

**Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2013

Pavla Hospůdková

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta



Vzdělávání Romů v České republice

Pavla Hospůdková

Katedra speciální pedagogiky

Vedoucí bakalářské práce: doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.

Studijní obor: Speciální pedagogika

2013

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Vzdělávání Romů v České republice vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 1. 5. 2013

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování doc. PaedDr. Eva Šotolové, Ph.D. za cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat komunitním školám za spolupráci.

.....
podpis

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá problematikou vzdělávání Romů v České republice a dalšími aspekty, které s tímto tématem úzce souvisejí. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se skládá ze tří kapitol. V první kapitole je pozornost věnována historickým mezníkům v minulosti Romů, které ovlivňovaly postavení i vzdělanost romské minority. Druhou kapitolou teoretické části jsou Romové a škola. Zde jsou popsány rizikové aspekty, které vedou k nízkému vzdělání Romů, a zároveň jsou zde nastíněny možnosti, jejichž využití by mělo vést k větší vzdělanosti romské části populace. Jednou z takových možností jsou přípravné ročníky, jejichž přínos je popsán ve třetí části. Praktická část je založena na dotazníkovém šetření a je zaměřená na učitele působící na komunitních školách (tzv. romských školách) – zjišťuje názory učitelů na otázky vztahující se k často diskutovaným tématům týkajících se vzdělávání romských žáků a jsou zde potvrzeny nebo vyvráceny stanovené hypotézy.

KLÍČOVÁ SLOVA

- Vzdělávání
- Škola
- Romové
- Menšina

ANNOTATION

Bachelor thesis focuses on the education of Romani problems in the Czech Republic and other aspects, which are closely related to this topic. This thesis is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part consists of three chapters. Chapter one is devoted to turning points in the past of Romani history, which influenced the social status and the level of education of Romani national minority. Chapter two concerns Romani and school. It covers risk aspects, which cause low-level of Romani education and it outlines simultaneously possibilities to increase the level of Romani education. One of the possibility are the preliminary classes, whose contribution is described in the chapter three in the theoretical part. The practical part is based on a questionnaire research and focuses on teachers who work at community schools (so called Romani schools) - the research inquires teachers' opinions about questions relating to often discussed topics, which are concerned with education of Romani pupils and finally the given hypothesis have been here either confirmed or disproved.

KEY WORDS:

- Education
- School
- Romani
- Minority

1	Úvod.....	1
2	Historie vzdělávání Romů	3
2.1	Romové a počátky vzdělávání.....	3
2.2	Romové po roce 1945	4
3	Romové a škola	6
3.1	Romská rodina a vztah romských rodičů ke vzdělávání	6
3.1.1	Romská rodina.....	6
3.1.2	Romská rodina a její vztah ke vzdělávání.....	7
3.2	Romský žák ve vyučování a jeho vztah ke škole	9
3.2.1	Učitel romských žáků	11
3.2.2	Návrhy na vylepšení vzdělávání Romů	12
3.3	Asistent pedagoga (romský pedagogický asistent).....	14
3.4	Romský jazyk a komunikace.....	16
3.4.1	Charakter romského jazyka.....	18
3.5	Školní zralost a odklad školní docházky.....	21
3.6	Romské dítě a speciální školství.....	23
4	Přípravné třídy	26
4.1	Předškolní věk romského dítěte.....	26
4.2	Legislativní vymezení a charakteristika přípravných tříd	27
4.3	Cíle a náplň přípravných ročníků.....	28
5	Praktická část – průzkum.....	31
5.1	Cíl průzkumu.....	31
5.2	Metodologie	31
5.2.1	Charakteristika a popis výzkumného vzorku.....	31
5.2.2	Metoda sběru dat	32
5.3	Výsledky průzkumu	33
5.3.1	Analýza a interpretace výsledků	33
5.3.2	Hypotézy	48
5.4	Shrnutí	51
6	Závěr.....	52
7	Použitá literatura.....	54
8	Přílohy	56

1 ÚVOD

Vzdělávání Romů je stále diskutovanějším tématem, jelikož právě pomocí vyššího vzdělání a z toho plynoucí nižší nezaměstnanosti by se mělo předcházet sociálnímu vyloučení, které se týká nemalé části romské menšiny v České republice. Výraznou překážkou je fakt, že romská vzdělanost se výrazně liší od vzdělanosti ve smyslu, v jakém ji chápe většinová společnost. Pro Romy je důležitá jejich komunita, hodnoty a pravidla, která platí právě v tomto společenství, ale bohužel jim neumožňují prosadit se v běžném zaměstnání nebo škole. I přes snahy odborníků zabývajících se romskou otázkou se stále nedaří Romy plně začlenit do většinové společnosti, nadále často dochází k segregaci a diskriminaci Romů a právě tyto aspekty společně se špatnými výsledky romských dětí ve školách patří k hlavním důvodům, které Romům brání dosáhnout potřebné vzdělanosti a následně se lépe uplatnit v zaměstnání.

Hlavním cílem práce bylo zjistit, jaké názory mají pedagogičtí pracovníci působící na školách s převahou romských žáků na otázky týkající se vzdělávání Romů.

Teoretickou část tvoří tři kapitoly, ve kterých je zmapována historie i současnost vzdělávání Romů. Čtvrtá kapitola je věnována samotnému průzkumu a jeho výsledkům. V první kapitole teoretické části jsou popsány historické události, jež v minulosti ovlivnily život a vzdělanost Romů na území České republiky. Druhá kapitola teoretické části je věnována Romům a jejich vztahu ke škole a vzdělávání. Je zde popsána romská rodina, specifika romského žáka ve vyučování, školní zralost a odklad školní docházky romského žáka i problematika začleňování romských dětí do speciálního školství. Zmíněna je zde i role asistenta pedagoga a v neposlední řadě jsou osvětleny důvody, které vedou k jazykovým problémům dnešních romských dětí. Třetí kapitola teoretické části se věnuje přípravným třídám. Jsou zde popsána specifika romského dítěte v předškolním věku i charakteristika, cíle a náplň přípravných tříd.

Metodou dotazníkového šetření byl proveden průzkum, jehož cílem bylo získat údaje o názorech pedagogů na problematiku vzdělávání Romů. Během psaní praktické části jsem si stanovila deset hypotéz, které se vztahují k často diskutovaným otázkám v problematice vzdělávání Romů. Následně jsem požádala pedagogy škol, do kterých dochází především romské děti, o vyplnění dotazníku. Zajímalo mě názor odborníků,

kteří s romskými dětmi denně tráví spoustu času, a proto jsou to právě pedagogové z komunitních škol (tzv. romských škol), kteří mohou hypotézy potvrdit nebo vyvrátit.

2 HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ

Romské děti v minulosti nikdy neměly jednoduchý život, ale povětšinou žily v pevné a semknuté rodině, která jim poskytovala pocit bezpečí. Rodiny byly často mnohačlenné, s dětmi vyrůstajícími v láskyplném a pro ně přehledném prostředí. Dnešní romské děti se mají na první pohled daleko lépe, jelikož ve většině případů nestrádají a je jim poskytována veškerá zdravotní a jiná potřebná péče. Oproti minulosti dnes ovšem nacházíme problémy právě v rodinách, které už zdaleka nejsou tak pevné a semknuté jako dříve. Důsledkem toho je neznalost romského jazyka, zvyků, básní nebo historie mezi mladšími generacemi Romů. Klasickým příkladem změny v postavení romského dítěte je skutečnost, že dříve blízcí příbuzní na dětech velmi lpěli, dnes již tolik ne. *„Dnes se romské matky vzdávají svých dětí nápadně snadněji než gádžovky, nechají je třeba rovnou v porodnici.“* (Říčan 1998, s. 108)

2.1 ROMOVÉ A POČÁTKY VZDĚLÁVÁNÍ

V dávnější minulosti Romové školy nikdy nenavštěvovali a obdobím, kdy mohli dojít ke změně, se stal až rok 1775, ve kterém Marie Terezie zavedla povinnou školní docházku. Toto nařízení se ovšem týkalo jen dětí usazeně žijících rodičů, takže romské děti do škol nastoupit nemusely. Následovník Marie Terezie Josef II. v roce 1782 nařídil, aby Romové docházeli do školy a žili křesťanským životem. Dále se měli věnovat plnohodnotné práci a budovat obydlí, pro která jim měly být přidělené pozemky.

V období první republiky byl vydán zákon proti potulným Romům a tulákům žijícím po cikánsku a Romové byli pod stálým policejním dohledem. *„V roce 1926 byla v hlavním městě Podkarpatské Rusi Užhorodu založena první tzv. cikánská škola. Podle zkušeností z této školy se začalo vyučovat i v jiných školách, např. v Košicích, Levoči, Štítniku, Mukačevu, Dobšíně a dalších místech. Jednalo se o třídy, které měly poskytnout kromě přiměřených vědomostí také jazykovou přípravu.“* (Šotolová 2011, s. 23)

Bohužel všechny snahy o plnohodnotné vzdělávání byly zmařeny kvůli 2. světové válce, která je pro Romy asi nejhorším obdobím v dějinách. Povinná školní docházka vztahující se i na romské děti byla zavedena až v roce 1945. Vyučovacím

jazykem byla pouze čeština a to ve výuce činilo dětem, které do svých 6 let komunikovaly jen romsky, nemalé problémy. Ke spokojenosti romských dětí ve škole nepřispíval ani fakt, že ve třídách byly menšinou a vyučování vedli pouze učitelé z majority. To samozřejmě přinášelo často posmívání i ponižování od spolužáků, výjimkou nebyl ani negativní postoj učitelů. Právě tyto skutečnosti vedly k tomu, že Romové dosud nezískali kladný vztah ke škole.

2.2 ROMOVÉ PO ROCE 1945

Pro Romy v České republice bylo období po roce 1945 mnohem příznivější a nadějně, ale komunisté začali romským obyvatelům brzy znepříjemňovat život všemožným odpíráním a ústrky, což je bohužel v některých případech vedlo např. k žebrotě, která byla nepovolená. Po komunistickém převratu v roce 1948 se režim snažil pomáhat Romům na okraji společnosti. Mezi pomoc, kterou stát poskytoval, patřily snahy o odstranění gramotnosti, rozvoj sociální péče nebo zdravotní programy. Okolní obyvatelstvo přijímalo Romy bez větších problémů a rasismus se objevoval velice zřídka, nelze ovšem hovořit o pochopení romské mentality, protože během let, kdy byla v Československu u moci komunistická strana, neexistovaly žádné organizace poskytující kvalifikované poradenství a pomoc. Romové se měli vzdát vlastní kultury a životního stylu, ale měli jistotu v otázce zaměstnání, bydlení a školního vzdělávání.

Ve Věstníku MŠ a MK z roku 1969 můžeme najít směrnici *O výchově a vzdělání výchovně zanedbaných a prospěchově opožděných cikánských dětí*. Tato směrnice se snaží zabraňovat vzdělávání romských dětí pouze v cikánských školách a zdůrazňuje se zde, aby byly zřizovány třídy pro přizpůsobení se romských dětí při mateřských školách nebo speciální třídy pro romské děti s výrazně špatným prospěchem. (Věstník MŠ a MK 1969 in: Šotolová 2011)

Věstník MŠ a MK z roku 1972 se opět věnuje tématu výchovy a vzdělávání romských dětí. V první části se hovoří o předškolní výchově, která by měla rozvíjet samoobslužné činnosti, tělesnou zdatnost nebo umělecké cítění. Mateřské školy mají poskytovat péči nezaměstnaným matkám nebo dětem, kterým se nedostává dostačující výchovy. Objevuje se zde doporučení zřizovat romské mateřské školy v oblastech, kde žije veliké množství příslušníků tohoto etnika.

Druhý článek se shoduje s nařízením z roku 1969 a doporučuje se v něm zřízovat speciální třídy při základních školách, které by měly sloužit dětem zanedbaným a se špatným prospěchem. V následujících článcích je zdůrazněn význam přitažlivosti školy. (Věstník MŠ a MK 1972 in: Šotolová 2011)

Režim prokazoval Romům přízeň i tím, že podporoval jejich středoškolské a vysokoškolské vzdělávání. Pedagogové se ale báli dávat romským studentům špatné známky, takže část vysvědčení a diplomů z této doby má pochybnou hodnotu. Režimu sloužila tato praxe k tomu, aby kamufloval rostoucí kontrast mezi sociokulturní úrovní gádžů a Romů. (Říčan 1998) Dalším manévrem bylo přehlížení různých trestných činů a přestupků, kterých se Romové dopouštěli. Právě úmyslné přehlížení nebo nedbalost vedly k tomu, že mezi majoritní společností se začala rozšiřovat nenávist vůči romské menšině.

V 80. letech se výrazně zmenšuje moc a útlak komunistické strany, bohužel však stále pokračuje dezintegrace. Po sametové revoluci roku 1989 přichází mnoho změn, následující roky jsou obdobím svobody, ale také obdobím, ve kterém dostávají šanci jen silní a cílevědomí lidé mířící bezohledně ke svému cíli. Přes nespočet nedostatků např. v zákonech je tato doba velikým přínosem, jelikož Romové mohou používat svůj jazyk, rozvíjet a oživovat svou kulturu. I tyto příznivé změny ovšem přinášejí problémy, protože Romové nedokáží nových možností využít a dnešní dobu vnímají velice negativně. Především proto, že každý musí nést následky svých činů, postarat se o sebe a nebýt nečinný. Vystřídání předlistopadového klidu přineslo velice rozšířenou nezaměstnanost Romů, většinou averzi majority vůči Romům nebo silnou mediální nenávist k romské menšině. Během vlády komunistické strany Romové také nebyli spokojeni, ale bez výraznějšího přičinění snadno získali práci a žili prakticky v bezpečí, beze strachu ze slovního a hlavně fyzického napadání.

3 ROMOVÉ A ŠKOLA

3.1 ROMSKÁ RODINA A VZTAH ROMSKÝCH RODIČŮ KE VZDĚLÁVÁNÍ

3.1.1 ROMSKÁ RODINA

V romské rodině mají členové často přesně stanovené role. Romská žena vede domácnost a jejím nejdůležitějším posláním je mít děti, které většina Romů i v dnešní době považuje za nevyšší hodnotu. Výchova dětí a péče o ně je povinností ženy, přičemž největší pozornost je věnována nejmladšímu dítěti. V romské rodině se často můžeme setkat s tím, že nejstarší dcera se stará o mladší sourozence. Je ovšem nutné říci, že vzhledem k rozpadu tradičních norem romského společenství vyrůstá nemalý počet romských dětí v dětských domovech. Dominantní postavení má muž, který je ze sociologického pohledu pasivním rodičem a v roli otce vystupuje formálně. V současné době se trend funkčnosti romského otce mění a žena dává na vědomí svému muži, že by jí měl s jistými věcmi pomáhat. (Kaleja 2011) Romské dítě vyrůstá ve velkém kolektivu a jeho výchovu zabezpečuje mnohdy veliký počet lidí. V romské rodině neexistují generační rozdíly, dítě je součástí světa dospělých, velmi rychle se u něj rozvíjejí sociální kontakty a brzy je samostatné.

