rozvíjí.

Podle metodického průvodce programu Začít spolu (KREJČOVÁ, KARGEROVÁ, 2003) tento vzdělávací program zdůrazňuje individuální přístup k dítěti, spolupráci rodin, školy a širší společnosti v oblasti výchovy a vzdělávání. Dále pak prosazuje a umožňuje inkluzi dětí se speciálními potřebami, klade důraz na podnětné prostředí, s čímž je úzce spjato, členění třídy na centra aktivit, kooperativní učení, projektové vyučování a integrovaná tématická výuka.

Děti na prvním stupni, ale i v předškolních zařízeních spadajících do Programu Začít spolu, pracují v tzv. centrech aktivit. Prostor třídy je uspořádán tak, aby zde byly pracovní koutky, kde se děti učí přímou zkušeností. Děti v nich

„mají prostor pro práci, hru, experimentování a manipulaci s různými předměty. Poskytují prostor jak pro práci individuální, tak pro práci skupinovou. Tím, že pracují 1/ malých skupinkách mohou spolu přirozeně komunikovat, řešit problémy, rozhodovat se, procvičovat si vyjadřovací schopnosti, učit se chápat a akceptovat rozdíly mezi lidmi.“(KREJČOVÁ, KARGEROVÁ, 2003, s.58)

Projektové vyučování

Při způsobu projektového vyučování se nabízí příležitost učit se systematickému řešení úkolu a jeho plánování. Klíčovým slovem projektové výuky je produkt. Ten může mít podobu vyřešeného úkolu, ale třeba také zorganizování akce nebo vydání společné publikace.

Aby mohly děti vyřešit úkol (dodat produkt), musí být daný problém nejdříve zmapován, musí se najít klíčové otázky, rozmyslet si, co a jak se bude dělat a co je k tomu zapotřebí

V první fázi se tedy dítě musí seznámit. Druhou fází bychom mohli nazvat porozuměním a ve třetí fázi se dítě dané poznatky snaží smysluplně použít.

Projektová práce zpravidla umožňuje také vidět souvislosti mezi různými tématy a různými předměty. Učitelé by však měli hledat jen ty souvislosti, které jsou z hlediska produktu smysluplné. V našich školách bývají za projekt často označovány aktivity, které jsou podobné spíše integrované tematické výuce, tedy snaží se najít co nejširší propojení mezi různými předměty. Bohužel však neobsahují žádné systematické směřování k řešení úkolu. (PETTY,1996)

Od školního roku 2007/2008 zařadila ZŠ a MŠ Praha 5 - Smíchov projektové vyučování jako jednu z metod a forem práce s romskými dětmi (www.zsgraficka.cz.)

Kooperativní učení

Základem kooperativního učení je aktivita dětí, které pracují v malých skupinkách (zpravidla dvou až pětičlenných). Děti při práci ve skupinkách rozvíjejí řadu komunikačních a sociálních dovedností.

Oproti klasické frontální metodě je učení ve skupinkách aktivnější. Nedílnou součástí skupinové práce je reflexe, při které si děti uvědomují, k jakému výsledku došly, co se při tom naučily, jak postupovaly, co se dařilo, co nikoli, co je příště třeba udělat lépe nebo změnit.

Kooperativní metody vycházejí ze vzájemné závislosti žáků, kteří jsou v úkolových situacích na sobě závislí při dosahování cíle. Je nutné, aby závislost žáků ve skupině byla pozitivního rázu. Tím mám na mysli společný prospěch ze snažení. Úspěch skupiny je pak úspěchem každého jedince ve skupině. Vlastní práce tedy obohacuje žáky navzájem. Zodpovědnost za úspěch je sdílená.

Role učitele spočívá ve vytvoření podmínek k zapojení všech, avšak nemůže ovlivnit rovnoměrné přispívání žáků. Učitel má ovšem možnost zvýraznit některé momenty výuky k potlačení výrazného kolísání v úsilí. Žáci si rozdělí mezi sebou role, které si příležitostně vyměňují. Je velmi důležité, aby učitel přemýšlel o způsobech, které budou pro jednotlivé žáky optimální a podle toho připravil situace.

V souvislosti s kulturní diverzitou musí učitel reflektovat sociální vztahy skupin a vést žáky k reflexi jejich práce i charakteru spolupráce. (PETTY, 1996)

S touto metodou výuky má své zkušenosti například ZŠ Plhov - Náchod (<http://www.zsplhov.cz/>)

Dílčí shrnutí

Hlavním rozdílem mezi integrací a inkluzí spočívá v zaměření. Integrace se specializuje na začlenění jednotlivce či skupiny mající stejné specifické odlišnosti od majoritní společnosti. Oproti tomu inkluze se zaměřuje

na společné vzdělávání bez ohledu na úroveň schopností jednotlivých žáků, etnickou a náboženskou příslušnost, pohlaví atd.

Integrace a vzdělávání romských dětí je možno realizovat pomocí různých metod ve výuce, z nichž nejznámější jsou v současnosti centra aktivit programu Začít spolu, dále projektové vyučování a kooperativní výuka.

7. Možnosti začlenění romských žáků

7.1. Spádová škola, připravenost dítěte na vstup do školy

Jednou z prvních otázek řešených po pádu komunismu v roce 1989 byla otázka týkající se romské menšiny. Ta postupně začala být přemísťována a usídlována do neatraktivních míst na okrajích měst. Soustředilo se sem větší množství romské populace, proto zde začala vznikat tzv. romská gheta.

Školy již existující či vznikající v blízkosti bydliště jsou považovány za " spádové. Děti romského původu byly však velmi často přeřazovány ze škol základních do škol zvláštních (v současnosti škola praktická, speciální). Důvodem přeřazování byl slabý prospěch těchto žáků na základní škole. Rokosová v publikaci Romové a obecná škola poukazuje ještě na další důvody, a to především na (BALVÍN A KOL., 1996, s.40):

- *Nízká úroveň vzdělání romských rodičů*
- *Nepřipravenost dětí k zahájení školní docházky*
- *Nízká motivace Romů ke vzdělání*
- *Špatné sociální podmínky*
- *Nedostatečná znalost češtiny jako vyučovacího jazyka (ale i nedostatečná znalost romštiny)*
- *Nedostatek návyku soustavně pracovat*
- *Častěji se vyskytující specificky výukové poruchy, jako dyslexie, dysgrafie a další*

7.2. Přípravné třídy

Místem předškolního vzdělávání, tedy alespoň v předškolním roce, se může stát vedle mateřské školy i škola základní, při nichž byly zřízeny přípravné

třídy jako součást strategie MŠMT ČR z důvodu zlepšení vzdělání u romských dětí. Podle Rokosové je „*hlavním úkolem těchto tříd cílevědomým a systematickým působením zvýšit školní připravenost romských dětí a dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí k bezproblémovému začlenění do vzdělávacího procesu od prvního ročníku základní školy a předcházet tak u nich případným neúspěšným začátkům ve školní docházce, které by mohly ohrozit průběh jejich dalšího vzdělávání a tím i jejich perspektivy v dalším životě.*“ (BALVÍN A KOL, 1996, s.41)

Zřízení přípravných tříd má tři základní funkce:

- 1) **Adaptační:** Jejím cílem je přizpůsobení se prostředí školy, orientace se v prostorách školy a v neposlední řadě akceptování určitých pravidel jako například začátku školy denně ve stejnou hodinu, přestávky aj.
- 2) **Komunikační:** Dítě získává komunikační dovednosti, rozšiřuje si slovní zásobu
- 3) **Vzdělávací:** Dítě získává nové informace, které dále využije v běžném životě či je později rozšíří o další informace na základní škole

Cíle přípravných tříd jsou různého charakteru. Za nejdůležitější však požadujeme:

- Vytvoření kultur - ve smyslu osvojení si hygienických a sociálních návyků, vhodné používání slovíček „ prosím, děkuji, omlouvám se“, samostatné oblékání
- Navázání kontaktu rodina - škola
- Získání základních dovedností a rozmanitých znalostí nutných pro výuku v první třídě
- Rozvoj komunikace, kultury a tradic

7.3. Romský poradce a asistent

S myšlenkou zaměstnávat pedagogické asistenty Romy ve školách s většinou romských dětí přišel u nás poprvé PhDr. Vládo Oláh ve své koncepci vzdělávání romských dětí z roku 1991. O dva roky později roku 1993 myšlenku podobného charakteru představuje Mgr. Helena Balabánová jejíž koncepce byla zrealizována a to v Ostravě. K této koncepci se postupně přidávaly i další a další školy z celé republiky.

Úlohu zaměstnavatele pedagogických asistentů, případně prostředníka, který dokrýval školám mzdové prostředky pro pedagogické a asistenty, zastávaly až do roku 1998 nestátní organizace. Díky úsilí jednotlivců, ale i organizací, se podařilo stát přimět zaměstnat romské asistenty do svých řad. O asistenta může požádat jakákoli škola vzdělávající romské děti.

17. února 2005 vstoupila v platnost Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Ta upravuje a vymezuje stručnou měrou působnost asistenta pedagoga a žádost o zřízení funkce asistenta pedagoga.

„Asistent je spojovacím článkem mezi rodinou a školou - ve škole se stává zástupcem komunity, v komunitě pak vystupuje jako člověk, který zastupuje školu. Vnáší do školy porozumění, je to člověk, který rozumí v potřebné míře kultuře majoritní i minoritní a dokáže tak ulehčit oběma stranám vzájemnou komunikaci a spolupráci. Díky jeho práci se mohou zlepšovat vztahy mezi školou a rodinou.“

(http://www.n0vask0la.0rg/asistent/sites/0_asistentech/index.htm. 11.3.2008)

Požadavky na asistenta pedagoga:

- Osoba starší 18 let
- dokončené minimálně základní vzdělání
- trestní bezúhonnost
- úspěšné absolvování kurzu pedagogického minima ve vzdělávacím zařízení s akreditovaným programem

Práce asistenta určuje ředitelem školy na základě dohody s asistentem.