Romská rodina měla pro Romy vždy veliký význam, jelikož se jednalo o základní sociální jednotku, ve které měli všichni členové zajištěné bezpečí, zázemí a stabilitu. Dnes vztahy mezi členy romských rodin slábnou. Horňák (2005) se o této situaci zmiňuje jako o krizi hodnot současné tradiční rodiny, ve které se narušuje silná vnitřní integrace, uzavřenost k neromskému prostředí a akcelerují se mezikulturní a multikulturní integrační procesy. Tato situace vede k nevyváženosti a rozporuplnosti vývoje romského společenství. Romové se často dostávají do tíživých životních situací, se kterými souvisí stále nově vznikající sociálněpatologické projevy romské společnosti. Zdá se, že Romové nejsou dostatečně připraveni reagovat na jevy, které společnost provázejí, romské rodiny se mění a rodinná síla v etnických rodinách se vytrácí. (Kaleja 2011)

Dnešní romské rodiny je možné rozdělit do tří skupin:

- a) Rodiny, které jsou nejvíc společensky integrované a žijí spořádaným životem. Rodiče posílají děti do školy a sami dlouhodobě pracují. Takovou rodinu společnost přijímá.
- b) Rodiny, které nepřijaly běžně uznávané normy, rodiče pracují bez kvalifikace a děti do školy docházejí nepravidelně. Ze zkušeností vyplývá, že tyto rodiny chtějí napodobovat způsob života první skupiny a rodiny majoritní společnosti, ale jako pasivní konzumenti, bez snahy se vzdělávat či podílet na tvorbě pozitivních hodnot společnosti.
- c) Rodiny nejzaostalejší, jež nemají zájem změnit svůj život a postavení ve společnosti. Rodiče pracují jen zcela výjimečně, děti do školy neposílají a ohrožují zdravý vývoj a výchovu svých dětí. (Hübschmannová in: Horňák 2005)

Předmětem zájmu jsou samozřejmě rodiny druhé a třetí skupiny. Tyto rodiny se vyznačují velice nízkým vzděláním a vztah jejich dětí ke vzdělávání je pak přirozeně negativní. Je potřeba s rodiči i dětmi dlouhodobě pracovat a snažit se je přimět ke změně způsobu života, což není lehký úkol, jelikož jsou Romové takto zvyklí žít a povětšinou nemají zájem svou situaci měnit.

3.1.2 ROMSKÁ RODINA A JEJÍ VZTAH KE VZDĚLÁVÁNÍ

V souvislosti se vztahem romských rodičů ke škole nás může napadat mnoho otázek. Opravdu mají Romové k vzdělávacím institucím negativní vztah? Proč romští rodiče neposílají děti do školy a nemotivují je k tomu, aby do školy chodily rády? A pokud už romské děti do školy chodí, z jakého důvodu jim rodiče nepomohou s učením?

Jedním ze základních důvodů je domněnka Romů, že škola je nepřátelská instituce, ve které děti získají vzdělání, jež pro ně bude v budoucím životě naprosto zbytečné. Romové chápou vzdělání jako něco nepotřebného bez čeho se v předešlých dobách, např. za komunistické vlády, bez potíží obešli a mnohdy přitom měli příjmy větší než část vzdělanějších občanů. I kvůli tomu jsou úvahy o budoucnosti pro Romy něčím naprosto nepotřebným a hlavně jsou pro ně přitažlivé jen ty činnosti, které přinášejí okamžité výsledky.

Romské děti bohužel i nadále často navštěvují základní praktické (dříve zvláštní) školy, pro jejich rodiče má tato škola mnoho výhod (ve třídách je více romských žáků, dítě má lepší prospěch, učitelé mají trpělivost, lépe komunikují a přistupují k romským

rodičům atd.). Tato škola však není ideálním řešením už proto, že je problematické po ní pokračovat v dalším studiu a následně získat práci. Z této situace plynoucí nezaměstnanost, časté zahájení procesu sociálního vyloučení a jiné potíže jsou pro romské rodiče dalším důkazem, že posílat děti do škol je zcela nedůležité.

Důvodů, proč romští rodiče nepošílají své děti do školy, je mnoho: romská rodina nemá peníze na pomůcky, dítě by se rodičům mohlo kvůli škole vzdálit, není dostatečný zájem rodičů o děti atd. Rodiče dětí z majoritní společnosti se se svými potomky učí a jsou jim nápomocni při domácí přípravě. V romských rodinách nic takového zvykem není a vzhledem k tomu, že ve většině případů mají romští rodiče malé vzdělání, není pro jejich rodiny domácí příprava ničím jednoduchým. Děti pak mají ve škole špatné výsledky a nechodí tam rády, což je výrazný problém, protože romské matky mnohdy věnují velkou pozornost tomu, jak se jejich dítě ve škole cítí. Není pro ně důležité, jaké má jejich dítě známky nebo zda je při vyučování dostatečně aktivní. Školu hodnotí především podle toho, jak o ní mluví jejich děti. *„Romští rodiče milují své děti, a když je škola postaví před volbu, zda jejich děti mají být ve škole úspěšné, nebo spokojené a šťastné, vždy zvolí to druhé.“* (Balvín a kol. 2004, s. 150)

Vybudovat u Romů kladný vztah ke škole nebude ničím snadným, ale je to nezbytně nutné. Pracovníci škol by se měli snažit o to, aby se vztah romských rodičů ke škole zlepšil. Budovat pevný vztah s rodiči je nutné od úplného počátku. Učitel by měl naslouchat, snažit se být nápomocen, nejednat afektovaně nebo s odstupem, být trpělivý, vlídný, ale zároveň i spravedlivý a neústupný. Je naprostou samozřejmostí, že zkušený a dobrý pedagog vyzdvihne za přítomnosti rodičů i žáka klady dítěte a zároveň upozorní na nedostatky tak, aby to nebylo demotivující.

Říčan se zmiňuje i o různých výhodách např. v oblasti stravování, které by mohly být dětem ze sociálně slabých rodin poskytnuty (zde bych ale upozornila na fakt, že pokud by byla strava za výhodné ceny, nebo dokonce zadarmo poskytována v určitém zařízení jen romským dětem, mohlo by to u části majoritní společnosti prohlubovat záporný vztah k tomuto etniku). V ideálním případě by rodiče měli získat ke škole i učitelům důvěru a dospět k závěru, že pro jejich děti je škola důležitá a učitel jim chce být v každém případě nápomocný.

3.2 ROMSKÝ ŽÁK VE VYUČOVÁNÍ A JEHO VZTAH KE ŠKOLE

V předcházející kapitole jsem se snažila přiblížit vztah romských rodičů ke škole, který je bohužel i nadále často negativní. Odmítavý postoj rodičů se samozřejmě přenáší i na děti a ty projevují nezáměr o školu a činnosti se školou spojené. I díky tomu romské děti častěji propadají a snížené známky z chování také nejsou výjimkou.

Ve škole je nutné dodržovat určitý režim, tolerovat zákazy nebo uposlechnout příkazy autority a dodržovat časový harmonogram vyučování. Romská rodina po svých dětech tyto věci nevyžaduje, a proto je pro romské děti velice těžké na pravidla školy přistoupit. *„Nelze volně přicházet do školy a odcházet z ní, nelze si zvolit aktivitu podle vlastního přání a kdykoli s ní přestat. V tomto směru je rozdíl mezi zkušeností romských dětí a jejich spolužáků z majoritní společnosti značný.“* (Vágnerová 1997, s. 142)

Kvůli tomu se povětšinou hned v počátcích školní docházky setkáváme s mnoha problémy. Pozdní příchody do školy, nepřipravenost nebo záškoláctví nejsou ničím výjimečným. Docházka do školy je u romských dětí často velice nepravidelná, romští rodiče v mnoha případech nechodí do práce, a proto jim připadá zbytečné ráno vstávat kvůli škole. Kvůli mnoha zameškaným hodinám se žáci ve výuce ztrácejí, nejsou zvyklí se systematicky připravovat a snižuje se i šance, že by navázali bližší vztahy se spolužáky z majoritní společnosti.

Vybudovat si pevné postavení mezi spolužáky není pro romské dítě nic jednoduchého. Rodiče ostatních dětí většinou už v brzkém věku budují u svých potomků předsudky a často jim i přímo nakazují, aby se od Romů drželi dál. Vyřešit tuto situaci je velice náročné, protože majoritní společnost má často s romskou minoritou negativní zkušenosti a Romové jsou stavěni do role občanů, na které každý kouká skrz prsty a nechce s nimi přicházet do kontaktu. Tato skutečnost v Romech vzbuzuje nedůvěru k neromským občanům a někdy třeba i agresivitu. Neoblíbenost mezi spolužáky vede k tomu, že romské děti vytvářejí skupiny, které jim poskytují bezpečí a možnost nalézt podporu či pochopení. Říčan (1998) poukazuje na to, že gádžovský kamarád je velice prestižní, ale pro Roma není snadné ho získat. Proto romské dítě často končí v partě, která přijme každého, kdo se podřídí pravidlům, což nezřídká znamená účast na kriminálních praktikách.

Nástup do první třídy je pro všechny děti, a tedy i romské, významnou událostí, ale hned od počátku se setkáváme s problémy, které přináší především fakt, že děti

z minority Romů zřídka navštěvují mateřské školy, ve kterých by se na vstup do školy dostatečně připravily. Umístit dítě do mateřské školy je v posledních letech obtížné i pro matky z majoritní společnosti. Romské matky mají situaci často ztíženou tím, že žijí v sociálně vyloučených lokalitách, kde mateřských škol samozřejmě na výběr moc není, a pokud v těchto lokalitách mateřské školy jsou, jedná se o zařízení s převahou romských dětí.

Ideálním řešením by bylo zvýšit počty romských dětí v mateřských školách, jelikož právě pravidelná a dlouhodobější docházka romských dětí do mateřských škol je jednou z oblastí, která bude mít veliký vliv na následné úspěchy či neúspěchy romského žáka při dalším vzdělávání. Je ovšem nutné si uvědomit, že pro romské rodiny, které často nemají dostatek peněz, je mateřská škola něčím nadstandardním a podle mnohých Romů určitě i nepotřebným vzhledem k faktu, že značné procento romských matek je v domácnosti. Ze strany odborných pedagogických pracovníků zaznívá potřeba rozvíjet a legislativně ukotvit ucelený systém předškolního vzdělávání a následně vytvořit motivační nástroje, které by zvýšily účast sociálně znevýhodněných dětí v něm, včetně kompenzace výdajů s tím spojených. (Zpráva o stavu romské menšiny v ČR za rok 2011)

Romové prošli jiným jazykovým vývojem, a proto je pro ně mnohdy problém porozumět vyučovacímu jazyku. V prvních třídách přesto problémy nebývají až tak veliké, protože se zde neobjevuje vzpurnost a děti chodí do školy rády. Pozdější ročníky už ovšem nemají tak hladký průběh, zhoršuje se prospěch, objevuje se nezájem. Je třeba si uvědomit, že zhoršení je podmíněno mnoha faktory, zvyšuje se náročnost učiva a je nutná domácí příprava, pro kterou romští žáci nemají podmínky. Rodina má navíc ke škole mnohdy záporný postoj, protože jím učivo vyšších ročníků připadá naprosto zbytečné.

Ne vždy je ale chyba jen na straně Romů – i dnes se můžeme setkat s učiteli, kteří nejsou zcela nepřipravení na práci s minoritami. Tyto skutečnosti vedou k tomu, že romské děti často opakují ročníky nebo přestupují do základních škol praktických. To má samozřejmě vliv na skutečnost, že Romové jen zřídka studují dál. Větší část Romů dokončí učiliště a už mnohem menší procento odmaturuje, nebo dokonce nastoupí na vysokou školu. Mimo jiné je to způsobené faktem, že přijetí žáka na střední školu je podmíněné úspěšným dokončením 9. ročníku a u romských žáků se můžeme setkat

s tím, že jich část základní školu dokončí v nižším ročníku a tím pádem nemají šanci být přijati na střední školu. Pokud přijati jsou, přechod na střední školu, kde se setkávají s převahou neromských studentů, pro ně může být náročný, pro některé Romy bývá složité vybudovat si mezi ostatními studenty určité postavení, hrozí vysoká absence, negativní je častá migrace rodin a nelze opomenout možnou nepřipravenost pedagogů dané střední školy. Právě neabsolvování sekundárního a terciárního vzdělávání s sebou přináší vysoký počet nezaměstnaných a sociálně vyloučených Romů.

3.2.1 UČITEL ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Jednu z nejdůležitějších rolí při vzdělávání Romů má učitel, být učitelem ve třídě, do které docházejí romští žáci, však není jednoduché, poněvadž se pedagog bude muset vyrovnat se značným vzdělanostním handicapem romské komunity. Učitelů, kteří by byli dostatečně připraveni na práci s etnickými minoritami, bohužel stále není mnoho a neustále se můžeme setkat i s pedagogy snažícími se absolutně popřít příslušnost romských dětí k romskému etniku. Výuku romských dětí by měl ideálně vést multikulturní učitel, kterého Balvín (2002) popisuje jako pedagoga vybaveného vědomostmi a dovednostmi schopného s optimálním účinkem vzdělávat a vyučovat žáky a studenty z různorodého multikulturního prostředí.

V současné době se vzdělávání Romů věnuje mnoho odborníků a publikací, ve kterých pedagogičtí pracovníci mohou nalézt řadu informací. Univerzity si uvědomují potřebu vzdělávat studenty, a proto se na mnohých fakultách studenti mohou dozvědět mnohé o multikulturní výhově nebo přímo o romském etniku. Přesto je nutné více specifikovat pregraduální a postgraduální přípravu učitelů, kteří budou v multikulturní třídě vyučovat. Učitel by měl znát aktuální situaci v oblasti vzdělávání romských žáků a být na tuto situaci dostatečně připraven po všech stránkách. Dobrým pedagogem může být jen člověk, který k vědomostem a znalostem přidá i lidskost a racionální myšlení. V ideálním případě by tedy měl romské žáky vyučovat profesionál snažící se poznat rodinné prostředí žáků, obětovat se své práci, být ochoten pomáhat a počítat s mnoha problémy, které tato profese přináší.

Existují různé možnosti, které by mohly vylepšit, obohatit a hlavně změnit vzdělávání romských žáků. Některé postupy jsou obecně velice známé a účinné, ale kvůli problémům s financemi je mnohdy těžké je zrealizovat. Jedná se například o

asistenty pedagogů, kteří by měli být v ideálním případě romští a úzce spolupracovat s učitelem. Ideální je stav, kdy do třídy dochází jen omezený počet žáků a učitel se může každému z nich alespoň občas věnovat individuálně. Na školách by také měli působit odborníci jako výchovný poradce nebo speciální pedagog.

Zmíněná řešení jsou velice přínosná, ale učitel o nich ve většině případů nemůže rozhodovat. Tvořivý učitel, kterého práce s romskými žáky baví, ovšem může velice přispět i zdánlivě obyčejnými změnami. Kaleja (2011) se na základě mnohaletých zkušeností zmiňuje o možnostech, které mohou v mnohém zlepšit výuku romských žáků. Učitel může podpořit sociální klima ve třídním kolektivu například motivačním vstupem do výuky. Vhodné je netradiční časové rozvržení výuky, jelikož romští žáci mívají problém s pozorností. Učitel může využít strategie k udržení kázně, ideální je např. nástěnná tabule, na které bude jasně znázorněno, zda dítě chválí nebo naopak. Je možné použít slovní hodnocení, které bude přidružené ke klasifikaci. V neposlední řadě je samozřejmě důležité, aby učitel měl lidský přístup a nadšení pro práci – každé dítě bude rádo chodit do školy, kde vyučuje pedagog, který oplývá energií a umí děti adekvátně motivovat.