Hlavními úkoly jsou:

- pomoc žákům při aklimatizaci na školní prostředí
- pomoc pedagogům školy při výchovné činnosti a při komunikaci se žáky
- spolupráce s rodiči žáků
- spolupráce s romskou, popř. jinou komunitou v místě školy

Míra výchovné práce je tvořena prací se žáky v rozsahu 20 - 28 vyučovacích hodin týdně. Rozsah je určen dle potřeb a možností školy. Dále se jedná o pomoc učitelům s přípravou pomůcek na vyučování, spolupráce s ostatními učiteli nevyjímaje poradce a další pedagogické pracovníky. Velmi důležitá je též spolupráce s rodiči a ostatní veřejností, romskou komunitou v místě školy a práce na dalším vzdělávání (porady, semináře aj.) (METODICKÝ POKYN MŠMT.2000)

Dílčí shrnutí

V rámci rozšíření všeobecného vzdělání u romských dětí byly zřízeny při základních a mateřských školách přípravné třídy. Jejich účelem je usnadnění přechodu na základní školu, kdy dítě získá určité návyky, znalosti a dovednosti vedoucí ke snazší adaptaci při nástupu do první třídy základní školy. Žáci, kteří přípravnou třídu neabsolvují, zvládají nástup na základní školu mnohem obtížněji.

Pro spolupráci mezi romskou komunitou a školou vznikla pozice romského asistenta. Ten je jakýmsi spojovacím článkem mezi školou, dětmi, rodiči a komunitou. Snaží se usnadnit a prohloubit vzájemnou komunikaci těchto stran.

8. Instituce, organizace a projekty, podporující integraci romských dětí

8.1. Muzeum romské kultury

Bylo založeno roku 1991 z iniciativy romských intelektuálů a to jako nevládní nezisková organizace. Počáteční myšlenka na zřízení romského muzea vznikla již koncem šedesátých let. Dočasně zvolněné politické poměry daly vzniku Svazu Cikánů-Romů, jež měl pole působnosti v letech 1969-1973.

Téměř celé první desetiletí existence muzea bylo muzeum provozováno " v provizorních prostorách. Roku 2000 se přestěhovalo do nově zrekonstruovaného pětipodlažního domu v jedné z brněnských romských čtvrtí. Na generální opravě nově vybudovaných prostor, původně vybydleného domu, se nákladnými finančními prostředky podílel stát.

1.1. 2005 se Muzeum romské kultury stalo státní příspěvkovou organizací.

Od samého prvopočátku byly budovány sbírkové fondy mapující kulturní a historické zázemí Romů. V současnosti spravuje fondy tradičních řemesel a profesí, typů obydlí, vybavení interiéru, odívání, šperků, výtvarného umění, písemných materiálů aj.

Rozšiřování fondů probíhá za pomoci aktivního terénního sběru a dokumentace. Sbírkové materiály byly vystavovány již v době, kdy muzeum nemělo k dispozici vlastní výstavní prostory.

- 1992 Romové v Československu
- 1996 Romové v Brně
- 1999 Hledání domova
- 1997- 2005 Svět očima Romů

Na konci roku 2005 muzeum slavnostně otevřelo první dva sály stálé expozice. Celkem je zde plánováno šest sálů stálé expozice.

Široká veřejnost má možnost výběru celé škály krátkodobých výstav, veřejných akcí jako například odborné přednášky, dny otevřených dveří, křty

knih, hudebních nosičů a jiné. Dále je zde k dispozici knihovna se studovnou a pro zájemce i kurzy romského jazyka. Muzeum pravidelně podává veřejnosti informace ve své ročence nazvané **Bulletin Muzea romské kultury**.

Pro děti je v muzeu organizován dětský klub, který po několik dní během týdne připravuje pestrý program. Školní děti a mládež mohou využít animační programy vztahující se k aktuálním výstavám.

Stálá expozice

Po celkovém dokončení představí tato expozice kompletní romské světové dějiny od způsobu života v Indii až po současnost. Této expozici je .. plánováno věnovat jedno celé patro budovy. Jedná se o šest sálů s dobovým rozvržením na ploše 326,4 m².

Na budování stálé expozice se pracovalo již od počátku vzniku muzea r. 1991. Z důvodu statutu vládní neziskové organizace byly finanční prostředky značně minimalizované, proto expozice vznikala pozvolným tempem.

Vzhled, rozvržení a instalace v jednotlivých sálech mají návštěvníkovi navodit pravou atmosféru dané doby. Například sál z období holocaustu svojí černou barvou a celkově zatmaveným prostorem vyvolává pocity beznaděje, zkázy, smutku, strachu...

Celou expozici provází tzv. romský hlas pronášející citáty samotných Romů, které komentují určité historické události či projevy kulturní svébytnosti.

Dále je muzeum rozděleno na dvě části- menší část A a větší část B. Obě tyto části se týkají období let 1945-1989, avšak s rozdílem úhlu pohledu.

Část A představuje nejdůležitější mezníky života Romů v dějinách Československa. Jedná se spíše o pohled očima tehdejšího státu. Jednotlivé vitríny obsahují především písemné a archivní dokumenty, vztahující se k jednotlivým událostem, fotografie a originální sbírkové předměty.

Část B se týká Romů zevnitř vlastní komunity, kultury, zvyků, ale především způsobu změny během období čtyřiceti let. Pojetí vitrín je oproti předešlým značně odlišné. Vitríny jsou opletené proutím. Výběr není pouze dekorativní, ale symbolizuj tradiční materiál používaný Romy. Dále jsou zde

představeny tradiční zvyky a obyčeje jako například křtiny, svatba, pohřeb aj., způsoby a změny v tradičním prostředí romských osad, ale i nových domovů v Čechách. Dále se neopomíjí na náboženství Romů, způsob odívání, řemesla, hudbu, tanec a divadlo.

„Šestý sál přináší pohled do současnosti vývoje vztahů mezi romskou minoritou a majoritou od roku 1989 do dneška. Jsou zde články z tisku věnované tématům rasismus, diskriminace, vzdělávání Romů, sociální podmínky atd.“ (www.rommuz.cz 6.3.2008)

8.2. Projekt: Internetové kluby ČH@VE

Multikulturní e-learning a e-learning pro znevýhodněné skupiny

Takzvaný E-learning je podle Wikipedie vzdělávací proces, který využívající informačních a komunikačních technologií k tvorbě kurzů, distribuci studijního obsahu, komunikací mezi studenty a pedagogy a k řízení studia

Pedagogický slovník vyjadřuje multikulturní výchovu jako snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí, chápání a respektování i jiné kultury než své vlastní.

Sociokulturní znevýhodnění

Jedná se o minoritní skupiny obyvatel ze slabších sociálních vrstev.. Při vytváření e-kurzů pro tuto skupinu je nutné přihlídnout k jejich specifickým potřebám. Internetové kluby ČH@VE je jedna z nejnovějších iniciativ ve využití e-learningu pro žáky se znevýhodněním.

Tento projekt byl realizován v období let 2006-2008 se zaměřením na zlepšování podmínek žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně na zlepšení počítačové gramotnosti, jež je jednou z klíčových kompetencí Rámcového vzdělávacího programu. Cílová skupinou byli žáci 2. stupně ZŠ,

kteří pocházeli ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a žáci se sociálním znevýhodněním.

Tento projekt je společným dílem pěti neziskových organizací- Erudis, O.p.s., Multikulturní centrum Praha, Občanské sdružení Slovo 21, sdružení Dženo a Informační centrum oddílů a klubů.

Projekt byl organizován na území hlavního města Prahy se zapojením čtrnácti základních škol a komunitního centra Nová škola. Ve všech zúčastněných školách byly zprovozněny internetové kluby ČH@VE nabízející dětem pestrou paletu činností mající za cíl podporu rozvoje počítačové gramotnosti.

financování projektu podpořil:

- Evropský sociální fond
- státní rozpočet České republiky
- rozpočet hlavního města Prahy prostřednictvím grantového programu JPD3

Specifické cíle projektu:

- podpora výuky a doučování
- posílení motivovanosti žáků ke studiu
- podpora profesního rozvoje pedagogických pracovníků ZŠ
- tvorba pedagogických příruček zaměřených na práci s romskými žáky

Projekt se týkal čtyř základních oblastí (ERUDIS, 2008):

1. Práce s počítačem a internetem

- Vyhledávání na internetu, třídění informací a práce s nimi

- Práce s programy MS Office
- Práce s PC- obsluha, periferie, soubory, nosiči dat, skener aj.
- Dětské weby
- Elektronická komunikace- chat, skype, icq, email
- Tvorba jednoduchých webových stránek
- Klubové a meziklubové soutěže- zpracovávání tématu měsíce
- Možnosti využití internetu- mapy, jízdní řády, , rádia, e-shopy...
- Zábava- online hry, hudba

2. Příprava do školy

- Příprava na výuku- zpracování referátů, úkolů apod.
- Práce s výukovými programy- výuková CD

3. Práce s grafickým a multimediálním softwarem

- Práce s fotografiemi
- Práce s obrázky
- Práce s videem
- Kreslení

4. Volná činnost na počítači a internetu

Klub byl založen na dobrovolné docházce, proto nutnost vyhrazení času pro volnou činnost. Tu děti nejvíce trávily chatováním, psaním e-mailů, vyhledávání obrázků, hudby a informací na internetu.

Klub ČH@VE každý měsíc v rámci projektu vyhlašoval jedno téma, které měly děti za úkol zpracovat pomocí PC a internetu. Práce byla možná jednotlivě, ale i ve skupinkách. Práce pak děti přihlašovaly do klubových soutěží s možností výhry věcných cen.

Závěrečné zhodnocení projektu

I přes počáteční obavy kantorů v konečné fázi projekt naplnil jejich očekávání. Jako přínosná byla hodnocena práce s Interkulturní třídou, romskými žáky, internetem a e-learningovými programy.

„Projekt se stal zdrojem inspirace a nových podnětů pro pedagogickou práci a příležitosti k rozšíření zkušeností v práci s dětmi s různým typem znevýhodnění.“ (ERUDIS, 2008, s 45)

Nejvíce oblíbenými se mezi dětmi staly komunikační nástroje jako chat, icq, skype a e-mail, dále pak „surfování“ po internetu a v třetí pozici obsadila práce s digitálními fotografiemi.

U některých žáků se díky pravidelným docházkám do klubu zlepšil prospěch v předmětech, které byly v klubu procvičovány. Dále pak u mnohých došlo ke zvýšení tvořivosti a zlepšení počítačových dovedností, koncentrace a pozornosti.