3.2.2 NÁVRHY NA VYLEPŠENÍ VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ

Romy je možné a velice přínosné připravit na řešení sociálních situací, ve kterých často tápou a nedokáží je sami řešit. Ve spojení s tímto tématem Balvín (2008) upozorňuje na situační metody. Jedná se o metody vztahující se na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat se s nimi, vyžadují angažované úsilí a rozhodování. Situační metody pomáhají překonávat pasivitu, rozvíjejí dovednost komunikovat nebo přinášejí řešení příběhů z praxe.

Další možností, která by mohla přispět k vyrovnání nedostatečností romské minority, je kompenzační výchova. Koncept kompenzační výchovy představuje systém činností, které vedou ke konkrétním edukačním cílům, zabezpečuje přístup, kontinuitu a podporu vzdělávání znevýhodněné populace prostřednictvím edukačního systému. (Zelina 2002) Existují různé druhy kompenzační výchovy.

První možností je individuální domácí vzdělávání, které se týká pouze států, jež nemají zavedenou povinnou školní docházku, a stát pouze předepisuje určité standardy, kterých musí žák dosáhnout. Druhou možností je zřizování speciálních tříd, jež by si

samy měly určit, které děti budou do třídy chodit a jaký zvolí vzdělávací program. Ideálně by zde měl vyučovat speciální pedagog a do třídy by nemělo docházet více než 12 ± 3 žáků, podle druhu znevýhodnění.

Třetí cestou je kompenzační výchova v úzkém slova smyslu. Ve Španělsku se v běžné třídě společně ostatními dětmi vzdělávají děti postižené nebo různými způsoby znevýhodněné. Jde o kompromis mezi integrovaným vzděláváním a vzděláváním ve speciálních třídách. Působí zde kompenzační pedagog, který si na základě požádání hlavního pedagoga vezme 3–6 dětí a realizuje s nimi individuální edukační práci. Škola úzce spolupracuje s romskými asistenty, organizacemi i rodinami romských žáků. I proto se kompenzační výchova jeví jako vhodná pro romské děti.

Posledním návrhem jak vylepšit vzdělávání Romů je celodenní výchovný systém. Jde o celodenní intenzivní odbornou edukační péči o znevýhodněné děti. Děti přicházejí do školy ráno v 7 hodin a odcházejí v 17 hodin, bez školní tašky, aby se doma už nemusely připravovat na vyučování nebo psát domácí úkoly. Dopoledne mají blok vyučovacích předmětů, přes poledne blok oddychových činností a odpoledne blok zájmových činností. Velkým přínosem je, že se děti na vyučování připravují v optimálním čase a vhodných podmínkách. Výchova v tomto systému se má realizovat jako aktivizující, zajímavá, hravá a vycházející ze zájmů dětí. Skutečnost, že děti chodí domu bez aktovek, zdůrazňuje zodpovědnost pedagogů za komplexní rozvoj dětí. Součástí celodenního výchovného systému jsou mnohé aktivity, například výlety, exkurze, tělesná výchova, umělecké činnosti.

Pokusila jsem se přiblížit situaci romského jedince v českém školství a nastínit alespoň základní východiska, která by měla vést k zlepšení situace vzdělávání Romů v České republice. Roli romského asistenta pedagoga se pokusím více přiblížit v následující kapitole.

3.3 ASISTENT PEDAGOGA (ROMSKÝ PEDAGOGICKÝ ASISTENT)

Již v předchozích kapitolách jsem se zmiňovala o problémech, které se objevují při výuce romských žáků, především na počátku školní docházky. Tyto problémy často pramení z nepochopení, ke kterému dochází mezi majoritními učiteli a romskými žáky. Pro romské děti i jejich učitele není jednoduché vyrovnat se sociokulturními handicapami a přizpůsobit se vzdělávacímu systému, který není připraven na výuku dětí z odlišného etnického a kulturního prostředí. Jako jedno z vhodných řešení se jeví možnost přijmout do škol, kam docházejí romští žáci, pedagogické asistenty romského původu.

Pokud se vedení školy rozhodne, že je potřebné přijmout asistenta pedagoga, musí nejdříve podat žádost. Pro ustanovení funkce asistenta pedagoga podává žádost ředitel školy k orgánu kraje v přenesené působnosti. Funkci asistenta smí vykonávat pouze osoba splňující platné předpisy o přijímání pracovníků ve školství. (Šotolová 2011) Odborné kvalifikace asistent pedagoga může dle zákona dosáhnout osoba s vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd, s vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu VOŠ v oboru vzdělávání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku, středním vzděláním s maturitní zkouškou zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů, středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělání a studiem pedagogiky nebo základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga. Akreditované vzdělávací programy pro asistenty pedagoga uskutečňují zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. (Kaleja 2011)

Počet asistentů pedagoga, kteří zde jsou pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním, od vzniku této profese v roce 1999 neustále narůstá. V roce 2011 působilo v České republice celkem 508 asistentů pedagoga, v roce 2010 jich bylo 440. Přesto mnohé školy nevnímají počet asistentů jako dostačující a rádi by jej navýšily, což je problematické především z důvodu současného financování programu asistent pedagoga. (Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2011)

Asistent pedagoga se věnuje dětem jednotlivě nebo celým skupinám podle pokynů učitele při vyučování, ale i během přestávek nebo mimo vyučování. Hlavní

náplní práce asistenta pedagoga je bezprostřední spolupráce s učitelem ve třídě, práce s dětmi s poruchami učení, iniciace mimoškolních aktivit, organizace volného času dětí, práce s dětmi s SPU, pomoc dětem se slabším prospěchem, zabezpečení školní docházky dětí, sledování situace romských dětí ve škole, dále monitoruje projevy diskriminace, nabízí pomoc při přípravě učebních pomůcek atd. Náplní práce asistenta pedagoga je také hodnocení situace a zúčastňování se dalšího vzdělávání.

Práce asistenta pedagoga je ve většině případů hodnocena kladně: 76 % dotazovaných učitelů si myslí, že romský asistent může být nápomocen při vzdělávání romských žáků, pro 45 % dotazovaných učitelů je romský asistent partnerem při realizaci multikulturní výchovy. (Šotolová 2011) Můžeme však najít případy pedagogů, kteří přítomnost asistenta při výuce hodnotí záporně, např. kvůli nejasnému určení kompetencí obou pracovníků.

Jak už bylo mnohokrát řečeno, asistent pedagoga, by se měl stát jakýmsi pomyslným mostem mezi romskou minoritou a majoritou. Jelikož jedním z předpokladů práce asistenta pedagoga je znalost romského jazyka, může být nápomocen při komunikaci učitele s romskými dětmi i rodiči. Romský pedagogický asistent i se bezesporu více orientuje v životě Romů, a proto dokáže lépe komunikovat s rodiči i dětmi a přiblížit jim některé skutečnosti. Může se svým působením podílet na vytváření edukačního prostředí, které umožní adaptaci dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, nebo přispívat ke kultivaci vztahů mezi majoritou a minoritou místních obyvatel. Samozřejmě ani práce asistentů pedagogů není vždy stoprocentní a mohou se objevit různé nedostatky, které je žádoucí odstranit. Vystává tedy potřeba dostatečně asistenty pedagogů vzdělávat, protože bez odborné přípravy se mohou pro kantory stát spíše přítěží. Důležitý je také výběr vhodného kandidáta, který by měl mít určité předpoklady – je například ideální, když pochází z komunity, která ho zná, má vztah k dětem, ovládá romský jazyk, je trpělivý a zodpovědný. Podle učitelů by asistent pedagoga neměl zasahovat do struktury a průběhu vyučovací hodiny. (Balvín a kol. 2004)

Snažila jsem se přiblížit alespoň základní náplň práce asistenta pedagoga, její možný přínos i případná negativa. Dle mého názoru není potřebné dopodrobna vypisovat, co přesně by měl každý asistent pedagoga dělat, přestože by určitá standardizace práce asistentů pedagoga nebo optimalizace financování zcela jistě nebyla

zbytečná a dalo by se předejít případným neshodám s pedagogy. Pro každého asistenta by mělo být samozřejmostí co možná nejvíce se zapojit do chodu školy a všemi dostupnými prostředky se pokusit zlepšit vzdělanost Romů a vztahy mezi romskou minoritou a majoritou v České republice.

3.4 ROMSKÝ JAZYK A KOMUNIKACE

Pro každé etnikum je důležité mít možnost rozvíjet svou kulturu, ke které bezpochyby patří i jazyk. Je ale nutné si uvědomit, že romština je po dlouhá léta ovlivňována různorodým prostředím, ve kterém Romové žili v minulosti i dnes. To vedlo ke vzniku mnoha dialektů romštiny, ale také k situaci, kdy dnešní mladí Romové romským jazykem nemluví, i když mu povětšinou rozumí.

Důvody, které ovlivnily fakt, že mnoho Romů již nemluví romsky, je více, především to byly nepříznivé podmínky vyplývající z asimilační politiky minulého režimu, která zahrnovala odmítání romského jazyka i kultury. Většina Romů žijících na našem území přicházela ze Slovenska v období po druhé světové válce. Tito Romové romštinu ovládali a vzhledem k izolovanosti, ve které žili, ji i udržovali a rozvíjeli. Postupně, ale byli nuceni zde komunikovat slovensky a posléze se naučit český jazyk. Důvodem byl samozřejmě fakt, že Romové sem přicházeli za prací a při té bylo nutné se domluvit, ale také asimilační tlak, který byl na romské etnikum vyvíjen. „*Romština byla tehdejší stranickou nomenklaturou označena za upadající jazyk sociálně a kulturně zaostalé části obyvatelstva a jako taková odsouzená k zániku. Mluvit romsky bylo nevíтанé dokonce i v rodinách, ve školách a na veřejnosti to bylo často přímo zakázané.*“ (Balvín a kolektiv 2000, s. 91–92) Po revolučním roce 1989 se situace změnila v tom, že romština byla uznána jako plnohodnotný jazyk a opadl i asimilační tlak. Neznamenalo to však, že romský jazyk by byl po roce 1989 přijímán i majoritní společností.

Potíže, které v minulosti Romům přinášelo používání jejich jazyka, vedly k tomu, že romští rodiče přestali na své děti mluvit romsky a komunikují s nimi často značně nedokonalou formou českého jazyka. Romští rodiče nedokáží svým dětem prostřednictvím češtiny předávat svoji kulturu a kvůli špatnému dorozumívání bývá ochuzeno i myšlení. Důvodem špatné češtiny Romů často bývá fakt, že romské etnikum se stýká spíše s Čechy, kteří nepoužívají spisovnou češtinu – Romové od nich nepochytí

správnou mluvu, ale spíše slang, argot a vulgarismy. Mnohdy také slovům přiřkládají jiný význam, než jaký ve skutečnosti mají. I jazyková výchova v romské rodině probíhá jinak než u dětí z majority. Romská matka má s dítětem velice blízký vztah a často k dorozumívání nepotřebuje slova; kvůli tomu romské dítě mnohdy začíná na naše poměry mluvit příliš pozdě. Fakt, že rodiče nedokonale ovládají češtinu, vede k tomu, že dítě nevhodně volí styly a jazykové formy. Dítě majoritních rodičů je od útlého věku upozorňováno, která slova, při jakých příležitostech a s jakými lidmi používat, čímž jsou mu vytyčovány společenské hranice. Romové tyto hranice někdy překračují, a proto může dojít k mnoha nedorozuměním. V konečném důsledku si sice osvojili český jazyk za poměrně krátkou dobu, ale jedná se o romský etnolekt češtiny. Etnolekt je neustálená forma jazyka, ve které se projevují vlivy jazyka vlastního. Romský etnolekt češtiny je tedy charakteristický českou fonetikou, poznamenanou romskou výslovností. (Hübschmannová 1993)

Jednou z příčin selhávání romské dítěte ve škole je nesprávné nebo nedostačující porozumění českému jazyku, jelikož v dnešní době romští žáci neumějí dostatečně česky ani romsky. Vstup do školy představuje pro romské děti verbální šok – výuka probíhá ve spisovném jazyce, a zatímco jazyková výbava Romů je dostačující pro běžný život, není možné s ní vystačit při vzdělávání. Pedagog se tak při vyučování často může setkat s tím, že romské dítě nerozumí obsahu výuky nebo v mnoha případech přiřkládá slovům jiný význam, nemluví tak, jak odpovídá zvyklostem českého jazyka, a požadavky učitele neplní přesně. *„Dítě, které není schopno pohotově se domluvit v jazykovém standardu, bývá méně pohotové i v myšlení. Jde o nižší úroveň logicko-myšlenkových operací, a to jak v jazyce, tak i matematice a dalších předmětech.“* (Kamiš 1999, s. 109)

Popsané situace vedou k tomu, že dítě má špatné školní výsledky a chodí do školy nerado. Nezkušený pedagog může takového žáka označit za hloupého a v krajním případě např. požadovat přeřazení do základní školy praktické. Největší zodpovědnost mají právě pedagogičtí pracovníci, kteří by se měli naučit s dětmi komunikovat, na chyby v českém jazyce upozorňovat a snažit se o to, aby se český jazyk nestal pro romské děti něčím, z čeho mají strach. Užitečný je také kontakt s rodinou dítěte, díky čemuž zjistíme, zda má dítě řečovou poruchu, nebo se jedná o komunikační nedostatky, které jsou v okolí dítěte běžné. Není totiž výjimkou, že u žáků, kteří neovládají český

jazyk před vstupem do 1. třídy, se procesem přebudování jazykového kódu školou mohou objevit komunikační poruchy, povětšinou na neurotickém základu, v horším případě i mentální retardace (ale bez skutečné biologické dysfunkce CNS), a to v důsledku nedostatečné stimulace mozku dítěte. (Kamiš 1999)

Romové se v českém jazyce průběžně zdokonalují, ale stále se objevují etnolektní projevy, které mohou popuzovat majoritní společnost. Nejen proto je důležité, aby si romské etnikum osvojilo správnou komunikaci v nízkém věku. Není nutné přestat děti učit romský jazyk, ale dle mého názoru by měla být stěžejní čeština. Romské dítě, které bude ovládat český jazyk, mnohem lépe zapadne do kolektivu dětí, porozumí obsahu vyučování, bude mít k češtině pozitivní vztah a to vše povede k tomu, že i v budoucnu bude bez problému komunikovat např. při pracovním pohovoru. Na druhou stranu je určitě lepší, když dítě umí alespoň jeden jazyk opravdu dobře, i když třeba „jen“ romský. Myslím, že je mnohdy snazší naučit dítě správně češtině až na prvním stupni, než se často po dlouhou dobu snažit, aby špatně naučený český jazyk z dřívějšíka užívalo tak, jak by mělo. I z tohoto důvodu je odborníky propagován názor, který se přiklání k podpoře dvojjazyčných škol a tříd, jelikož by naším záměrem nemělo být budování oddělených tříd.