8.3.0pen society fund

Nadace Open Society Fund se svou činností zaměřuje kromě dalších oblastí i na vzdělávání Romů ve speciálním romském programu, který zahrnuje: (www.osf.cz)

1. Stipendijní programy

- Program pro nadané romské studenty
- Stipendium George Sorose pro nadané romské studenty
- Letní škola angličtiny pro nadané romské studenty

2. Grantové programy

- Grantový program pro nové romské iniciativy a nově zformované romské nevládní organizace
- Grantový program pro déle existující a aktivně fungující romské organizace
- Grantový program pro děti a mládež - podpora mimoškolních aktivit romských dětí a mládeže
- Grantový program na podporu romského jazyka a kultury

3. Profesní vzdělávání Romů

- Grantový program na podporu profesního vzdělávání Romů

8.4. Nadace Nová škola

Jedná se o nevládní, neziskovou organizaci, která působí v oblasti multikulturní výchovy, výchovy k lidským právům, občanství a tolerance. Zaměřuje na vzdělávání romských dětí a učitelů romských žáků.

Projekty mající pod dohledem

- zavádění a podpora romských asistentů do tříd základních škol, které navštěvují romské děti
- publikování výukových materiálů a příruček pro učitele
- semináře pro učitele romských žáků.

Pro zájemce nadace Nová škola pořádá i kurzy romského jazyka, kurzy romské hudby, kurs olaštiny. Široké veřejnosti je přístupná knihovna v sídle nadace, kde jsou knihy a materiály o Romech a vzdělávání romských dětí. Nadace vydává bulletin a uvádí autorské čtení romské spisovatelky Tery Fabiánové.

Romano Suno je literární soutěž organizovaná speciálně pro romské děti. Soutěž je založena na znalostech romského jazyka. Touto cestou se nadace snaží dětem i veřejnosti ukázat svébytnost romského jazyka jako každého jiného jazyka, a že její znalost může být kladně hodnocena.

8.5. Občanské sdružení Khetane - spolu

Jedná se o občanské sdružení založené v prosinci roku 1996 jako nezisková organizace, jejíž činnost řídí výkonná rada a hospodaření kontroluje revizní komise. Hlavním cílem činnosti sdružení je zprostředkovat kontakt romských a neromských dětí prostřednictvím výuky výtvarně řemeslných a uměleckých technik.

„Setkání se odehrávají »/ netypickém a nekonfliktním prostředí otevřeného ateliéru při společné tvorbě, která pomáhá dětem lépe poznat sebe i druhé, zbavit se vzájemných předsudků a strachů a pochopit, že majorita a minorita jsou výrazy početní, které nevypovídají o kvalitě jednotlivce či skupiny. Získané uměleckořemeslné znalosti a dovednosti mohou dětem napomoci i v budoucím hledání jejich profesní orientace.“

Nositelem nápadu a autorem projektu společného ateliéru je romský sochař a kameník Eduard Oláh. Ten se zapsal do podvědomí jako tvůrce památníku obětem holocaustu v Hodoníně u Kunštátu na Moravě. Eduard Oláh vede řezbářskou a kamenosochařskou dílnu v "Ateliéru u červeného psa", který byl otevřen 1. dubna 1998 v Radlické ulici č.p. 70 v Praze 5 na Smíchově.

Děti dále mají k dispozici hodiny

- keramiky
- výtvarnou dílnu- zde se seznamují s kresbou, malbou, akvarely, kašírováním a základy grafiky.

Součástí výuky je i úvod do dějin romské kultury a dějin umění vůbec, s pravidelnými návštěvami galerií, muzeí, výstav a pamětihodností nejen v Praze, ale i v Čechách a na Moravě.

Finance na technické vybavení na zřízení ateliéru poskytl Open Society Fund a prostory ateliéru byly zrekonstruovány svépomocí."

8.6. NROS

Jedná se o nadaci rozvoje občanské společnosti (odtud název NROS).

Tato občanská společnost byla založena na jaře roku 1993 jako český právní subjekt. Již od počátku se starala a spravovala v České republice program Phare. Zaměřoval se na dlouhodobé projekty přinášející nové formy služeb, které se obracely k dosud opomíjeným skupinám občanů, jež se snažily aktivně zapojovat do řešení problémů

„V prvních letech podporovala nadace široké spektrum činností neziskových organizací. Základním cílem bylo nejen podporovat konkrétní veřejně prospěšné projekty v daných oblastech, ale zejména posilovat a rozvíjet neziskový sektor v ČR.” (http://nros.beneta.cz/o_nadaci/historie-nros. 15.3.2008).

Velká pozornost byla věnována podpoře informačních aktivit a vzdělávání pracovníků i dobrovolníků v neziskovém sektoru. NROS se nesoustředil pouze na nadační činnost, ale i na rozvoj vlastních projektů v oblasti výzkumu nezávislých neziskových organizací (dále jen „NNO“), vzdělávání a publikační činnosti.

V současnosti se podle zdrojů internetových stránek a výročních zpráv NROS zaměřuje na tři hlavní sektory (www.nros.beneta.cz):

- 1) **Rozvoj občanské společnosti a neziskového sektoru:** Je podporován zejména z prostředků Evropské unie. Ty slouží v rámci běžících programů k podpoře projektů zaměřených na zlepšování informačních služeb a vzdělávání v oblasti neziskových organizací. Dále pak ke zvyšování

efektivity činností NNO na ochranu spotřebitelů a posilování NNO monitorujících a prosazujících zájmy občanů.

- 2) **Oblast lidských práv a romské integrace:** Významnou částí byl podporován Evropskou unií z programu Phare. Každoročně podporuje projekty zaměřené na ochranu lidských práv
- 3) **Programy pro děti a mládež:** NROS nabízí širokou škálu podpory programů pro děti a mládež, finanční prostředky jsou získávány z našich, ale i zahraničních zdrojů, mezi nejznámější sbírky v ČR patří sbírka „Pomozte dětem“, poskytující finanční prostředky různým organizacím, které poskytují zázemí ohroženým a znevýhodněným dětem

Dílčí shrnutí

Na podporu integrace romských dětí vznikají v současnosti různé organizace, instituce a projekty. Ty mají ohromný význam. Především se snaží nabídnout a otevřít romským dětem přístup k širšímu vzdělávání a finančně náročnějším činnostem, o které by tyto děti byly ochuzeny (internet, zájmové kroužky aj.).

Na financování těchto projektů se podílí zejména Evropský sociální fond, státní rozpočet české republiky, městské rozpočty, soukromí dárci atd.

9. Závěr teoretické části

Děti romského původu jsou podle zákona zařazeni v rámci vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do skupiny, která je označována jako sociálně znevýhodněná.

Důležitým ukazatelem připravenosti romských dětí na školu je znalost českého jazyka v takové míře, aby mohly bez jakéhokoliv problému dešifrovat informace, které jim učitel zprostředkovává. Český jazyk je tedy jednou z hlavních podmínek školního úspěchu. Proto velmi důležitou úlohu plní přípravné třídy, ve kterých se děti učí znalostem a dovednostem nutným k aklimatizování se dítěte následně v první třídě.

Dalším determinantem je spolupráce školy s rodiči a jejich důvěra v kvalitu a ochranu potomků v dané škole. Rodiče romského původu mají často jen základní vzdělání, proto s ohledem na sebe samé, škole nepřikládají prioritní význam na cestě svých dětí za vyšším vzděláním. Jen málo rodičů dohlíží na vypracovávání úkolů a pravidelné přípravy dětí do školy. Dokonce nejsou vyvedeni z míry ani v případě, že jejich dítě přechází ze školy základní na školu speciální. Mnoho rodičů si tímto vzdělávacím prostředím prošlo též. Setkali se zde s menšími nároky na jedince, individuálním přístupem, bezpečným prostředím, sociálním zázemím aj. Z tohoto důvodu v přestupu nevidí žádný problém, ba naopak to schvalují. Opomíjí však tu skutečnost, že dítě tímto přestupem ztrácí šance na dosažení kvalitního vzdělání na odpovídající úrovni.

V rámci usnadnění komunikace a odstranění bariér mezi školou a rodiči, školou a žáky, žáky a společností, byla při školách zřízena funkce romského asistenta. Ten se snaží přimět školu - rodiče - žáky ke vzájemné podpoře a spolupráci.

Výzkumná část

Autorka se ve výzkumné části zaměřuje na složku dětí z MŠ a ZŠ Praha 5, Smíchov, která, jakožto spádová škola, má ve svých třídách větší počty romských žáků.

10. Cíl výzkumu

Cílem výzkumné části je vytvořit přehled zájmu o školní, volno-časové aktivity a o sociálním zázemí romských dětí.

Dále by autorka chtěla zjistit příčinu neúspěšných pokusů integrací romských žáků do škol s většinovým zastoupením dětí majority, které do těchto škol přestoupily ze školy segregační.

11. Hypotézy

Abychom se přiblížili k daným cílům je nutné položit si úvodem několik otázek týkajících se postojů romských dětí ke vzdělávání, zapojení se do školních, ale i volnočasových aktivit a v domácím prostředí pak možnost internetové komunikace .

Je možné romské děti pomocí podnětů přimět k zapojení se do školních i mimoškolních projektů majoritní společnosti? Jsou aktivnější romské dívky nebo chlapci? Je materiální zázemí romských dětí podmínkou urychlující integraci? Co je příčinou neúspěšného aklimatizování se romských dětí ve škole majoritní většiny?

Autorka očekává aktivnější zapojení dívek oproti chlapcům, kdy se dívky budou v převaze účastnit jak školních aktivit, tak i těch mimoškolních.

Dle předchozích zkušeností je očekáván většinový zájem o možnost zahraničního zájezdu avšak kvůli finanční situaci se dítě nemá možnost zúčastnit. Nepředpokládá se velký nezájem o tento druh nabídky školy.

Materiálním zázemím zde autorka rozumí osobní vlastnictví či přístup k výpočetním technologiím - počítači s připojením k internetové síti. Předpokladem je, že 35% z dotázaných má k dispozici plně funkční počítač i s připojením na internet, 20% respondentů má možnost pouze práce na počítači avšak bez připojení k internetu. Zbýlých 45% dětí pak počítač k dispozici vůbec nemá.

Za příčinu neúspěchu integrování romských žáků ve školách majority autorka považuje zvýšené nároky školy na žáka v oblasti znalostí a dovedností, absenci kamarádů a v neposlední řadě postrádání přítomnosti vlastní kultury.

12. Výzkumné metody

Ve výzkumné části bylo použito několik různých výzkumných metod. Jako hlavní metoda se uplatnila **metoda dotazníků**, kdy autorka sestavila šesti bodový anonymní dotazník, ve kterém se objevují otázky všech tří typů. Jedná se o otázky uzavřené, polozavřené a otevřené.

Otázky uzavřené mají předem danou strukturu a respondent si z daných možností vybírá tu, která je mu nejbližší. Druhým typem jsou otázky polozavřené. Ty jsou v mnohém podobné otázkám uzavřeným, s rozdílem bližší specifikace odpovědí. Posledním typem jsou otázky otevřené, u kterých je odpověď zcela závislá na tazateli.

Výzkumník během kratšího času získá údaje od většího počtu lidí. Protože dotazník je anonymního rázu, dá se očekávat pravdivost odpovědí. Vyplnění dotazníku zabere respondentovi méně času než rozhovor, proto bývá respondent ochotnější k jeho vyplnění.

Další metodu, kterou autorka do své práce zahrnuje je **metoda rozhovoru**. Jedná se o rozhovor přímý a řízený, kdy tazatel předem připraví téma a nastíní si otázky k danému tématu. Rozhovor poskytuje respondentovi okamžité zhodnocení odpovědi nejen prostřednictvím mluveného slova, ale také okamžité mimiky, rozhodnosti či nerozhodnosti při odpovídání a chování. Výhodou rozhovoru je možnost okamžité reakce na odpověď.

Pokud se tazatel během rozhovoru zaměřuje i na mimiku a chování respondenta, opíráme se již o další metodu a tou je **metoda pozorování**. V našem případě se jednalo o pozorování zúčastněné. To znamená, že tazatel je rozhovoru přítomen.

13. Charakteristika a popis školy

Základní škola a mateřská škola Praha 5- Smíchov. Grafická 13

Krátce o historii

Na konci 19. století se počet dětí v oblasti pražského Smíchova zvýšil natolik, že bylo třeba vybudovat novou školu. Roku 1901 byl v dřívější Resslerově ulici koupen pozemek a hned v březnu následujícího roku se začalo stavět. Ještě téhož roku v listopadu byla budova schválena k účelům vyučování.

Původní budova měla 12 učebních místností, tělocvičnu, ředitelnu, sborovnu, dva kabinety, byt pro školníka. Škola byla určena pouze pro chlapce. Školní rok v nové budově chlapecké školy začal 16. září slavnostními službami Božími. Celkový počet chlapců na škole se vyšplhal na 499. Podle zdejší kroniky obdržela chudá mládež školy od dobrovolníků svatomikulášské poděkování a to v podobě 18 kabátů, 47 kalhot a 42 páry botek..

V současnosti se ZŠ Grafická prezentuje jako komunitní škola ve smyslu kulturního a vzdělávacího střediska regionu s bohatou nabídkou volnočasových aktivit pro žáky spádové oblasti školy.

Charakteristika školy

Škola je ve školním roce 2007/2008 navštěvována 130 kmenovými žáky školy a patnácti předškoláky v přípravné třídě. Tato skupina školních dětí zaujímá cca 85% dětí romského původu. Škola má však evidovaných dalších 75 žáků, kteří plní povinnost školní docházku dle §38, tj. navštěvují zahraniční školu na území ČR a skládají rozdílové zkoušky na ZŠ Grafická jako na kmenové škole.

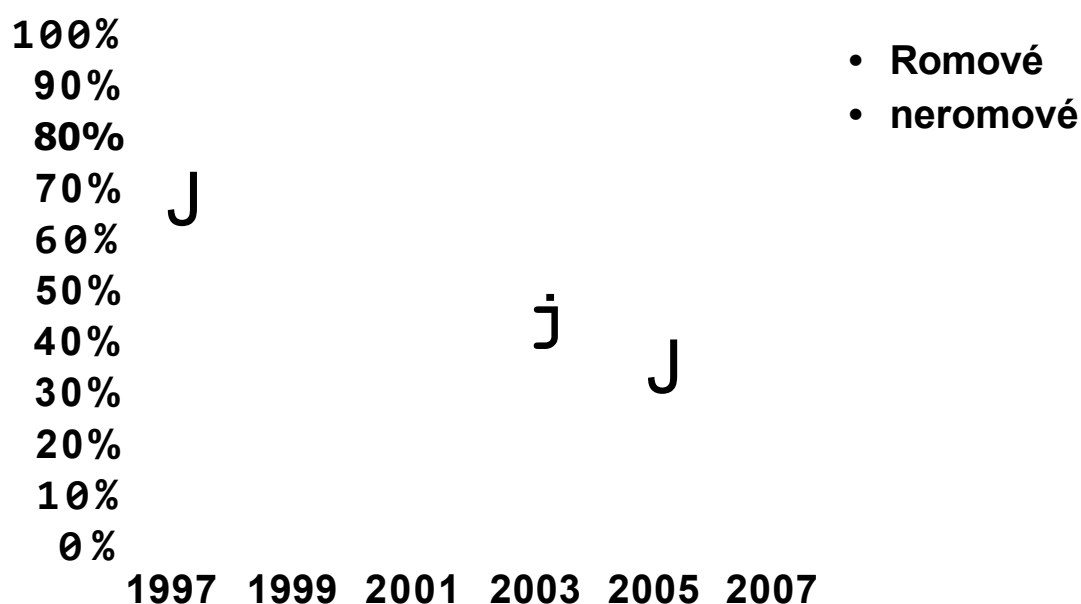
Škola s touto strukturou nevznikla umělým zásahem zřizovatele či ředitele, ale vlastním pozvolným vývojem.

Objektivní podmínky pro vznik takto strukturované školy jsou podle ředitelky školy Rosové především tyto:

- *Sídlo školy v regionu romské komunity*

- *Romské děti chtějí navštěvovat školu spolu, rádi se sdružují*
- *Přizpůsobení metod a forem práce*
- *Další romské děti přicházejí, pokud má škola místo, tyto děti přijímá*
- *Zkušenostmi ověřená hranice 35 - 40%*
- *Romští žáci přibývají - neromští ubývají*
- *Nálepka „ romské“ nebo „cikánské“ školy*
- *U zápisu takřka jenom romské děti, neromské jinam*

Následující tabulka poukazuje na vývoj změny struktury žáků v letech 1997-2007.



Podle dat uvedených v tabulce byl v době před jedenácti lety počet romských žáků na této škole s podílem necelých 40%. Oproti současnosti, kdy se zastoupení romských žáků pohybuje kolo 85%,se jedná o 45% nárůst. Tyto změny lépe vystihuje graf.

Díky tomuto rapidnímu zvýšení se počtu romských žáků na škole integrace plynule přešla k segregaci.

Škola má pod sebou i mateřskou školu, kterou navštěvuje 60 dětí. Tyto děti však v naprosté většině do první třídy na ZŠ Grafická nenastupují. Důvodem je nedůvěra k podílu romských žáků ze strany rodičů. Proto rodiče upřednostňují školy, kde podíl romských dětí je zanedbatelný.

ZŠ Grafická se řídí podle učebních plánů UD 16 847/96-2, Základní škola a školního vzdělávacího programu „Dát šanci každému“.

Většina žáků má speciální vzdělávací potřeby, proto škola musí plnit podmínky vzdělávání dříve zmiňované a uvedené v RVP.

Pedagogický sbor

Pro přípravnou třídu je určena jedna učitelka, k dispozici mající asistentku. O první stupeň se stará pět třídních učitelek a jedna asistentka. Druhý stupeň mají pod patronátem čtyři třídní učitelé, jedna netřídní učitelka a zástupkyně ředitelky.

Ve škole se nachází poradenské pracoviště, které vzniklo za podpory městské části Prahy 5, a které je dětem kdykoliv k dispozici. Výchovná poradkyně zde řeší problémy různého charakteru- kázeňské přestupky, záškoláctví, sociální problémy ale jsou k dispozici i absolventům školy, protože i oni potřebují být stále povzbuzováni, motivováni a sledováni. V posledním ročníku pak radí žákům s možnostmi výběru dalšího vzdělávání. Poradkyně společně se žáky žakovské rady (ta je složena ze zástupců žáků jednotlivých tříd) a se zástupkyní ředitele sestavují čtvrtletně školní časopis pojmenovaný Zpravodaj žakovské rady. V poradenském pracovišti se nachází jedna speciální pedagožka, sociální pracovnice, etoped a výchovný poradce.

Školní družina je určena dětem v přípravném ročníku a dětem prvního stupně vždy ráno před a odpoledne po vyučování. O družinu se stará jedna vychovatelka.

Prostředí školy

Děti ve škole přichází do kontaktu s velice hezkým a příjemným prostředím. Hned u vchodu v prostorách šatny a schodiště je umístěna

instalace stromu- břízy. Stěny podél schodiště na druhý stupeň jsou dekorovány dětskými výtvy. Nad schodištěm prvního stupně visí fotografie z historie školy.

Téměř v každé třídě je na stěně namalován tematický obraz (v lese, na louce, v pralese). Chodby mají obdobný charakter. V prostorách chodby druhého stupně jsou vyobrazeny vesmírné planety a noční město. Na chodbě stupně prvního je pohádkový les. (viz přílohy)

Děti druhého stupně mají k dispozici prostory pro vyjádření sebe sama a to v podobě míst na stěnách k tomu určených a označených (viz příloha 6). Žáci tuto možnost s radostí uvítali a téměř denně jí využívají. Tím se částečně odbouralo psaní po lavicích, záchodech a v jiných prostorách budovy školy.

Volnočasové aktivity

Projekt: Škola s celodenním programem v „Grafické“

v rámci dotačního řízení „Program MŠMT na podporu integrace romské komunity v roce 2006“

V roce 2006 byl realizován projekt „Komunitky“ subjektem „Nová škola“ o.p.s. zaměřující se na přeměna základních škol na vzdělávací centra místní komunity a projekt „Rozlety“ jako podpory žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí při přechodu ze ZŠ na SŠ financované z ESF JPD3.

Široká škála volnočasových aktivit je přímo spojena s celkovým programem školy, jenž naplňuje smysl tohoto programu. Škola klade důraz na všestranný rozvoj vzdělávání dětí a mládeže a to ve třech formách výchovy; formální vzdělávání, neformální vzdělávání a vzdělávání mimo vyučování. Cílem volnočasových aktivit je získání nových zkušeností, dovedností a postojů, založených na vlastním systému hodnot jedince.