3.4.1 CHARAKTER ROMSKÉHO JAZYKA

Romština je jazykem, který nemá jednu podobu, ale můžeme se setkat alespoň se třemi základními dialekty. Kaleja (2011) tvrdí, že na českém území Romové mluví severocentrální, tedy slovenskou romštinou, jihocentrální, známou jako ahi dialekt, a maďarskou a lovarskou romštinou (jazyk olašských Romů). Romština se vyvíjí na základě toho, kde Romové žijí, a jsou do ní pak přebírána především slova, která souvisejí s tím, jak se lidstvo vyvíjí. Je ale nutné říci, že romština má i svůj vlastní produktivní slovotvorný a lexikální systém, takže mnoho nových pojmů není nutné přebírat z jiných jazyků. Šotolová (2001) rozděluje rozdíly mezi jednotlivými romštinami na primární (existovaly již na území Indie) a sekundární (jde o vlivy jazykových prostředí, ve kterých Romové žili).

Pokud chce učitel najít důvody, proč romské dítě v českém jazyce chybuje, je nutné, aby se seznámil alespoň se základy romštiny a rozdíly mezi romštinou a češtinou, které můžeme rozdělit do čtyř skupin:

a) Fonetická a lexikální oblast

Fonetika češtiny a romštiny není nijak výrazně rozdílná, i tak dělají Romové v českém jazyce často chyby.

Romština si ponechala aspirované, tedy přídechové hlásky, každá z těchto hlásek tvoří dvojici s hláskou neaspirovanou (*č – čh, k – kh, t – th*). Rozdíly ve výslovnosti je velice důležité dodržovat, poněvadž by jinak docházelo k chybám a nedorozuměním. Další hláskou, kterou v českém jazyce nenajdeme, je měkké *l'*. Hlásku *dž*, která je v romštině velice častá, nebylo nutné zařazovat do české abecedy, jelikož se vyskytuje jen ve dvou původních českých slovech *džbán* a *džber*. Odlišně se vyslovují délky samohlásek, prodloužené samohlásky se vyslovují jako kratší než dlouhé samohlásky v češtině, ale zato přízvučněji, což znamená, že melodie je úplně jiná než u češtiny. Romština nemá české *ř* a děti ho často vyslovují jako *ž*, další české souhlásky v romštině najdeme, ale v jiných seskupeních.

Ve fonetické rovině je český mluvní projev Romů poznamenán romským přízvukem, intonací a odlišnou výslovností, což vede k tomu, že romské děti mají problém s pravopisem. (Hübschmannová 1998)

b) Gramatická oblast

Romština má jedenáct slovních druhů. Jména se skloňují a slovesa časují. Čísla jsou dvě (jednotné a množné) a rody pouze dva (ženský a mužský). Pádů je osm, romština má ablativ, který vyjadřuje vztah v češtině vyjádřený předložkami *od* nebo *z*.

c) Stylistická oblast

Většina slov nemá pouze jeden význam. Významy odvozené se nazývají sémantické pole, ale toto sémantické pole je v každém jazyce odlišné. V romském jazyce je nejčastější interference u slovesa *anel*, které je do češtiny možné přeložit jako *přinést, přivést* nebo *přivést*. Díky tomu se můžeme u Romů setkat například s větou „*táta mě přines do Prahy*“.

Romský jazyk se postupně vyčleňuje z uzavřené formy sociolektu, a jelikož byli Romové uzavřenou sociální skupinou, byl jejich slovní ochuzen např. o výrazy z vědy nebo lékařství. Dnes je situace jiná a romská populace se s těmito výrazy běžně setkává. Proces obohacování, zobecňování, standardizování a stylistického rozrůžňování je velice pomalý a psaná romština i literatura se rozvíjejí jen poslední dvě desetiletí.

d) Sémanticko-lexikální oblast

Jak už bylo zmíněno, romština má pouze dva rody, chybí zde tedy neutrum. Neutra česká jsou v romštině ženského nebo mužského rodu, a proto se můžeme setkat např. s větou „*já jsem namaloval sluníčko moc červenýho*“, jelikož slunce je v romštině rodu mužského.

V romštině pády a předložky vyjadřují časoprostorové vztahy. Romské předložky se váží buď k prvnímu, nebo k šestému pádu. Předložka *s/se* v romštině není a vyjadřuje ji prostý sedmý pád. Na interferenci v oblasti pádů lze nejlépe ukázat dva typy chybování, které jsou u Romů obecné. Prvním typem je situace, kdy romský mluvčí přenáší vlastní gramatické kategorie a komunikační modely do českého jazyka např. „*šla mým bráchou do kina*“. U druhého typu už romský mluvčí cítí, že český jazyk má předložku *s/se*, ale ta se v instrumentálních vazbách neuvžívá vždy. Chybná věta pak může znít „*bojím se jít s lesem*“.

Romský ablativ bývá v mnoha případech vyjádřen českým genitivem. Před genitivem se mnohdy vyskytuje předložka *od* nebo *z*, zatímco v romštině je ablativ bezpředložkový. Právě v těchto případech se Romové často dopouštějí chyb.

Dalším místem, kde Romové chybují, jsou číslovky, které se v romštině váží s prvním pádem. V češtině se po číslovkách od pěti nahoru, po neurčitých číslovkách a po slovech, která mají číslovkovou funkci, používá druhý pád. Romština však používá první pád.

Vztah *kde* a *kam* vyjadřuje romština jedním výrazem – *kaj*. Podobně se tyto vztahy slučují v jeden romský výraz i v jiných předložkách a příslovcích, kde se v češtině užívají výrazy dva.

V romštině se pomocí příslovcí pozměňuje význam sloves, později tuto funkci začaly nahrazovat předpony. Předpony, které znějí stejně v češtině i v romštině, nemají ve všech případech stejný význam, a tudíž zde dochází k častým chybám. Proto se můžeme setkat např. s větou „*byl jsem u doktora na přehlídce*“. Romština předponu *pro-* neuvžívá ve významu učinit nějakou činnost. (Šotolová 2001)

V dnešní době již Romové neuvžívají jazyk, kterým hovoří pouze jedna sociální vrstva, jelikož už nejsou natolik uzavřenou skupinou a romské děti se setkávají s výrazy, které pro ně dříve byly cizí. Přesto je proces obohacování jejich jazyka velice dlouhodobou záležitostí, psaná romština a literatura se pak objevila až po roce 1989.

3.5 ŠKOLNÍ ZRALOST A ODKLAD ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Nástup do školy je velice důležitým mezníkem v životě každého dítěte. Vždy je ale nutné posoudit, zda je dítě dostatečně zralé, aby mohlo docházet do školy, a zda není vhodné zvážit odklad školní docházky. Děti, které jsou po psychické, fyzické nebo sociální stránce nezralé, a přesto nastoupí do školy, mohou mít špatný prospěch nebo být traumatizované a na základě toho si vybudovat si záporný vztah ke vzdělávání.

V ideálním případě posuzuje školní zralost lékař a psycholog, kteří zjišťují, zda je dítě po psychické a fyzické stránce v pořádku. Učitel posuzuje, co by mělo dítě před nástupem do školy zvládat – zpravidla se zkoumá znalost barev, soustředěnost, motorické schopnosti, pracovní tempo, začlenění se do kolektivu, komunikace, logické myšlení, paměť, vůle, chování nebo odolnost vůči frustrujícím situacím. Při posuzování školní zralosti romských dětí se používají stejná kritéria jako u majoritní společnosti a neberou se v potaz specifické atributy etnika. (Šotolová 2011) Proto by odborníci, kteří zjišťují školní zralost u romských dětí, měli v první řadě zvolit vhodné testovací metody, které by zohlednily odlišné sociální a kulturní zkušenosti dítěte. Ve všech běžných testech, včetně testů inteligence, mají romské děti výsledky horší než děti z majority, proto by neměly být používány normy určené pro neromské děti. (Říčan 1998)

U romských dětí je velice důležité věnovat se otázce psychické a sociální zralosti, jelikož právě tyto děti přicházejí do prvních tříd často nezralé a nepřipravené a mohou se jevit jako pseudooligofrení.¹

„Zkoušky školní zralosti souvisejí s inteligenčními testy, neboť mentální úroveň úzce souvisí s vývojem sociálních návyků. Je-li dítě úspěšné ve vývojovém inteligenčním testu vzhledem k věku, má potenciální předpoklady pro úspěšný vstup do školy.“ (Langer 1999, s. 22–23) Přesto je nutné si právě u romských dětí uvědomit, že školní zralost se neodvíjí pouze od aktuálně naměřené inteligence, ale je ovlivněna i mnoha

¹Pseudooligofrenie je označována také jako zdánlivá mentální retardace, protože se ve skutečnosti o mentální retardaci nejedná. Pseudooligofrenie je způsobena vlivem vnějšího prostředí, dítěti se nedostává potřebné stimulace, je výchovně zanedbané, může trpět psychickou deprivací nebo pocházet ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. (Pipeková 2006, s. 270)

dalšími faktory a mezi neprospívajícími dětmi se vždy najde určitý počet těch, kteří mají nadání normální, přesto se ve školní práci neuplatní. (Vágnerová 2000)

Jedním ze základních problémů romských dětí, které jsou nezralé pro nástup do školy, je fakt, že velké množství z nich nedocházelo do mateřské školy ani do přípravného ročníku a jejich domácí prostředí nebylo natolik podnětné, aby předškolní příprava mohla být dostatečná. Romské dítě se doma neseťká s knihami, stavebnicemi, omalovánkami a někdy ani s hračkami, což vede k tomu, že tyto děti nemají rozvinutou jemnou motoriku, nejsou schopné řešit úlohy, rozhodovat se samostatně nebo se učit nazpaměť. Velikým problémem je bezpochyby také jazyk romských dětí. Děti, které mají zažité plynulé a správné vyjadřování, mají zcela jistě výhodu oproti romským dětem, které ve většině případů nejsou dostatečně řečově vybavené. Další problémy, o kterých jsem se zmiňovala už v předešlých kapitolách, pramení například z toho, že romské děti vyrůstají v dosti odlišném sociokulturním prostředí nebo jejich rodiče mají často negativní vztah ke škole.

U nezralých romských dětí je nutný odklad školní docházky, o který musí požádat zákonný zástupce dítěte na základě potvrzení školského poradenského zařízení. Ředitel může začátek povinné školní docházky odložit o jeden rok. V některých případech se může stát, že do školy je přijato dítě nezralé, což může vést ke školnímu selhávání.

Vágnerová (1998) se zmiňuje o několika okolnostech, které mohou zapříčinit školní selhávání a následný odklad:

1. Dítě ještě není natolik zralé, aby sneslo zátěž školní práce.
2. Dítě zatím není disponované k učení se na úrovni požadavků počáteční výuky.
3. Dítě doposud není schopné chápat učivo, jelikož nedosáhlo potřebné úrovně rozvoje poznávacích procesů.

4. Dítě zatím nemá dostatečné verbální předpoklady pro učení ani pro adaptaci na školu.

5. Dítě se ještě nechce učit, škola je pro něj omezením a role školáka je nedostatečnou motivační silou. Pokud se během prvního pololetí prokáže, že dítě je po duševní nebo tělesné stránce nevyspělé, může ředitel školy odložit plnění povinné školní docházky na následující školní rok nebo dítě může být přeřazeno do základní školy praktické. Druhá eventualita by v každém případě měla být důkladně zvážena, a

pokud se jako reálná jeví možnost, že by dítě mohlo nedostatky odstranit v mateřské škole nebo přípravném ročníku, vždy by měla být využita. Ze zkušeností pedagogů ovšem vyplývá, že odklad by se měl uskutečnit pouze jednou. O dva roky starší romský žák může být především ve vyšších třídách zdrojem mnoha problémů, a to i vzhledem k biologické akceleraci romských dětí a dospívajících. (Balvín a kol. 1997)

Je zcela evidentní, že by bylo vhodné předcházet nezralosti a odkladům školní docházky u romských dětí. Ale pokud už takovou možnost zvažujeme, je nutné promyslet, jestli je zrovna pro konkrétní dítě odklad ideálním řešením. Jedná se o velice důležité rozhodnutí, na základě něhož je možné v mnoha případech dítěti pomoci, ale také mu způsobit problémy. Pokud už ovšem taková situace nastane a dítěti je odložena povinná školní docházka o jeden rok, je nutné, aby tyto romské děti docházely do mateřské školy nebo přípravné třídy a cíleně se s nimi pracovalo. *„Celkový vývoj dítěte a zvláště zrání centrální nervové soustavy samozřejmě napomáhá vymizení nebo alespoň zmenšení některých obtíží a nedostatků, ale velmi často také ne anebo zcela ne“.* (Žáčková, Jucovičová 2008, s. 3) Proto je nutné, aby tyto děti netrávily čas pouze v rodině – s velkou pravděpodobností by nebyly zralé ani v příštím roce a rok by byl ztracený.

3.6 ROMSKÉ DÍTĚ A SPECIÁLNÍ ŠKOLSTVÍ

Problém se začleňováním romských dětí do zvláštních škol se objevuje již od 60. let 20. století, kdy začaly tyto školy vznikat. V minulosti v řadě zvláštních škol romští žáci tvořili nadpoloviční většinu, jelikož se odborníci nezabývali tím, zda má dítě mentální retardaci, poruchu nebo handicap a mělo by být zařazeno do zvláštní školy. (Balvín a kol. 2000) Základní škola praktická (dříve zvláštní škola) by měla poskytovat základní vzdělání pouze dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, které by úspěšně nezvládly učivo běžné základní školy.

Učitelé většinou nechtějí pracovat s romskými dětmi, což je jeden z důvodů, proč i dnes, přes snahy ministerstva školství, až třetina romských dětí dochází do základních škol praktických. Dalším důvodem je fakt, že rodiče romských žáků často sami usilují o to, aby jejich dítě bylo zařazeno do speciálního školství. Někteří rodiče také chodili do zvláštní školy, a proto jim připadá dobré dát tam i své dítě, navíc ve speciálním školství je ve třídách více Romů než na běžných základních školách a jejich

potomek se tam bude cítit dobře. Bohužel se už romští rodiče nezabývají tím, že jejich dítě bude mít po absolvování základní školy praktické jen omezené šance být přijato na střední školu – přestože je možné se po ukončení základní školy praktické hlásit na střední školu, kterou si absolvent vybere.

Je nutné zmínit, že dnes se dítě nemůže do základní školy praktické dostat jen na žádost rodičů nebo učitele. Znemožňuje to novela vyhlášky č. 147/2011 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Přesto je stále otevřena možnost vzdělávat sociálně znevýhodněné žáky, kteří dlouhodobě a opakovaně selhávají ve školách pro žáky se zdravotním postižením. (Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2011) Návrh na vyšetření může podat mateřská škola, základní škola, pediatr nebo i sami rodiče, ale v každém případě musí s vyšetřením dítěte souhlasit jeho zákonný zástupce. (Balvín a kol. 1997) Každé takové dítě pak musí projít vyšetřením ve školském poradenském zařízení, které posoudí jeho problémy a ideálně pouze v krajním případě jej doporučí k zařazení do základní praktické školy. Jak jsem již zmiňovala v přecházející kapitole, většina romských dětí v testu neuspěje, což ovšem není nutně podmíněno mentální retardací.

Horňák (2005) provedl na Slovensku výzkum, který vycházel z předpokladu, že někteří romští žáci jsou nesprávně zařazeni do speciálního školství a jejich mentální potenciál může být vyšší.² Výzkum byl proveden v pěti třídách (38 žáků) na školách pro děti a žáky se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami a přinesl zajímavé výsledky:

1. Okolo 80 % dětí mělo nonverbální inteligenci vyšší než na úrovni IQ 70, přesto byly zařazeny do škol pro děti a žáky se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami.

² Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí postihující jedince ve všech složkách jeho osobnosti – duševní, tělesné i sociální. Mentální retardace je stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností. Jde o stav trvalý, který je buď vrozený, nebo časně získaný (do 2 let života dítěte). F70 je lehká mentální retardace na úrovni IQ 50–69. (Pipeková 2006, s. 269–271)

2. 24 % procent žáků mělo IQ nad 70, což svědčí o jejich schopnosti se učit a o tom, že mají kapacitu pro akcelerovaný vývin, jen je potřebné zvolit vhodné metody a postupy.³

3. Pod vlivem akceleračního programu se výrazně zlepšilo rozložení žáků v pásmech IQ, nejvíce v pásmech 80 a nad 80 IQ. (Kaleja 2011)

Třídy praktických škol jsou naplněny převážně romskými žáky, ale neexistují přesné statistiky, kolik romských dětí chodí do praktických škol a kolik jich dochází do běžné základní školy. V roce 2009 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR zveřejnilo analýzu společnosti GAC, ze které vyplynulo, že neromské děti mají mnohem větší šance dosáhnout vyššího vzdělání než děti Romů. Z běžných základních škol do základních škol praktických odchází v průměru jedna neromská žákyně ze sta, u romských dětí jsou čísla výrazně vyšší a do základní školy praktické přechází v průměru dvě žákyně z deseti. U chlapců jsou průměrná čísla ještě více alarmující. Zatímco neromských chlapců přestoupí do základní školy praktické tři ze sta, z Romů je to téměř každý čtvrtý chlapec.

Stát a příslušní odborníci by měli mít co možná největší snahu, aby co největšímu počtu romských dětí bylo umožněno vzdělávat se v běžných základních školách. Bude nutné změnit praxi a do základních praktických škol zařazovat pouze děti s mentální retardací bez ohledu na to, že se jedná o děti romské.

³ „Akceleračný vzdelávací program pre romských žiakov v špeciálnych základných školách s možnosťou preradenia do bežných škôl“ uplatnil následujúce faktory majúce vliv na akceleráciu vývoje sociálne znevýhodnených žiakov: 1. princíp vyšších nárokov na žiaka a jeho učenie, tj. princíp dynamizácie osobnosti do pásma najbližšieho vývoje; 2. aplikáciu individuálnych vzdelávacích programů vychádzajúcich s programom „Krok za krokom“ (v českej verzii jde o koncepciu „Začít spolu“); 3. prítomnosť asistenta učiteľa (Kaleja 2011, s. 42)

4 PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY

Předškolní věk je obdobím, které je charakteristické zájmem dětí o poznávání, učení se a navazování kontaktů. Dítě postupně ztrácí závislost na rodině, osvojuje si normy chování a začíná komunikovat. U romských dětí je překonání těchto bariér složitější, a proto je nutné využívat různé osvědčené prostředky. Jedním z nich jsou přípravné třídy, které romským dětem umožňují snadnější vstup do 1. třídy a mají dlouhodobě dobré výsledky.

4.1 PŘEDŠKOLNÍ VĚK ROMSKÉHO DÍTĚTE

Předškolní věk se vyznačuje mnoha změnami a často je nutné, aby dítě bylo vedeno dospělými. Právě to může být problém u romských rodin, které některým otázkám nepřikládají takovou důležitost jako majoritní společnost. Romské rodiny navíc mají velice pevné vztahy a hodně se vzájemně ovlivňují. Pro každé dítě je totiž rodič někým, s kým se chce ztotožnit a podobat se mu.

První takovou změnou je potřeba aktivity, která by měla být určitým způsobem regulována. Dítě potřebuje, aby jeho aktivita byla hodnocena nejlépe rodičem nebo jinou autoritou. Kladné hodnocení je pro dítě zpětnou vazbou, která může právě romským dětem chybět, protože romští rodiče nemusejí regulaci a hodnocení aktivit dítěte považovat za důležité. Dalším problémem u romských dětí může být přijetí pravidel chování, jelikož každé dítě v předškolním věku akceptuje jen taková pravidla, která uznávají a po něm vyžadují jeho autority – a to jsou v tomto věku zpravidla rodiče. Toto období se nazývá heteronomní, což znamená, že dítě ještě nemá vlastní názor a automaticky považuje za správné, co určí dospělí. (Vágnerová 2000) Pokud je tedy podle rodičů něco nedůležité, je přirozené, že to nebude důležité ani pro jejich dítě.

Majoritní společnost nutí dítě dodržovat normy pomocí odměn a trestů, což u Romů není typické. Romové jako prostředek výchovy nepoužívají ani námi tak oblíbené motivační věty, pomocí nichž dítěti něco slibujeme, ale pouze pokud splní to, co po něm požadujeme. Další věcí, kterou se dítě musí naučit, jsou vzorce chování – ty mají zásadní důležitost při nástupu do školy, protože dítě se naučí ovládat a korigovat vlastní chování. Jak už jsem zmiňovala, romské děti často neumějí korigovat své potřeby a je pro ně naprosto samozřejmé odbíhat od práce, vykřikovat, svačit, když mají

hlad, apod. Můžeme se setkat i s agresivitou a sprostými nadávkami, kterými oslovují své spolužáky, protože je to pro ně přirozené.

4.2 LEGISLATIVNÍ VYMEZENÍ A CHARAKTERISTIKA PŘÍPRAVNÝCH TŘÍD

Přípravné ročníky byly zřízeny pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a v České republice do nich docházejí nejčastěji romské děti. Přípravné třídy mají těmto dětem pomoci dostatečně se připravit na vstup do školy tak, aby v budoucnu neměly problém se začleněním do vzdělávacího procesu a předešlo se neúspěchům, které by mohly dítě potkat. Děti, které navštěvují přípravné ročníky, povětšinou neabsolvovaly mateřskou školu nebo do ní docházely jen krátce. Vhodně zvolený program jim zajistí efektivní vzdělání, které jim pak umožní nastoupit do běžných základních škol. Vzhledem k tomu, že je toto vzdělávání bezplatné, se u romské části obyvatelstva stalo vcelku oblíbeným, oproti mateřským školám, které bezplatné nejsou.

Předškolní vzdělávání se v České republice uskutečňuje v mateřských školách nebo přípravných třídách. Ve školním roce 1993/94 vznikly na základě rozhodnutí Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen MŠMT) první experimentální přípravné ročníky, které měly ověřit efektivitu tohoto opatření. Následné pokusné ověřování přípravných tříd, které se uskutečňovalo v období od 1. 9. 1997 do 30. 6. 2000, umožnilo MŠMT pokračovat ve zřizování přípravných ročníků. (Šotolová 2011) Dnes jsou přípravné třídy legislativně vymezeny ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. a ve vyhláškách MŠMT.

Je možné, aby obec nebo kraj zřídily se souhlasem krajského úřadu přípravné třídy určené pro děti, které jsou sociálně znevýhodněné, a je zde pravděpodobnost, že tyto děti mohou v přípravné třídě vyrovnat svůj vývoj. (Kaleja 2011) Přípravné třídy lze zřizovat při mateřských nebo základních školách, ale nejedná se o povinnou školní docházku a děti nejsou klasifikované. Je ovšem vhodné děti slovně zhodnotit a sdělit jim i rodičům, jaké pokroky byly učiněny.

O zařazení dítěte do přípravného ročníku rozhoduje ředitel na základě žádosti, kterou podávají rodiče. K této žádosti musí být přiložena zpráva školského poradenského zařízení. Třídy jsou otevírány s minimálním počtem 10 žáků, maximálně může do jedné přípravné třídy docházet 15 žáků. Výuka probíhá během dopoledne 4

vyučovací hodiny, to znamená 20 hodin týdně. Učitel může upravit délku vyučovacích hodin podle potřeb třídy. Od školního roku 2007/08 se všechny základní školy řídí vlastním školním vzdělávacím programem a ty, které zřizují přípravné ročníky, zařazují do školských vzdělávacích programů i obsah vztahující se k těmto třídám.

Co se týče odborné kvalifikace učitelů, neexistuje žádný jasný předpis. Přípravný ročník vede pedagog, který musí mít pedagogické vzdělání pro učitele mateřských škol nebo prvního stupně základní školy. V některých případech je možné, aby v přípravné třídě působil jako učitel i speciální pedagog. Výběr učitele pro přípravný ročník je velice důležitý. Je samozřejmé, že učitel musí být vnímavý, empatický, trpělivý, aktivní, ale hlavně musí mít schopnosti k tomu, aby děti opravdu udělaly velké pokroky a následně byly schopné nastoupit na základní školu. Práce je samozřejmě ztížena tím, že tyto děti mají oproti jiným na školní přípravu jen jeden školní rok a musejí se dostat na úroveň dětí, které chodily do mateřské školy zpravidla tři roky.

V přípravné třídě pro romské žáky by měl působit asistent pedagoga. Zelina (2000) upozorňuje na význam asistenta pedagoga především při rozvoji jemné motoriky, poznávacích schopností, při hře, sportu a komunikaci s dětmi i s rodiči.

4.3 CÍLE A NÁPLŇ PŘÍPRAVNÝCH ROČNÍKŮ

Hned zpočátku je nutné jasně vymezit cíle, kterých chceme dosáhnout. Cíle by měly být zcela jasně definované, mělo by být zřejmé, o co přípravná třída usiluje a jak konkrétně bude dětem i jejich rodičům nápomocna. Musejí být stanovené v souladu s rámcovým vzdělávacím plánem a podle pravidel předškolního vzdělávání. Tyto cíle se modifikují podle toho, jaké děti do přípravného ročníku docházejí a jak dlouhý bude program vzdělávání. Případné modifikace však pedagog vždy musí zdůvodnit ve školním vzdělávacím programu. V průběhu jednoho školního roku by se vývoj dítěte měl co nejvíce akcelarovat a k tomu by měly být využity co nejrůznější tvořivé edukační postupy, jež by měly co nejvíce odpovídat vývojovým stupňům dětí. (Zelina 2000) Je samozřejmě nutné uvést, pomocí jakých prostředků budou stanovené cíle naplňovány a jaké formy a metody budou využívány. Měla by být uvedena i podpůrná opatření (pomůcky, didaktické materiály) a speciálněpedagogická (logopedická) podpora, pokud je to pro děti vhodné.

Náplň přípravných ročníků je učivo, jež musí být v souladu s rámcovým vzdělávacím programem a školním vzdělávacím programem, který si každá škola v České republice vytváří sama. Učitel má ovšem možnost si vypracovat svůj vlastní třídní vzdělávací program, který přesně odpovídá individuálním potřebám dětí a lze jej během roku upravovat.

Kaleja (2011) zmiňuje oblasti, ve kterých je vývoj romského dítěte nejvíce omezený. Jedná se o základní hygienické návyky, které by děti v tomto věku již měly mít zafixované. Dále o psychosociální stránku osobnosti – dítě musí dodržovat pravidla, se kterými se doposud nesetkalo. Velkými a významnými problémy jsou komunikace i nedostatečně vyvinutá jemná motorika. V neposlední řadě pak elementární poznatky, které děti běžně zvládají mnohdy i dříve než v pěti nebo šesti letech, a globální poznatky. Náplň přípravného ročníku pro romské děti by měla být odvozena právě od těchto pro romské děti typických nedostatků.

Zpravidla je obsah výuky rozpracován do pěti oblastí, které by měly napomoci ke snížení deficitů. První je **rozumová výchova**, při které by romské děti měly především zvládnout komunikaci, tedy zkvalitnit řečový projev a rozšířit si svou slovní zásobu. Patří sem i rozvoj matematických představ a rozvoj poznání, který spočívá především v seznamování se se základními poznatky o světě kolem nás. Druhou je **hudební výchova**, která je u romských dětí velice oblíbená a má za úkol rozvíjet pohybovost a muzikálnost dětí. Třetím je **výtvarná výchova**, jež slouží k tomu, aby děti bezchybně poznávaly barvy, pracovaly s tužkou a tím rozvíjely svou jemnou motoriku apod. Čtvrtou je **tělesná výchova**, při které děti rozvíjejí základní pohybové dovednosti – pedagog může například cílenou prací přispět k držení správného těla, se kterým mají romské děti problém. Pátou jsou **pracovní činnosti**, sem patří především rozvoj jemné motoriky, seznámení se s technikou práce a s manuálními činnostmi. Během celé výuky by měl učitel klást veliký důraz na to, aby se dítě naučilo zvládat osobní hygienu, kulturu stolování, sebeobsluhu, sociální dovednosti, a na druhou stranu redukovat nevhodné chování či projevy agresivity. V tomto směru je nutné, aby byl pedagog velice důsledný, protože zvládnutí těchto základních dovedností je pro každého člověka naprosto nezbytné.

„Výzkum společnosti GAC z roku 2010 uvedl, že podíl romských dětí ze sociálně vyloučených lokalit, které nastupují na základní školu bez absolvované předškolní

přípravy, dosahuje přibližně dvou pětin (v absolutních číslech jde o 412 dětí z 1000 romských dětí), v případě ostatních dětí se jedná pouze o 6% podíl. V roce 2010 zřídilo 176 škol v České republice 208 přípravných tříd, které navštěvovalo 2609 dětí. Oproti roku 2009 došlo k nárůstu počtu přípravných tříd (v roce 2009 bylo zřízeno 181 přípravných tříd 162 školami a navštěvovalo je 2132 sociálně znevýhodněných dětí).“ (Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2010, s. 44 a 46)

Kaleja (2011) uvádí, že mateřské školy nebo přípravné ročníky navštěvuje 48 % romských dětí.

5 PRAKTICKÁ ČÁST – PRŮZKUM

Odborná pedagogická společnost se v posledních letech stále více zajímá o romskou menšinu a především o cesty, jak dosáhnout toho, aby Romové získali vyšší vzdělání.

Následující průzkum, který byl uskutečněn na základě dotazníkového šetření, byl zaměřen na analýzu názorů a postojů učitelů, kteří působí na školách s převahou romských žáků.

5.1 CÍL PRŮZKUMU

Cílem průzkumu bylo zjistit, jaké názory a postoje mají učitelé komunitních škol (tzv. romských škol) na často diskutovaná témata týkající se vzdělávání Romů.

5.2 METODOLOGIE

5.2.1 CHARAKTERISTIKA A POPIS VÝZKUMNÉHO VZORKU

Ve své práci se zabývám vzděláváním Romů v České republice a názory učitelů působících na školách s převahou romských žáků na vzdělávání Romů. Mými respondenty jsou učitelé z komunitních škol (tzv. romských škol). Jedná se o Základní školu Havlíčkovo náměstí v Praze, Základní školu Most – Chanov a Základní školu Křenová v Brně. Původně jsem měla v plánu oslovit alespoň pět základních škol z ligy komunitních škol, ale pouze tři ředitelé škol z pěti oslovených mi vyšli vstříc.

Přestože jsem původně měla záměr oslovit i pedagogy z běžných základních škol a porovnat jejich názory s pedagogy působícími na školách s převahou romských žáků, nakonec jsem tuto možnost nevyužila. Obávala jsem se příliš malé objektivity učitelů z běžných základních škol, kteří ve třídách, kde vyučují, mají povětšinou jen velmi malé procento romských žáků a tím pádem s nimi nemají potřebné zkušenosti.