Jak jsem již dříve zmínila, škola má velké procentuelní zastoupení žáků romského původu a dalších sociokulturně znevýhodněných žáků (cizinci, sociálně slabé rodiny). Tito žáci mají nízký vzdělávací potenciál, proto mimoškolní zájmová činnost má pro ně ohromný přínos. Působí jako primární

prevence napomáhající „snižovat riziko vzniku a rozvoje sociálně-patologických forem chování, rozvíjející sociální dovednosti především v navazování zdravých vztahů mimo rodinu, v schopnosti čelit sociálnímu tlaku, dovednosti rozhodovat se, efektivně řešit konflikty apod." (www.zspraficka.cz)

Situaci je dále komplikovaná faktem, že díky prostředí, ze kterého většina dětí školy pochází, si zájmovou činnost nemohou ani z části hradit žáci sami. Škola vzala v potaz všechny tyto aspekty, vypracovala zmíněný projekt a v rámci Programu MŠMT na podporu integrace romské komunity v roce 2006, získala účelovou dotaci.

Za pomoci této dotace mohla škola svým žákům nabídnout 26 zájmových kroužků zaměřených na uspokojení a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností.

Veškeré zájmové činnosti projektu školy se dle oborů dají roztrždit do následujících skupin:

1. společensko-vědní

- kroužek kulturního přehledu
- sociální dovednosti
- španělština
- romština
- ruština
- znaková řeč

2. taneční a pohybové

- taneční soubor Amare Čhave
- taneční soubor Cikáni jdou do nebe
- taneční soubor Hip hop
- taneční soubor - společenské tance
- work shop moderního tance

3. sportovní a turistické

turistický kroužek

capoeira

stolní tenis

stolní fotbal

4. esteticko-výchovné:

A) Výtvarné

výtvarný kroužek v MŠ

výtvarný kroužek v ZŠ

keramika (4 skupiny)

textilní tvorba

B) Hudební

- hra na zobcovou flétnu
- sborový zpěv

C) Literárně-dramatické:

- dramatická výchova

5. technologicko-informační

- kroužek počítačů pro ŠD
- kroužek počítačů pro MŠ
- internetové kluby

Cíl projektu byl zcela naplněn. Největší popularitě se těšily kroužky jako Capoeira, což mělo jako druh bojového umění oblibu u žáků mužského pohlaví. Neméně oblíbené byly veškeré taneční kroužky a kroužky technologicko-informační. Nabídka byla natolik široká, že každý jedinec mohl uspokojit své zájmy.

5. Křížkem (X) zaškrtni máš-li DOMA možnost pracovat s počítačem a přístupem na internet?

- Ano máme doma počítač i s připojením na internet
- Ano máme doma počítač, ale bez připojení na internet
- Ne, počítač doma nemáme

6. Napiš tři aktivity, které nejčastěji děláš ve svém volném čase (po skončení vyučování)

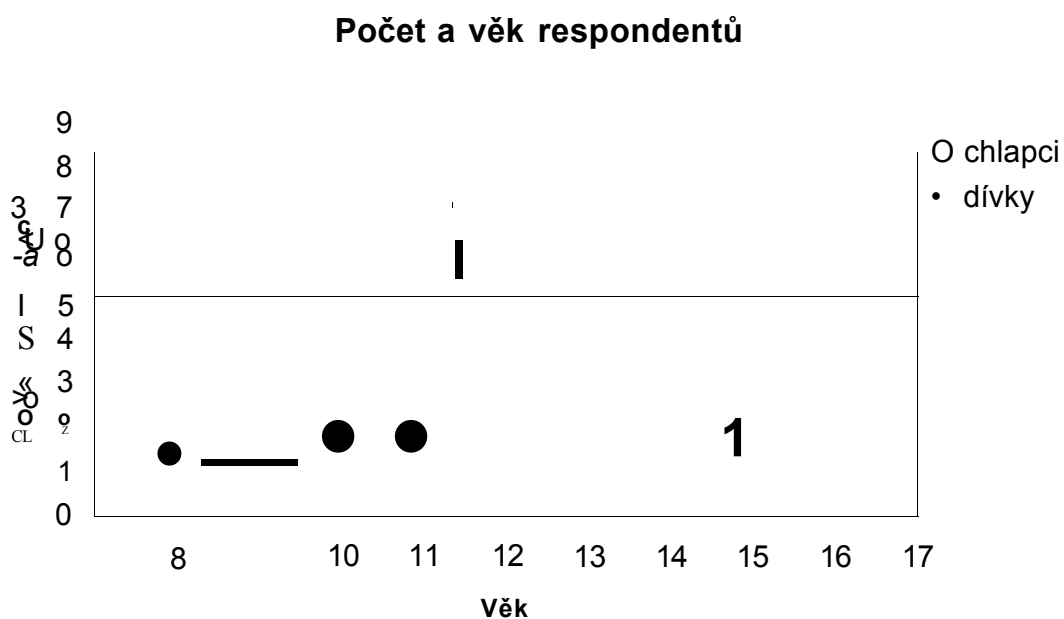
>
>
>

14. Interpretace výzkumu

Charakteristika výzkumného vzorku

Dotazníky jsem rozdala 48 romským žákům ZŠ a MŠ Praha 5, Grafická 13. Z celkového počtu se jednalo o 29 dívek a 19 chlapců ve věku od 8 do 16 let, což je věkové rozmezí žáků od třetí do 9. třídy (viz graf č. 1). Všichni tito žáci se učí podle programu Základní školy.

Graf číslo 1

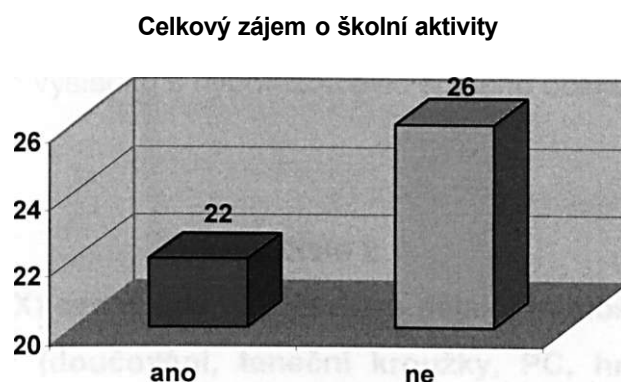


Otázka číslo 1

Křížkem (X) označ zda navštěvuješ nějaký školní zájmový kroužek či aktivitu, kterou ti škola nabízí? (doučování, taneční kroužky, PC, hra na hudební nástroj...)

Kladně odpovědělo celkem 22 respondentů. Z toho ponejvíce žáků chodí na doučování, počítače a taneční kroužky. Zbývajících 26 dotázaných se žádných aktivit školou nabízených neúčastní (viz graf č. 2).

Graf číslo 2

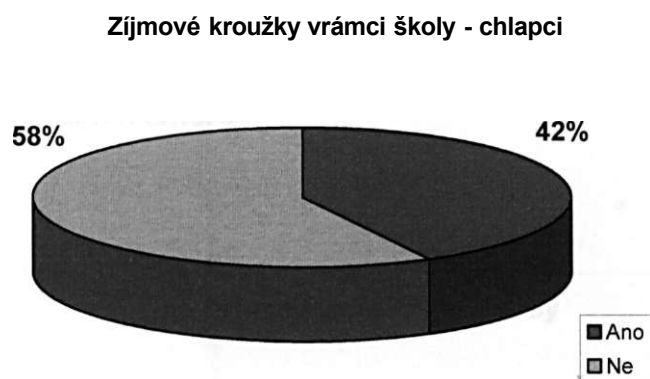


Vezmeme - li v potaz pouze jednotlivé skupiny respondentů rozdělené na dívky a chlapce (viz grafy č. 3 a 4), zjistíme, že dívky jsou cílevědomější a mají ve srovnání s chlapci větší zájem věnovat svůj čas aktivitám školou podporovaných a organizovaných.

Graf číslo 3



Graf číslo 4



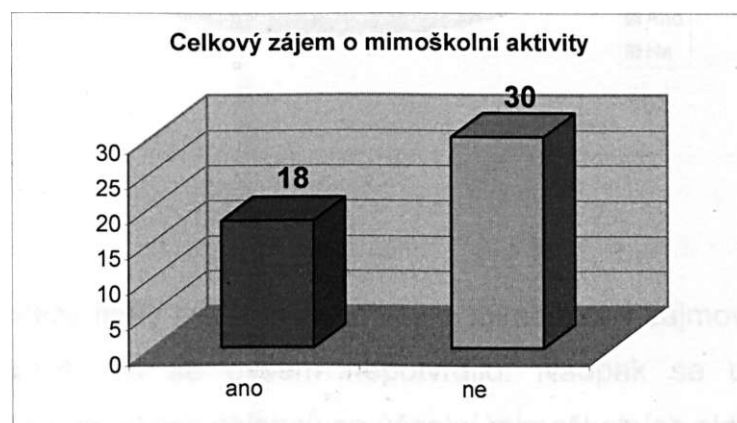
Ve srovnání získaných výsledků s hypotézou bylo splněno očekávání.

Otázka číslo 2

Křížkem (X) označ zda navštěvuješ nějaký mimoškolní zájmový kroužek či aktivitu? (doučování, taneční kroužky, PC, hra na hudební nástroj...)

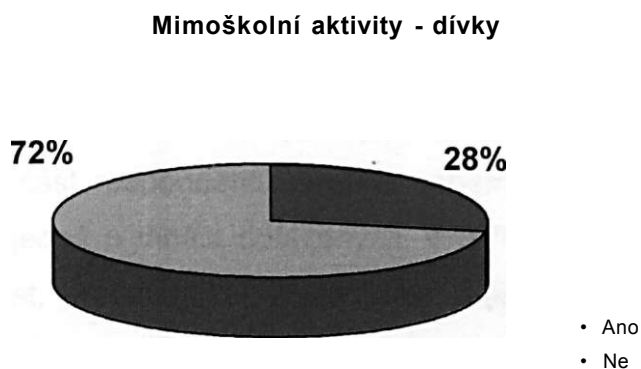
Bylo zjištěno 18 (37,5%) respondentů, kteří zájmové kroužky vrámci mimoškolních aktivit navštěvují a 30 (62,5%) respondentů, kteří svůj volný čas využívají jiným způsobem (viz graf č.5).

Graf číslo 5

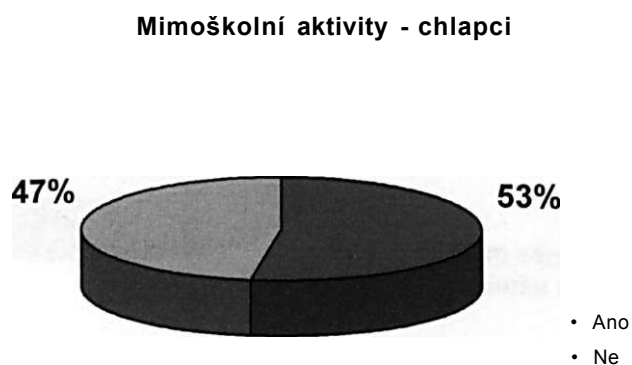


V porovnání skupin dívek a chlapců (viz grafy č. 6, 7), jsou zřejmě aktivnější chlapci, kdy se většina chlapců (53%) věnuje aktivitám jako je hra na hudební nástroj, sportovním aktivitám, tanci a počítačům. Dívky se pak zaměřují (28%) převážně tanečním směrem.

Graf číslo 6



Graf číslo 7



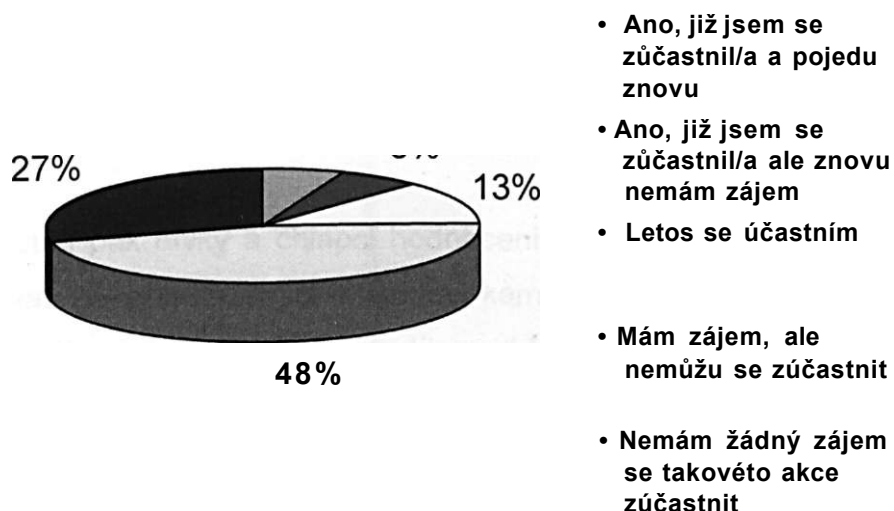
Podle hypotézy měly mít romské dívky o mimoškolní zájmové aktivity a činnosti větší zájem. To se ovšem nepotvrdilo. Naopak se ukázalo, že nadpoloviční většina romských chlapců se účastní mimoškolních aktivit.

Otázka číslo 3

Škola každoročně nabízí svým žákům možnost týdenního pobytu u moře. Křížkem (X) označ svůj postoj (1) k těmto zájezdům?

Tato otázka měla k dispozici pět různých možností odpovědí, zaměřených na zájem či naopak nezájem o pobyt u moře. Největší zastoupení měla odpověď „chci se zúčastnit, ale z nějakého důvodu se zúčastnit nemohu“. K tomuto názoru se přiklonilo třiadvacet respondentů, což v celkovém počtu činí 48%. Příčinou byly ve většinové míře důvody finanční a hned za nimi důvody rodinné. Překvapivá část respondentů neměla sebemenší zájem se účastnit vůbec. V číslech se jedná o třináct dotázaných, tj. 27%. Žáků, kteří se letos účastní je pouze šest, procentuálně vzato 13%. Stejný počet dotazovaných zaznamenaly možnosti „ano, již jsem se účastnil/la a pojedu znovu“ a „ano, již jsem se účastnil/la, ale znovu nemám zájem“. Vždy po 3 odpovědích, tedy 6% zastoupení (viz graf č. 8).

Graf číslo 8

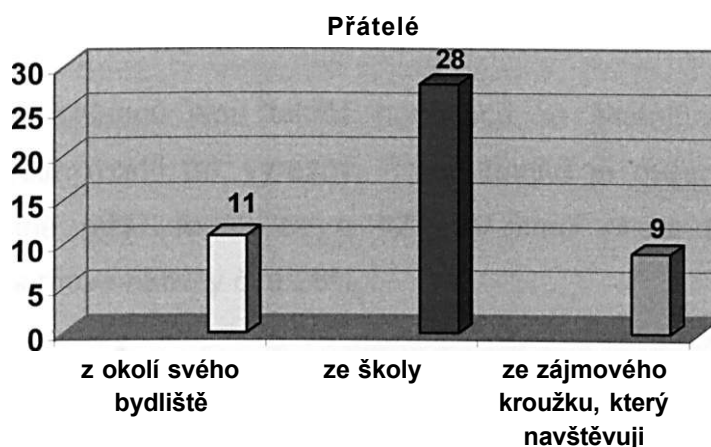


Ve srovnání s předpokladem hypotézy byly zjištěny stejné výsledky týkající se zájmu romských dětí o zahraniční zájezd. Taktéž se shodovaly důvody proč se nemohou zúčastnit. Překvapivé bylo zjištění, že ze všech dotazovaných téměř třetina neměla ani nejmenší zájem vycestovat do zahraničí.

Křížkem (X) zaškrtni z jakého prostředí máš nejvíce kamarádů?

V celkovém součtu je pro romské děti prostředí školy (58%) místem, odkud mají nejvíce kamarádů. Místa bydliště a zájmových aktivit k sobě v porovnání výsledků nemají daleko. Druhé místo tedy obsadilo místo bydliště (23%) a poslední příčku pak zaujali kamarádi ze zájmových kroužků a aktivit (19%) - viz graf č. 9.

Graf číslo 9

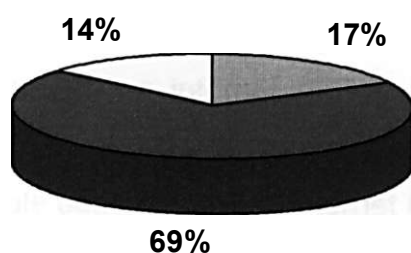


Jsou-li pak dívky a chlapci hodnoceni zvlášť (viz grafy 10,11), musíme konstatovat, že 69% romských dívek má kamarády většinou ve škole. Zbýlých 31% je rozděleno s minimálním rozdílem - 17% má kamarády z okolí bydliště a 14% ze zájmových kroužků (viz graf č.10).

Velké procentuelní zastoupení školních kamarádů může být vysvětlováno větší ostýchavostí dívek při seznamování se. Protože škola vytváří prostředí pro spolupráci tříd, mají zde dívky větší šanci bariéry pomalu odstranit.

Graf číslo 10

Prostředí odkud mám kamarády - dívky

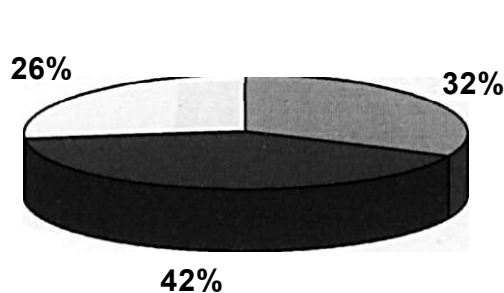


- z okolí svého bydliště
- ze školy kde studuji
- ze zájmového kroužku, který navštěvuji

Kamarádi chlapců jsou taktéž ponejvíce ze školního prostředí,oproti dívkám není však rozdíl tak výrazný. Procentuelně je ovšem tento rozdíl u chlapců znatelně nižší Jedná se o 42%. V rámci místa bydliště je 32% zastoupení a zájmové aktivity činí 26%.

Graf číslo 11

Prostředí odkud mám kamarády -chlapci



- z okolí svého bydliště
- ze školy kde studuji
- ze zájmového kroužku, který navštěvuji

Otázka číslo 3

Křížkem (X) zaškrtni máš-li DOMA možnost pracovat s počítačem a přístupem na internet?

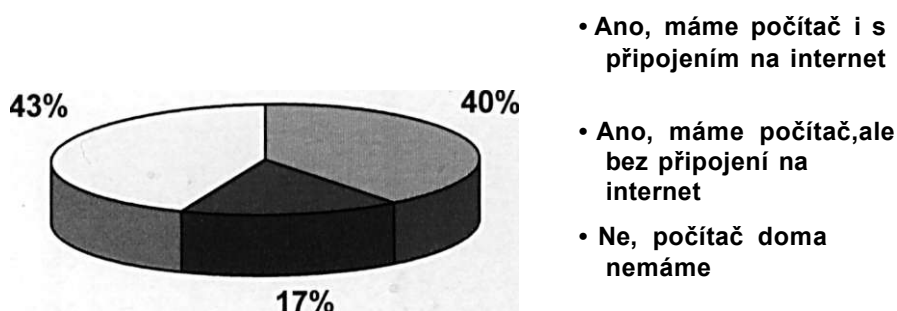
Z celkového počtu dotazovaných, devatenáct romských dětí má doma počítač i s přístupem na internet (40%). Následují děti, které vůbec počítač doma nemají. Těch je celkově jednadvacet (43%). Poslední skupinu tvoří děti mající počítač, ale bez přístupu na internet (17%) - viz graf č.12.

Předpokladem bylo 35% vlastnictví plně funkčního počítače s připojením na internet, 20% vlastnictví počítače bez připojení k internetu a 45% absence počítače. Výzkumem byly tyto domněnky sice vyvráceny, ale v porovnání rozdíly nebyly příliš znatelné.

Získané poznatky nám poukazují na stále špatné materiální zázemí romských dětí, kdy tyto děti mají omezenější přístup k informacím. Děti s možností internetu v domácím prostředí, či alespoň počítač mající, mohou každodenní prací s těmito technologiemi získat mnohé užitečné dovednosti.

Graf číslo 12

Dostupnost internetové sítě



- Ano, máme počítač i s připojením na internet
- Ano, máme počítač, ale bez připojení na internet
- Ne, počítač doma nemáme

Otázka číslo 3

Napiš tři aktivity, které nejčastěji děláš ve svém volném čase (po skončení vyučování).

Mezi aktivity, které romské děti dělají ve svém volném čase ze všeho nejčastěji se objevila odpověď „chodím ven“. Tuto možnost mělo ve svých dotaznících napsáno 32 romských dětí (67%).