5.2.2 METODA SBĚRU DAT

O vyplnění dotazníků bylo požádáno 62 respondentů a všichni dotazník vyplnili. Výběr respondentů byl cílený, soubor tvořili učitelé základních škol s převahou romských žáků. Jednalo se o Základní školu Havlíčkovo náměstí v Praze, Základní školu Most – Chanov a Základní školu Křenová v Brně. Vytištěné dotazníky jsem do škol zanesla osobně s prosbou o jejich vyplnění.

Hlavním cílem praktické části mé bakalářské práce bylo zjistit, jaké názory mají pedagogové ze škol s převahou romských žáků na často diskutovaná témata týkající se vzdělávání Romů. Vytvořila jsem deset hypotéz a z nich odvozených otázek, na něž je možné získat odpovědi prostřednictvím dotazníku, který byl vypracován právě na základě těchto hypotéz. Dotazník obsahoval patnáct otázek. Týkaly se jednak romského jazyka a slovní zásoby romských žáků. Další část byla tvořena otázkami, které se vztahují k úrovni výuky na školách s převahou romských žáků a k problémům, které romské děti v některých předmětech mají. Prostřednictvím třetího okruhu otázek jsem se snažila zjistit, jaký vztah mají rodiče ke škole, jestli se školou spolupracují a zda dohlížejí na přípravu dětí do školy. Uzavřených otázek je v dotazníku dvanáct, polootevřená otázka jedna a otevřené otázky dvě.

5.3 VÝSLEDKY PRŮZKUMU

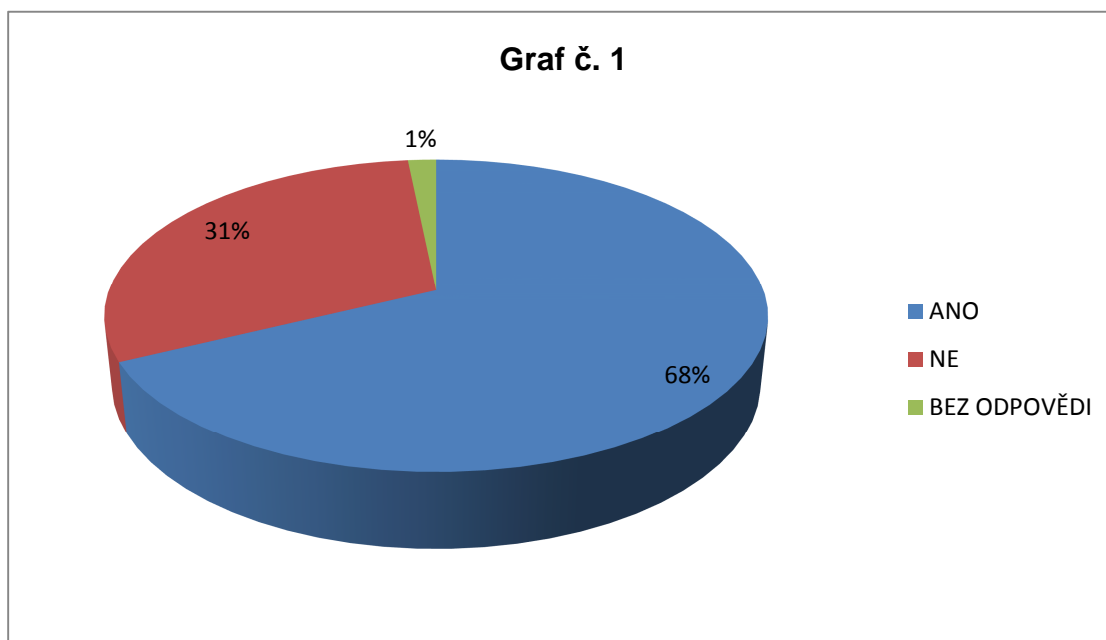
Soubor byl tvořen 62 respondenty. Jednotlivé otázky byly analyzovány podle jednotlivých odpovědí. Všechny odpovědi jsou zaznamenány v tabulkách a grafech. Otázky jsou interpretovány v následujícím textu.

5.3.1 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Výsledky, které jsem získala z dotazníků, jsem zaznamenala do 15 grafů a tabulek. V každém grafu a tabulce jsou znázorněny odpovědi na jednu otázku.

Tabulka č. 1 Učil/a jste na škole, kde je převaha dětí z majoritní společnosti?

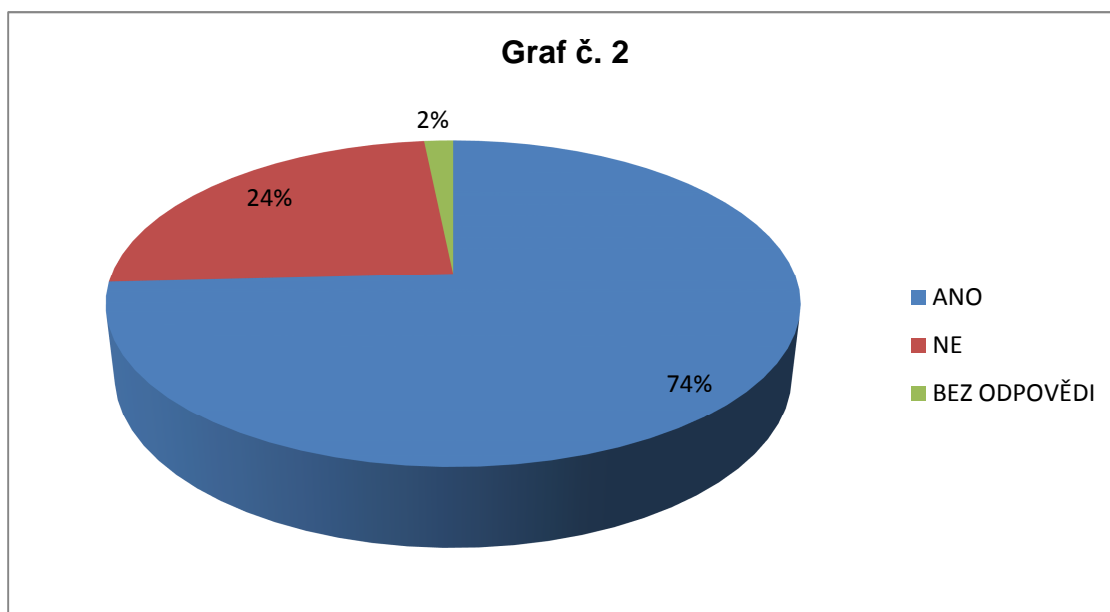
Ano	42
Ne	19
Bez odpovědi	1



Tabulka a graf číslo 1 znázorňují odpovědi na otázku týkající se praxe učitelů z komunitních škol (tzv. romských škol) i na jiných školách, než jsou ty s převahou romských žáků. 68 % respondentů odpovědělo ano, 31 % respondentů odpovědělo ne a 1 % respondentů neodpovědělo. Pro můj průzkum je jistě pozitivní, že tak velké procento učitelů má praxi s výukou na běžné základní škole, protože díky tomu mohli lépe odpovědět na otázky týkající se úrovně výuky romských žáků.

Tabulka č. 2 Souhlasíte s fungováním komunitních škol (tzv. romských škol)?

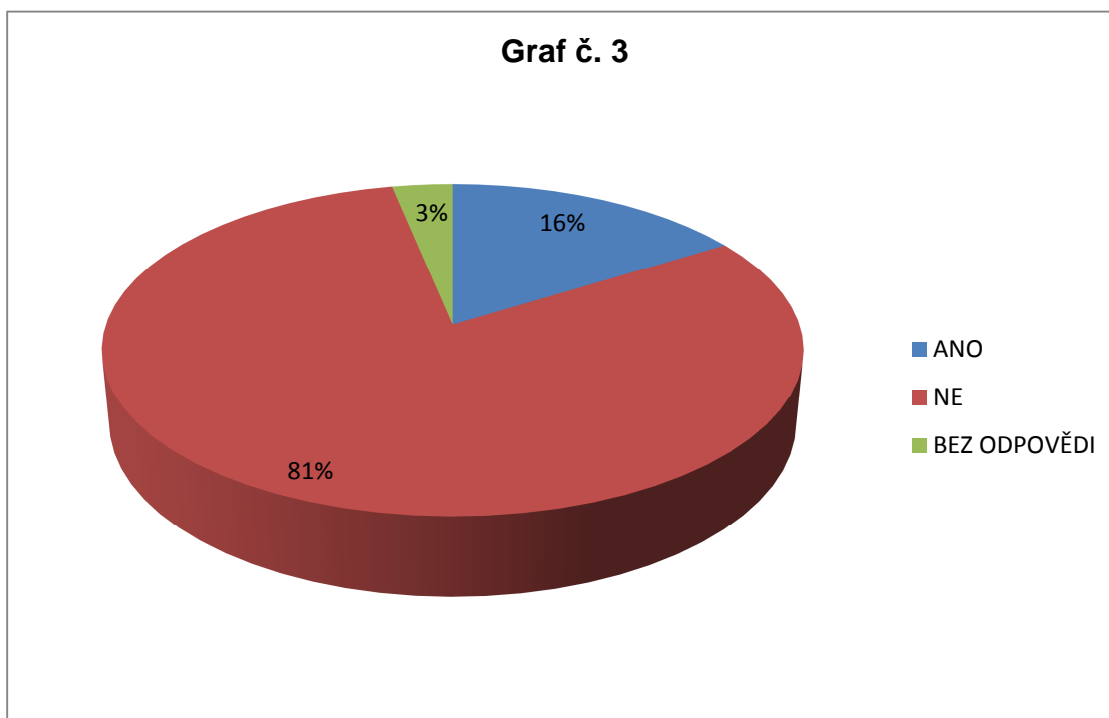
Ano	46
Ne	15
Bez odpovědi	1



Tabulka a graf číslo 2 znázorňují názor učitelů na fungování komunitních škol (tzv. romských škol). 74 % učitelů s fungováním těchto škol souhlasí, 24 % nesouhlasí a 2 % neodpověděla. Výsledky této otázky mě překvapily, jelikož jsem předpokládala, že naprostá většina učitelů působících na komunitních školách bude souhlasit s jejich fungováním.

Tabulka č. 3 Měli by podle vás pedagogičtí pracovníci ve školách, kde převládají romští žáci, ovládat romský jazyk?

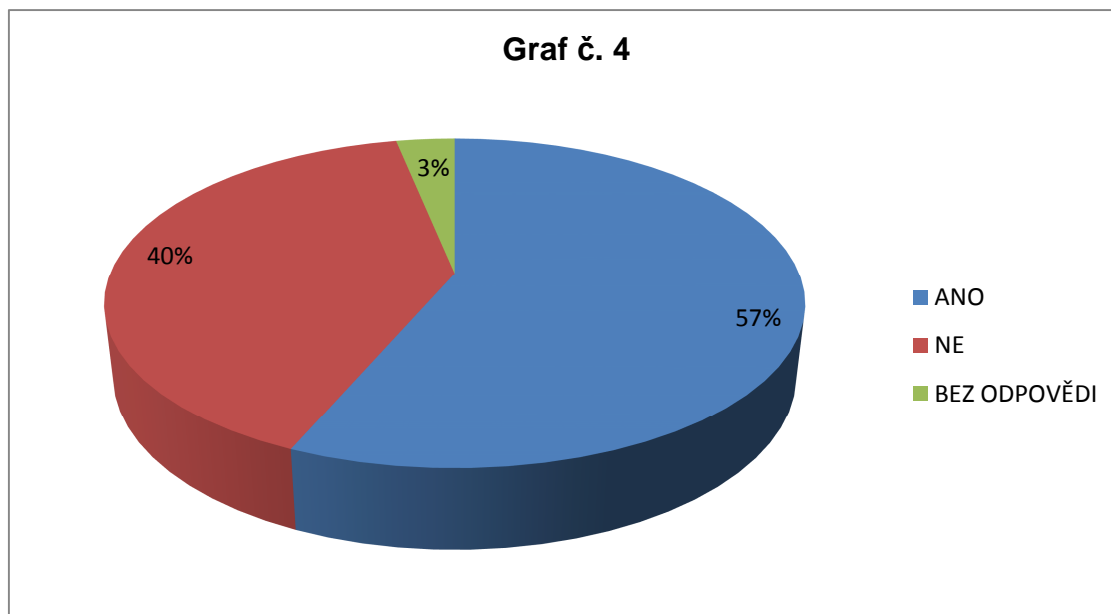
Ano	10
Ne	50
Bez odpovědi	2



Tabulka a graf číslo 3 ukazují, že 81 % respondentů nesouhlasí s názorem, že by učitelé učící na školách s převahou romských žáků měli ovládat romský jazyk, 16 % souhlasí a 3 % neodpověděla. Učitelé své především záporné odpovědi obhájovali tím, že romské děti dnes často romštinu téměř neovládají a česky vesměs rozumí.

Tabulka č. 4 Měli by podle vás pedagogičtí pracovníci ve školách, kde převládají romští žáci, znát základní odlišnosti romského jazyka od jazyka českého?

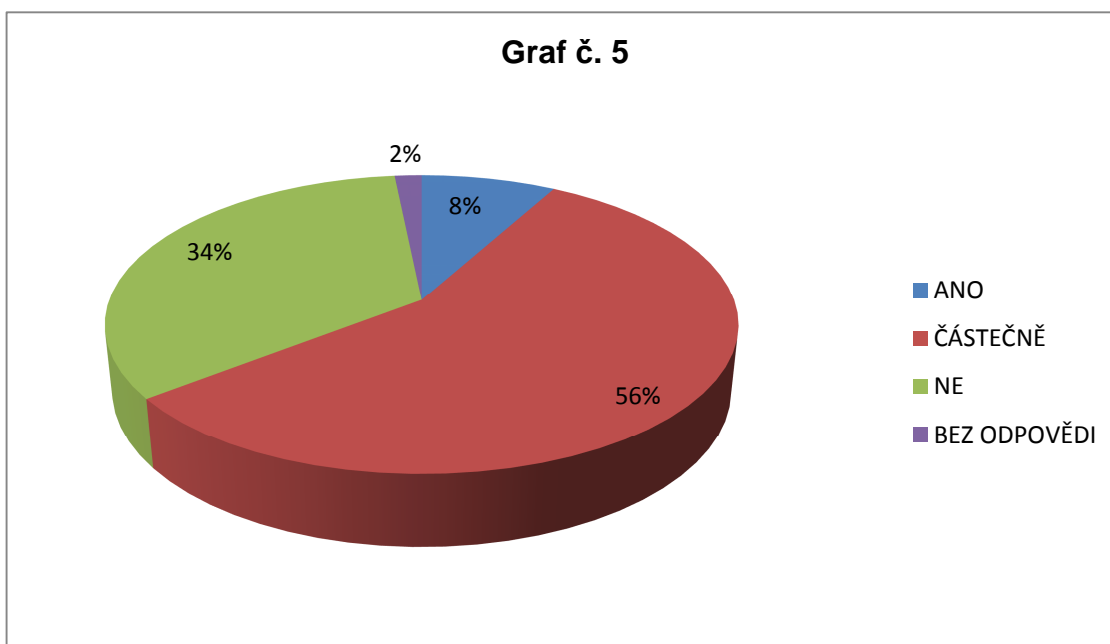
Ano	35
Ne	25
Bez odpovědi	2



Tabulka a graf číslo 4 ukazují, že 57 % respondentů souhlasí s názorem, že by učitelé působící na školách s převahou romských žáků měli znát základní odlišnosti romského jazyka od českého, 40 % respondentů s tímto názorem nesouhlasí a 3 % neodpověděla.