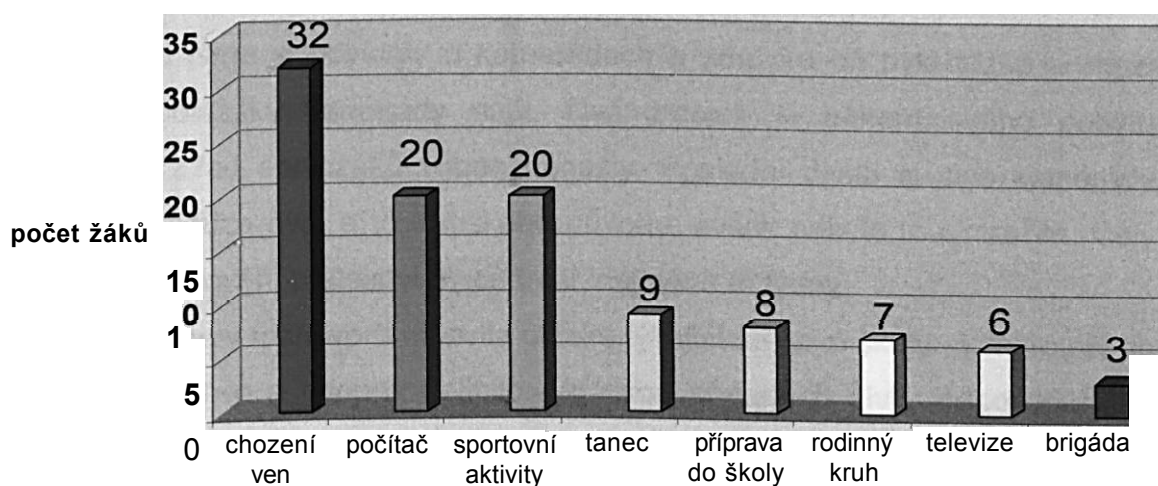
Následují sportovní aktivity v podobě 20 žáků (42%), kde se žáci odreagovávají fotbalem, floorbalem, basketbalem, jízdou na kole a v jednom případě tenisem. Shodně se stejným počtem 20 dotázaných skončila práce na počítači v podobě chatování, emailování a poslouchání hudby.

Necelá pětina romských dětí věnuje volný čas tanci (19%), následuje příprava do školy, kterou pravidelně mezi volnočasové aktivity zahrnuje 17%.

Děti též tráví čas rády v rodinném kruhu nebo péčí o vlastní sourozence (15%). Dále stojí za zmínku sledování televize (12%) a ve 3 případech dokonce brigáda (6%). Ještě se v poškolních aktivitách objevilo čtení, nákupy a úklid.

Graf číslo 13

Volnočasové aktivity



Dále autorka zpracovává informace získané rozhovorem a pozorováním.

Rozhovorem autorka zjišťovala důvody opětovného návratu vybraného vzorku dětí (3) na ZŠ a MŠ Praha 5, Smíchov- Grafická 13 (dále jen Grafická). Respondenty jsou tři romské dívky ve věku 13 - 14 let, které školu navštěvovaly, přestoupily na školu s většinovým zastoupením neromských dětí a po nějaké době se vrátily zpět.

Všechny tři dotazované dívky za důvod odchodu ze ZŠ Grafická shodně uvedly rodinné důvody, kdy se rodiče ze dne na den rozhodli pro přestup na jinou školu.

Na otázku, zda pro ně byla těžká aklimatizace v novém prostředí, se opět .. nezávisle na sobě děvčata shodla odpovědí a to: „Ano byla“. Příčinou se ukázalo být neznámé prostředí a absence kamarádů.

Učivo pro tyto dívky náhle nabylo na složitosti. Tím byly nuceny se každodenně mnohem intenzivněji doma na školu připravovat. Jedna z dívek doslova uvedla: „Do nové školy jsem se mnohem více připravovala, protože jsem se tam chtěla dobře zapsat.“ To znamená, že důvodem intenzivnějšího věnování se přípravě do školy je nejen srovnání úrovně znalostí a dovedností s majoritní menšinou, ale i vytvoření si dobré pověsti. Intenzivnější učení se odrazilo i na známkovém hodnocení, kdy dvě z dívek měly známky oproti škole Grafické lepší. Hypotéza předpokládala u respondentů citelnější zhoršení známek. To se ovšem nepotvrdilo. Na druhou stranu je otázkou, zda by si dívky lepší průměr udržely i v případě, pokud by na škole setrvaly.

Dále jsme si povídaly o kamarádech a zda pro ně bylo těžké si mezi novými spolužáky kamarády najít. Dvě z dívek si během svého pobytu kamarády z řad spolužáků vůbec nenašly. Poslední dívka si sice kamarády našla, ale pouze dva, a to romského původu, avšak nebylo to okamžitě. Celý proces navazování přátelství dívky trval nejméně tři týdny.

Dále se v rozhovoru objevila otázka týkající se nové školy - konkrétně, co se jim tam líbilo a naopak nelíbilo. Ve dvou případech dívky odpověděly na otázku, co se jim ve škole líbilo: „NIC“. Pouze jedné z děvčat se líbilo prostředí školy. Více se však rozpovídaly vůči věcem, které se jim nelíbily. Při této otázce všechna tři dotazovaná děvčata z chování, které se zdálo být klidným, přešla na

chování s prvky nervozity - kousání se do rtu, vrtění se na židli a svírání si prstů na ruku. Jedna z dívek měla problémy s učitelkou angličtiny, která byla speciálně na ni a její dva romské kamarády velmi nepříjemná. Zbylým dvěma dívkám se v nové škole nelíbili spolužáci, kdy dívky s nimi měly problémy. Spolužáci jim dávali najevo rozdílnost a nesourodost s většinovým zastoupením žáků školy.

Absence dívek se během doby pobytu na nové škole nijak zvlášť oproti škole Grafické nezměnila. Bylo to víceméně ovlivněno krátkodobou změnou pobytu. Dívky se v novém prostředí necítily bezpečně, proto by se časem absence začaly zřejmě stupňovat. Jedna z dívek dokonce sama uvedla: „Ve škole jsem nechyběla, ale být tam déle, tak bych tam už nechtěla chodit.“

Podnětem myšlenky návratu zpět na školu Grafickou byly děti samotné, na kterých rodiče začali pozorovat, že s nimi není po psychické stránce něco v pořádku.

Dotazník byl zakončen otázkou, co se jim na současné škole Grafické líbí. Bez váhání dívky uvedly hned několik důvodů, a to vstřícné učitele, přítomnost kamarádů a prostředí školy samotné. Jedna z dívek na adresu učitelů sama od sebe bez jakýchkoliv jiných podnětů ze strany tazatele konstatovala: „Mám ráda učitele, můžu přijít s jakýmkoliv problémem a vím, že mi pomohou.“

Závěrem

Sesumarizováním všech získaných dat z rozhovoru dojdeme k tomuto závěru: Všechny tyto romské dívky na škole s dětmi majoritního zastoupení nenašly pevné zázemí jak v řadách svých nových spolužáků, tak překvapivě i mezi učiteli. Někteří spolužáci jim do značné míry dávali najevo, a to až způsobem hraničícím s rasismem, že patří na jinou školu,.

Absence kamarádů v romských dětech prohlubuje citovou propast a sounáležitost, které jsou pro ně velmi důležité, a to nejen ve škole.

Pokud romské dítě nenalezne ve škole pevné zázemí ze strany spolužáků a učitelů majoritní společnosti, pak proces integrace nemůže být naplněn

15. Závěr

Vůle integrovat romské žáky do hlavního vzdělávacího proudu mezi majoritní populaci je stále ještě nedostatečná, a to jak ze strany řady ředitelů a učitelů základních škol, tak ze strany majoritních spolužáků, jejich rodičů, ale i mnoha rodičů romských žáků.

Romské děti přímo nevyžadují být v kolektivu dětí stejného původu a nebrání se začlenění se do majoritní společnosti, ale nesmí na vlastní kůži pocítit, že by jimi kolektiv pohrdal, nebo dokonce dával najevo určitou „podřazenost“.

Majoritní společnost má ovšem stále ve větší míře, vůči romské menšině jako takové, zafixované předsudky, se kterými se děti majority často doma setkávají, proto trvá delší čas, nežli bariéra mezi romskými žáky a kolektivem majority je odbourána.

Autorka vlastní zkušeností s romskými dětmi vyzorovala, že přijetí romských žáků kolektivem je podmíněno též věkem dětí. Zcela jistě je pro romské dítě snazší, když se integruje hned od první třídy s absolvováním třídy přípravné, než když nastoupí do kolektivu majority ve vyšších ročnících. Nejenže třídní kolektiv ve vyšších ročnících bývá pospolitější, ale děti samy pozorují rozdíly patrné jak po stránce kognitivní, tak po stránce materiálního a sociálního zázemí.

Autorka závěrem konstatuje možnost úspěšné integrace, ale pouze v případech, pokud se na ní aktivně podílejí všechny zainteresované strany.

16. Literatura

1. Acton, T., Gallant, D., Vondráček, P.: Ohrožené kultury- Romové, Praha 2000, Svojka and Co ISBN 807237-249-1
2. Balabánová Helena: Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí, Praha 1995, Vydalo občanské sdružení MENT
3. Balvín, J. a kolektiv: Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělání Romů, Ústí nad Labem 1996, Hnutí R, ISBN 80-902149-1-6
4. Balvín, J. a kolektiv: Romové a obecná škola (přípravné ročníky a projekt „Začít spolu,“ Ústí nad Labem 1996, Hnutí R, ISBN 80-902149-3-2
5. Balvín, J. a kolektiv: Romové a volný čas, Ústí nad Labem 1997, Hnutí R, ISBN 80-902149-5-9
6. Balvín, J.: Praha a národnosti, Odbor školství, mládeže a tělovýchovy Magistrátu hl. m. Prahy, Praha 1998,
7. Balvín, J. a kolektiv: Romové a alternativní pedagogika, Ústí na Labem 2000, Hnutí R, ISBN 80-902461-7-6
8. Davidová Eva: Romano drom- cesty Romů 1945-1990, Olomouc 2004, Univerzita Palackého, ISBN 80-244-0524-5
9. Fajtů, A., Vylitová, R., Martásková, Z.: objevujeme planetu internet, Erudis o.p.s. 2008, ISBN 978-80-1416-3
10. Hůbschmanová Milena: Moudrá slova starých Romů, Praha 1991 , Apeiron, ISBN 80-900703-0-2

11. Horňák Ladislav: Rómský žiak ve škole, Prešovská univerzita v Prešově, Pedagogická fakulta 2005, 1. vydání, ISBN 80-8068-356-5
12. Kočárová, M. a spol., *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*, Plzeň ZČU 2002, ISBN 80-7082-844-7
13. Krejčová, V., Kargerová, J.: Vzdělávací program Začít spolu- metodický průvodce pro 1. stupeň ZŠ, Praha 2003, Portál, ISBN 80-7178-695-0
14. Materiál v rámci projektu Etnické menšiny a stredoškolské vzdelanie „romski žiaci“, překlad Jana Stancel Arrans
15. Mann Arne B: Rómský dějepis, Praha 2001, Fortuna, ISBN 80-7168-762-6
16. Metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele - asistenta učitele, Č.j. 25 484/2000-22
17. Nečas Ctibor: Romové v České republice včera a dnes, Olomouc 1999, Univerzita Palackého v Olomouci, 4. vydání, ISBN 80-7067-952-2
18. Pape Iveta: Jak pracovat s romskými žáky, Příručka pro učitele a asistenty pedagogů, vydalo občanské sdružení Slovo 21, 2007
19. Petty Geoffrey: Moderní vyučování, Praha 1996, Portál, ISBN 80-7178-978-X
20. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005, ISBN 80-87000-02-1
21. Romano džaniben- III.- 1-2/ 1996 časopis romistických studií, Praha, ISSN 1210-8545

22. Říčan Pavel: S Romy žít budeme- jde o to jak, Praha 1998, Portál, ISBN 80-7178-250-5
23. Šebková Hana: Jazyková situace Romů a její vývoj, Praha 1995, vydalo občanské sdružení MENT
24. Šotolová Eva: Vzdělávání Romů, Praha 2001, vydala Grada Publishing, ISBN 80-247-0277-0
25. Valenta Milan a kolektiv: Přehled speciální pedagogiky a školská integrace, Olomouc 2003, Pedf Univerzity palackého v Olomouci, ISBN 80-244-0698-5

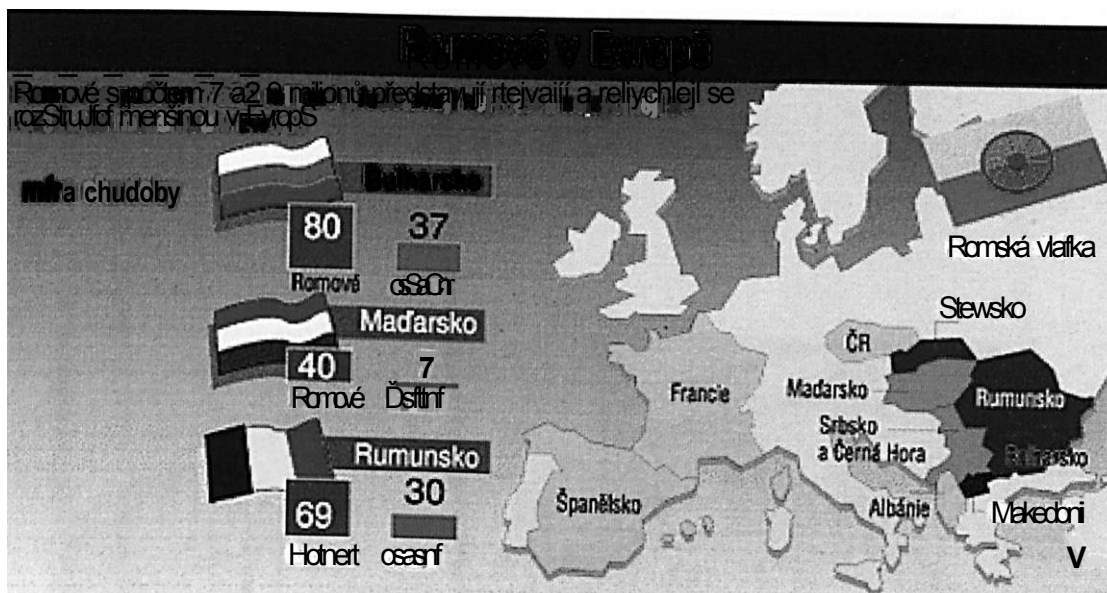
Elektronické zdroje

26. www.osf.cz
27. www.romove.cz
28. www.rommuz.cz
29. www.wikipedia.cz
30. www.nros.beneta.cz
31. <http://www.zsplhov.cz/>
32. http://nros.beneta.cz/o_nadaci/historie-nros
33. http://tarantula.ruk.cuni.cz/KKP-14-version1-petra_pruchova.doc
34. www.rommuz.cz/index.php?option=com_content&task=view&id=24&Itemid=35
35. http://www.fhs.cuni.cz/kos/kestazeni/ttextv/moravcova_o_postaveni_narodn_ostnich_mensin.doc
36. www.msmt.cz/pro-novinare/proiekt-phare-cz-00-02-03-podpora-integrace-rnmu-reforma-multikultumiho-vzdelavani
37. http://www.lexdata.cz/lexdata/sb_free.nsf/c12571d20046a0b2c12566af007f1a09/c12571d20046a0b241256a9600513fa9?QpenDocument

Přílohy

Přílohy

Příloha číslo 1: Současná situace Romů v Evropě (www.romove.cz, 22.2.2008)



procento Romské populace z celkového počtu obyvatel

-4% M i 6-10%

4-6% •• více než 10%

idr^WoiMBarit



ZPRÁVODAJ ŽAKOVSKÉ RÁDY



ZŠ a MŠ PRAHA-5 SMÍCHOV
GRAFICKÁ 13/1060

NAŠE 5. TŘÍDA

Naše 5. třída se ani moc nezměnila. Kluci se pořád perou, ale není to celá třída, pere se půlka třídy, jsou to: Petr Macek, Mikuláš Grundza, Jan Ištok, Radek Entner. Mikuláš Grundza, náš nový žák, tak z něho má radost Petr Macek.

Něco málo se změnilo, ale moc ne, kdo se zlepšil, jsou: Patrik Hora, Jurka Kuryltso, Milan Grunza. Doufám, že se změní celá naše 5. třída. Petr Macek se pořád a rád pere a má často nervy.

A také se změnilo chování mezi klukama, už nedělají takové rozdíly. Asi se každý ptá, proč Petr Macek má radost z Mikuláše Grundzy? Mikuláš je velký (dlouhý) a má také dost síly. Už asi Petr pochopil, že my v naší třídě máme také trochu menší kluky.

Jak se změnili?

Petr Macek: ten se ani náhodou nezměnil a myslím, že se o to ani nesnaží.

Radek Entner: se také rve, ale snaží se, aby se nerval, vždycky když mu někdo nadával, tak šel hned za učitelkou, a ta mu vždy řekla: „Přestaň!“

Patrik Hora: výborný, tak tomu říkám: Frajer.

Jurka Kuryltso: ten se nerve, ale vyskakuje (začíná).

Jan Ištok: rve se, provokuje.

Milan Grunza: ten se nerve, ale má špatné chování a docházku.

Honza Konyárik: výborný jak Patrik Hora.

Mikuláš Grundza: je chytrý, ale bohužel se rád rve... taky.

K s / e / t n i d o u f á m e .

žákyně 5. třídy

Vánoce jsou za dveřmi

Adéla Cicková, Jana Cajkovská, Petr Macek, 6. třída

Štědrý večer nastal.
Dárky přichystal.

Radost a štěstí přines k nám.
Pod stromečkem dárky přichystám.

Stromek zelený krásně ozdobím.
Sváteční večeri přichystám.

Koledu si zazpívám.
Když už jí dozpívám.

Na kutě se dám.



Antonín Šarišský, Patrik Hora

Ježíš řekl kdo ve mne věří
i když zemře
bude žít.

Ježíš se narodil v Betlémě
ale naopak my lidé ve světě
a Ježíš ve chlévě.

Lidé se hroutí
Ježíš brečí
Ježíš po světě kouká
radost rozdává.

Ježíš ví
kde se co odehrává
a dary nám dává.
Ježíš brečí
a venku prší!!!!



Poznámka autorky diplomové práce - úprava výše uvedených básní j
ponechána ve formátu, který si děti samy vytvořily.

Příloha číslo 6 : Výzdoba chodby druhého stupně ZŠ Grafická



výzdoba chodby prvního stupně ZŠ Grafická



Výzdoby tříd ZŠ Grafická

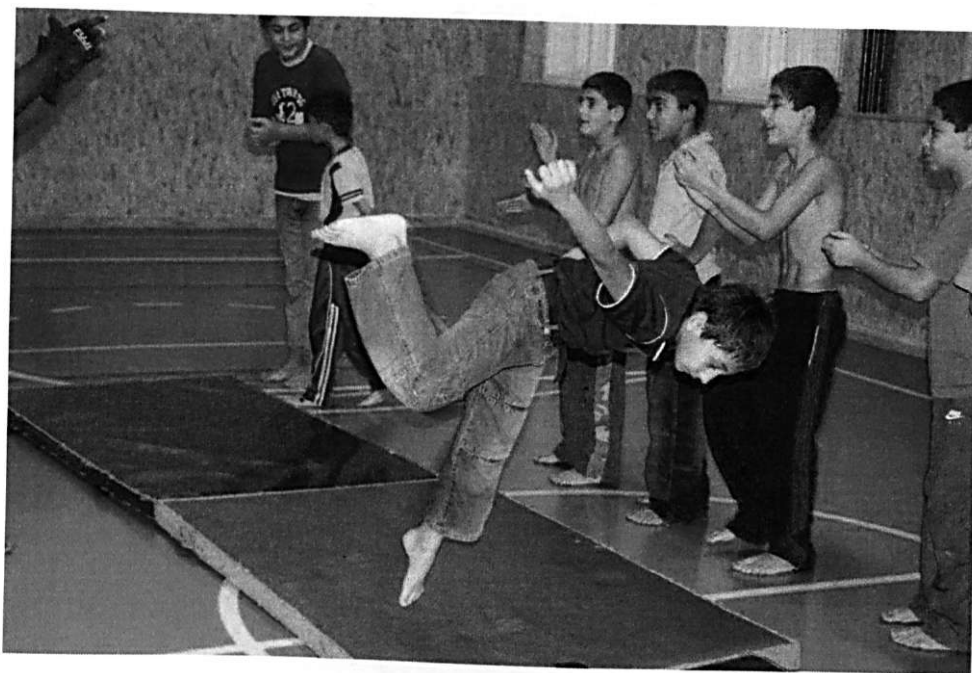




Plocha k psaní vlastních názoru, vzkazů aj.



Příloha číslo 7: zájmové aktivity
kroužek Capoeiry



taneční kroužek



Ústřední knih.Pedf UK



2592081847