Tabulka č. 5 Ovládají romské děti při nástupu do vaší školy romský jazyk?

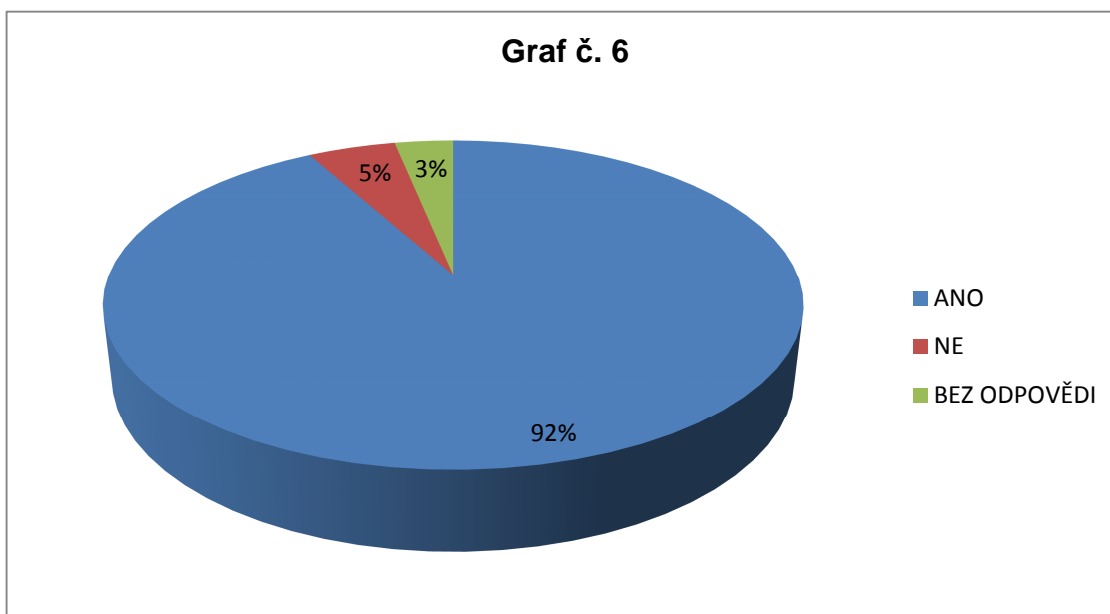
Ano	5
Částečně	35
Ne	21
Bez odpovědi	1



Tabulka a graf číslo 5 popisují názor učitelů na znalosti romského jazyka u romských dětí. Z výsledků vyplývá, že nelze tvrdit, že by romské děti při nástupu do školy romský jazyk ovládaly. 56 % učitelů odpovědělo, že děti ovládají romský jazyk částečně, podle 34 % romský jazyk neovládají, 8 % učitelů si myslí, že romské děti romštinu ovládají a 2 % neodpověděla.

Tabulka č. 6 Je slovní zásoba v českém jazyce u romských dětí menší než u dětí z majority?

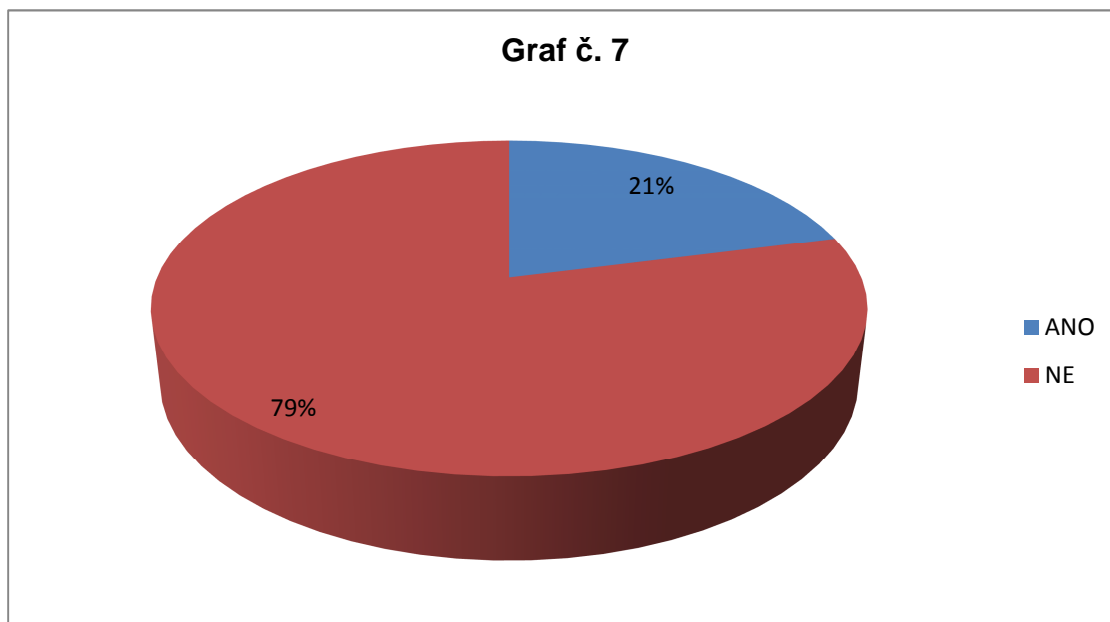
Ano	57
Ne	3
Bez odpovědi	2



Tabulka a graf číslo 6 popisují názor učitelů na znalosti českého jazyka u romských dětí. Výsledky jsou jednoznačné, jelikož 92 % učitelů tvrdí, že romské děti mají menší slovní zásobu v českém jazyce než děti z majoritní části společnosti, 5 % učitelů s tímto tvrzením nesouhlasí a 3 % neodpověděla.

Tabulka č. 7 Komunikují mezi sebou romské děti v romském jazyce?

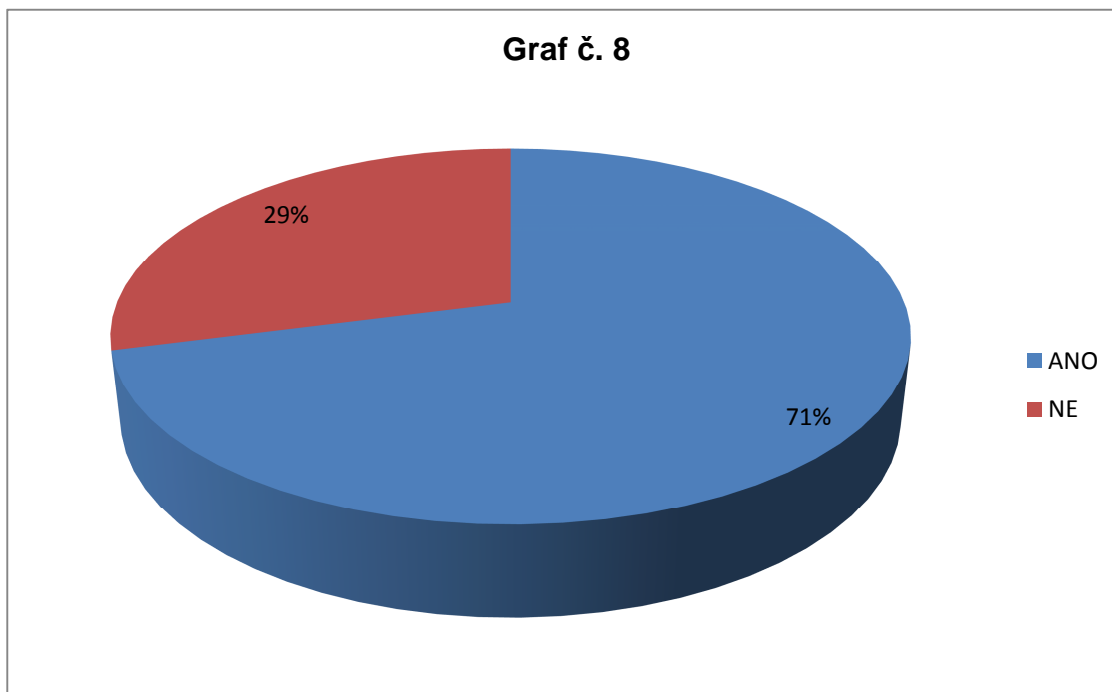
Ano	13
Ne	49



Tabulka a graf číslo 7 znázorňují odpovědi učitelů na otázku týkající se toho, zda spolu romské děti komunikují v romském jazyce. Z odpovědí vyplývá, že děti mezi sebou v romském jazyce moc často nekomunikují – 79 % učitelů odpovědělo záporně a mnohem menší část (21 %) kladně. Učitelé často zmiňovali, že děti používají pouze romské vulgarismy, naučené věty nebo samostatná slova, která v kontextu nedávají moc smysl.

Tabulka č. 8 Myslíte si, že se liší úroveň výuky mezi vaší a běžnou základní školou?

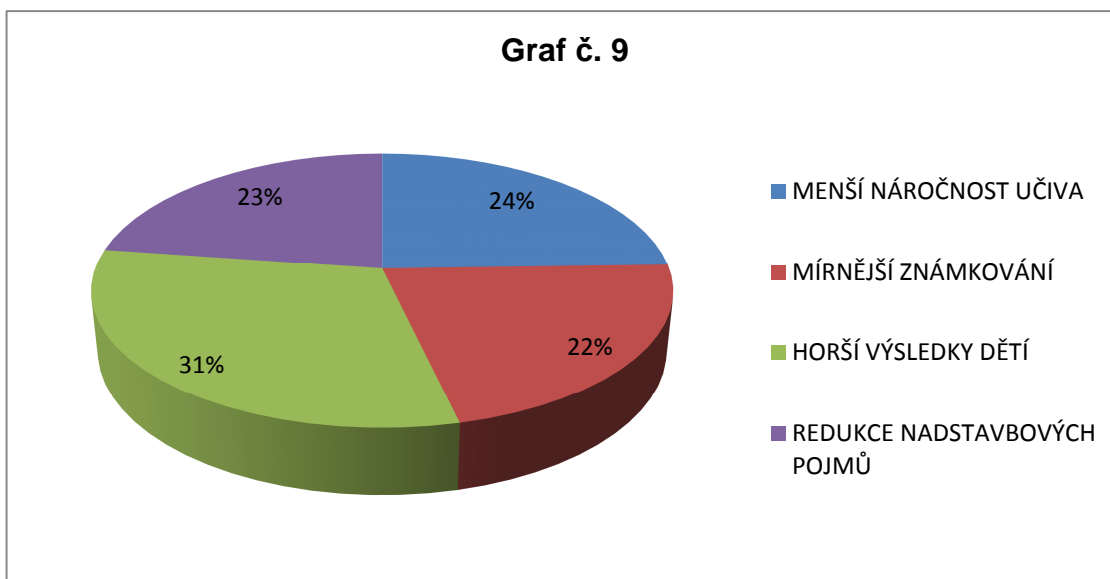
Ano	44
Ne	18



Tabulka a graf číslo 8 znázorňují odpovědi učitelů na otázku ohledně odlišnosti úrovně výuky mezi školou s převahou romských žáků a běžnou základní školou. 71 % učitelů se domnívá, že se úroveň výuky liší, podle 29 % se neliší

Tabulka č. 9 Pokud ano, v čem konkrétně jsou podle vás rozdíly?

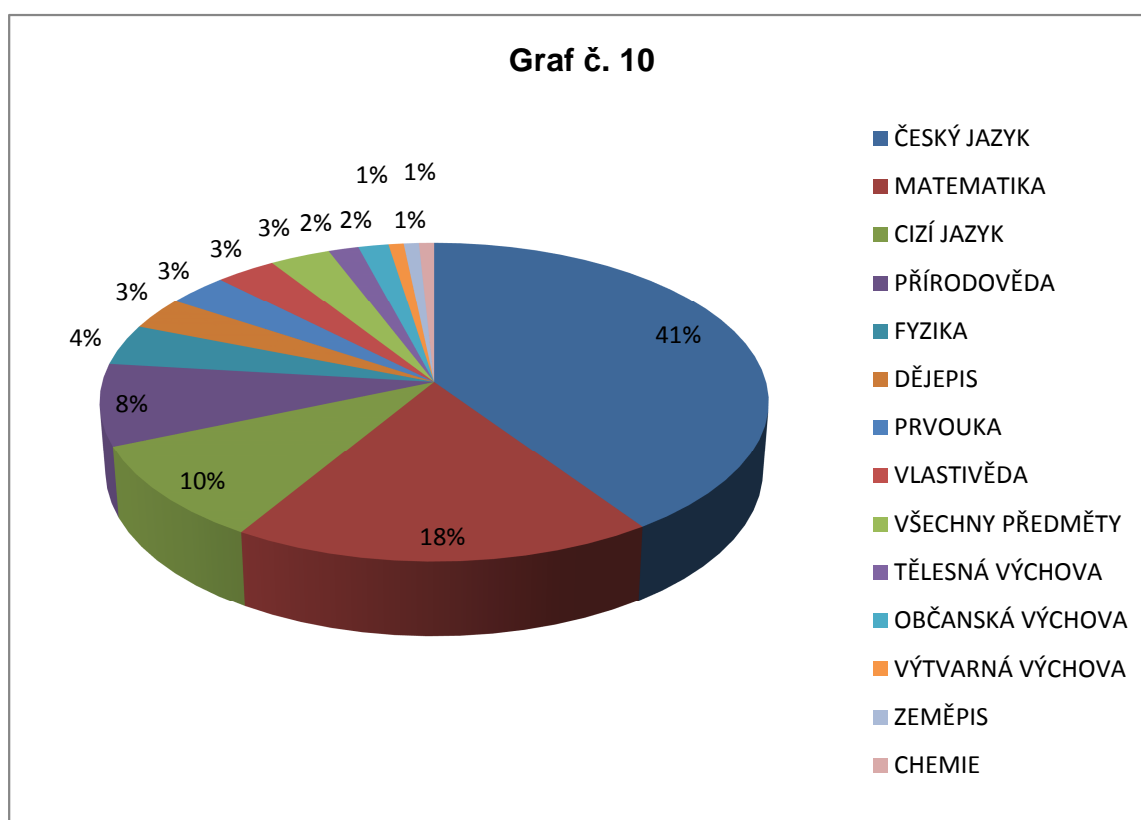
Mešní náročnost učiva	27
Mírnější známkování	24
Horší výsledky dětí	34
Redukce nadstavbových pojmů	25



Tabulka a graf číslo 9 ukazují, v čem konkrétně se liší úroveň výuky mezi školou s převahou romských žáků a běžnou základní školou. Učitelé mohli zaškrtnout všechny ze čtyř nabízených možností. Nejvíce učitelů (31 %) označilo za rozdíl horší výsledky dětí, 24 % učitelů zvolilo menší náročnost učiva, 23 % redukci nadstavbových pojmů a 22 % mírnější známkování.

Tabulka č. 10 Ve kterých předmětech se u romských dětí setkáváte s největšími problémy?

Český jazyk	49
Matematika	22
Cizí jazyk	12
Přírodověda	10
Fyzika	5
Dějepis	4
Prvouka	4
Vlastivěda	4
Všechny předměty	4
Tělesná výchova	2
Občanská výchova	2
Výtvarná výchova	1
Zeměpis	1
Chemie	1

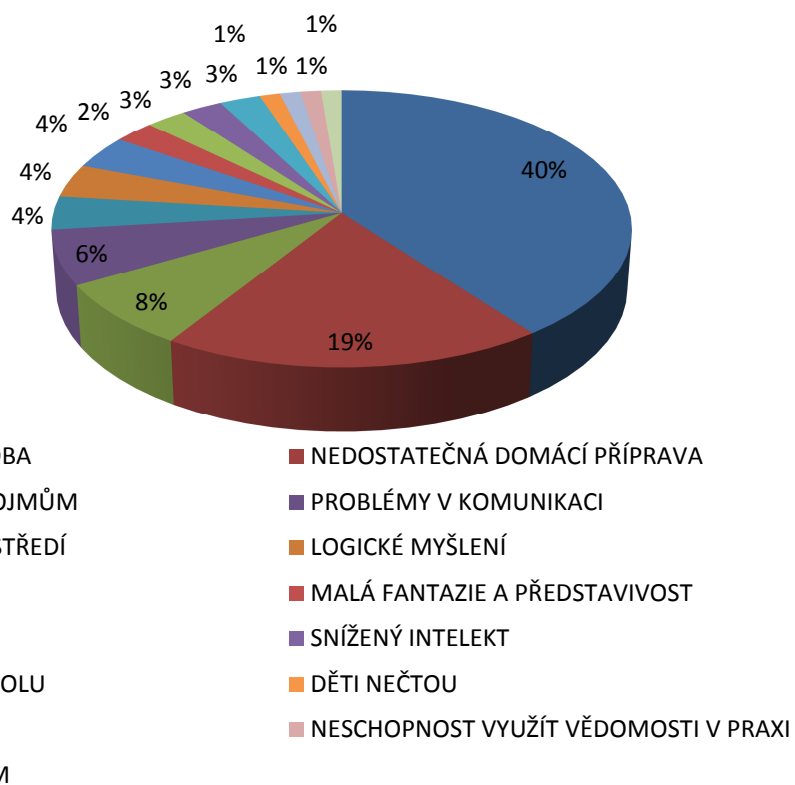


Tabulka a graf číslo 10 znázorňují odpovědi na otázku týkající se předmětů, ve kterých se učitelé u romských dětí setkávají s největšími problémy. Otázka byla otevřená, a proto se odpovědi poměrně hodně lišily, ale podle předpokladu učitelé nejčastěji zmiňovali český jazyk, matematiku a cizí jazyk. Český jazyk v dotazníku zmínilo 49 respondentů, matematiku 22 a cizí jazyk 12 učitelů. Další odpovědi už nebyly tak časté a všechny jsou zaznamenány v tabulce i grafu.

Tabulka č. 11 Čeho se tyto problémy konkrétně týkají?

Malá slovní zásoba	31
Nedostatečná domácí příprava	15
Neporozumění pojmům	6
Problémy v komunikaci	5
Nepodnětné prostředí	3
Logické myšlení	3
Špatná paměť	3
Malá fantazie a představivost	2
Chybějící základy	2
Snížený intelekt	2
Nezájem dětí o školu	2
Děti nečtou	1
Pravopis	1
Neschopnost využít vědomosti v praxi	1
Problémy ve všem	1

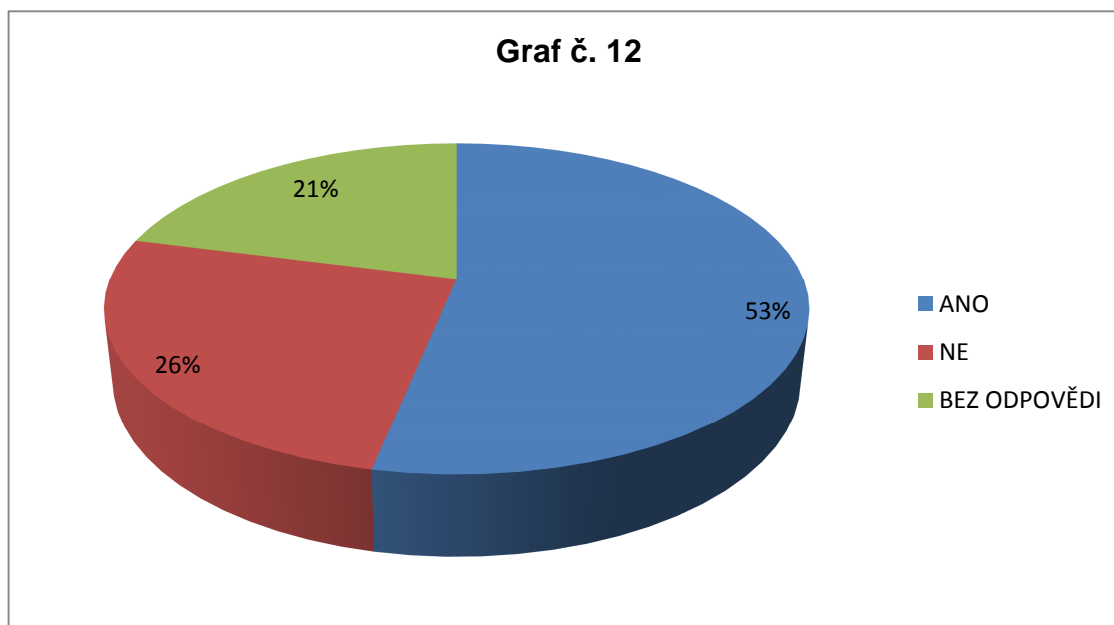
Graf č. 11



Tabulka a graf číslo 11 ukazují odpovědi učitelů na otázku, pomocí níž bylo zjištěno, v čem konkrétně mají děti při výuce problémy. Otázka byla otevřená, a učitelé tedy měli možnost napsat svůj vlastní názor. Odpovědi byly rozmanité, nejčastěji zmiňovaným problémem byla malá slovní zásoba romských dětí, kterou v dotazníku uvedlo celkem 31 pedagogů. 15 pedagogů zmínilo nedostatečnou domácí přípravu a 6 neporozumění pojmům.

Tabulka č. 12 Mají rodiče žáků kladný vztah k vaší škole?

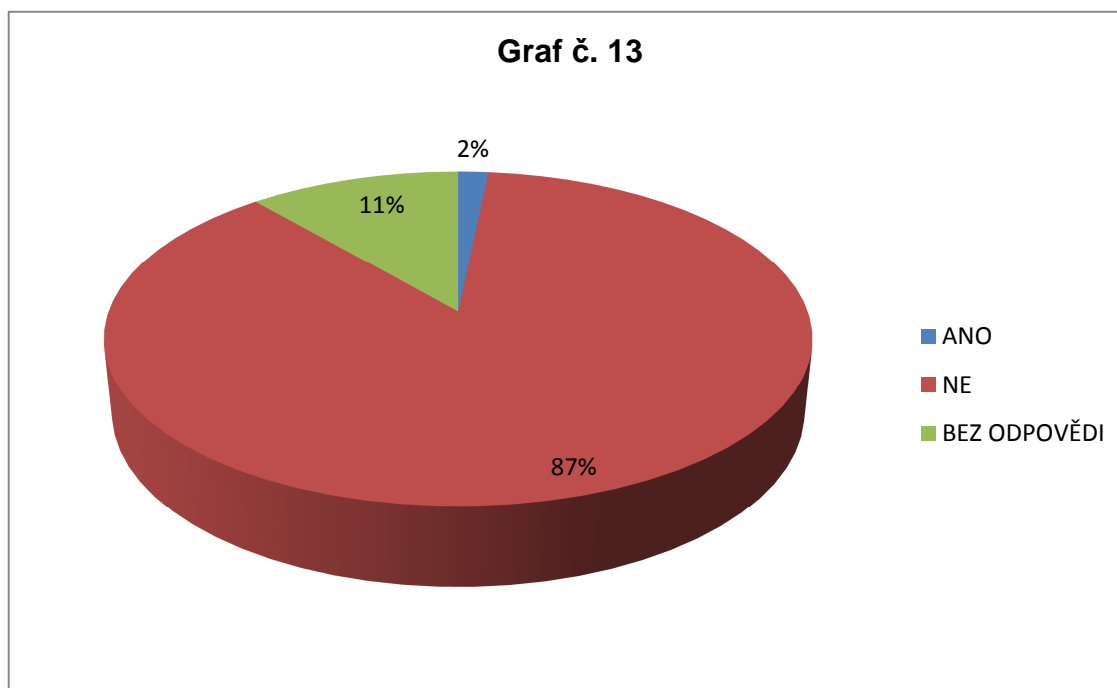
Ano	33
Ne	16
Bez odpovědi	13



Tabulka a graf číslo 12 popisují názory učitelů na vztah romských rodičů ke škole, do které dochází jejich dítě. 53 % učitelů odpovědělo, že romští rodiče mají kladný vztah ke škole, 26 % odpovědělo, že rodiče mají vztah záporný, a 13 % neodpovědělo.

Tabulka č. 13 Dohlíží rodiče žáků na domácí přípravu?

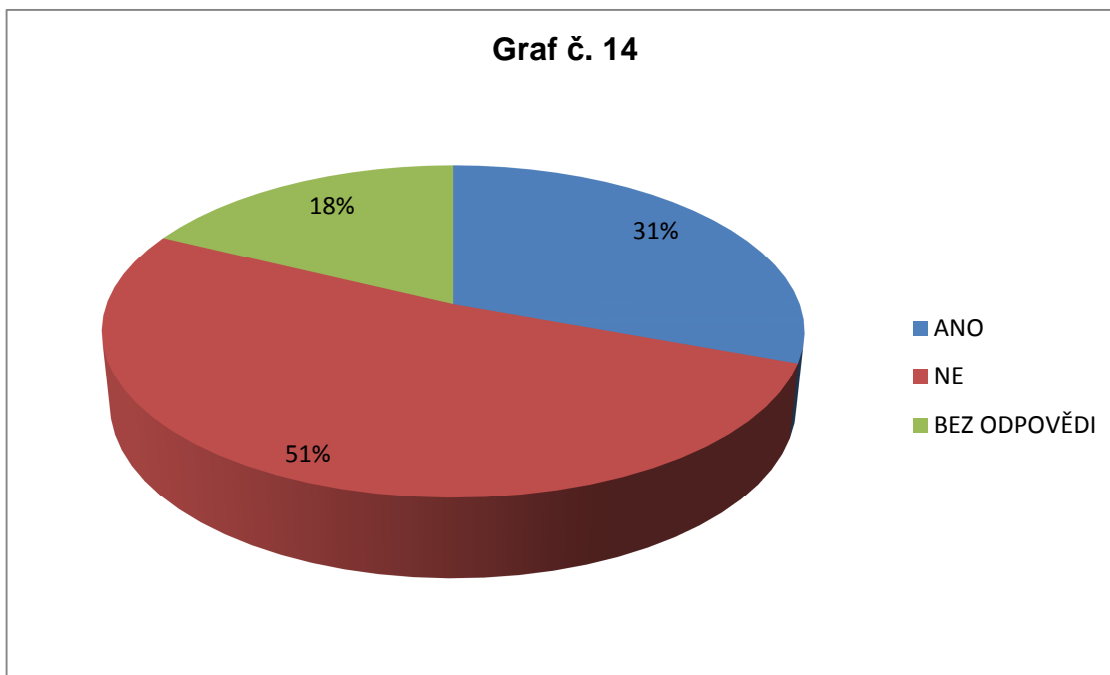
Ano	1
Ne	54
Bez odpovědi	7



Tabulka a graf číslo 13 znázorňují odpovědi na otázku, zda romští rodiče dohlíží na domácí přípravu svých dětí. Výsledky jsou jednoznačné, 54 učitelů odpovědělo záporně, pouze 1 učitel kladně a 7 učitelů neodpovědělo. Tato otázka společně s otázkou číslo 11 potvrzují skutečnost, že nedostatečná domácí příprava je jedním z opravdu velkých problémů romských dětí.

Tabulka č. 14 Snaží se rodiče problémových žáků spolupracovat, pokud je požádáte o pomoc?

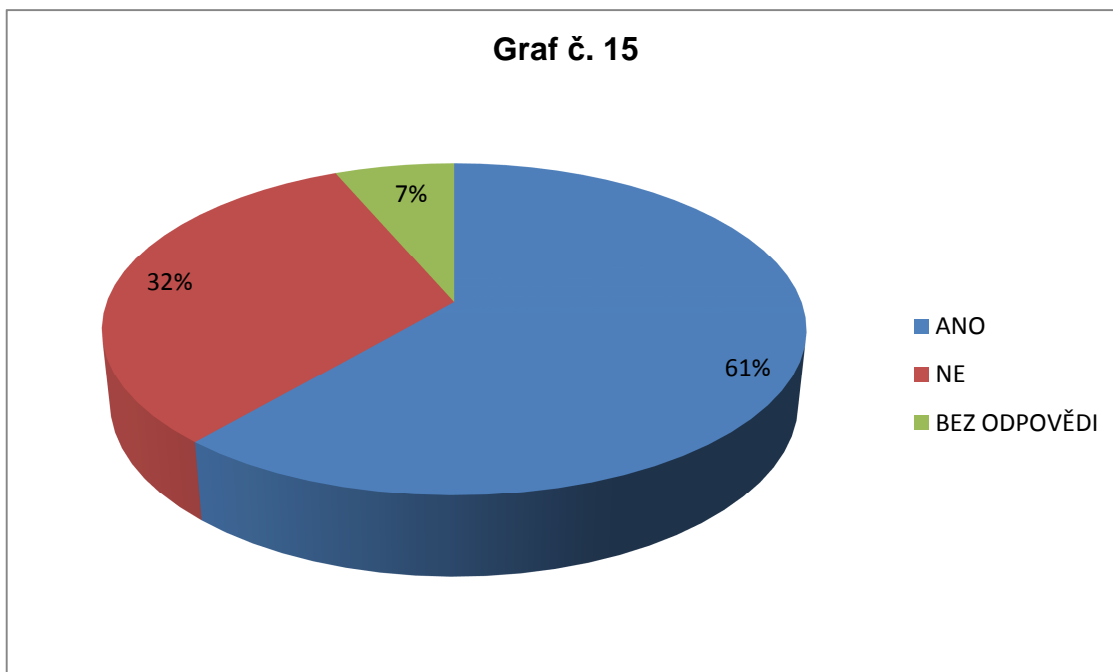
Ano	19
Ne	32
Bez odpovědi	11



Tabulka a graf číslo 14 znázorňují odpovědi pedagogů na otázku, zda romští rodiče spolupracují se školou, pokud je o to škola požádá. 51 % učitelů odpovědělo záporně, 31 % kladně a 18 % záporně. Učitelé se často zmiňovali, že pokud už romští rodiče pomoc přislíbí, často slib nesplní, a pokud se školou spolupracovat začnou, jedná se pouze o nárazovou a krátkodobou pomoc.

Tabulka č. 15 Snaží se vaše škola o to, aby do ní docházelo více dětí z majoritní společnosti?

Ano	38
Ne	20
Bez odpovědi	4



V tabulce a grafu číslo 15 jsou znázorněny odpovědi na závěrečnou otázku, která se týká snahy komunitních škol (tzv. romských škol) o to, aby do těchto škol docházelo více dětí z majoritní společnosti. 61 % učitelů odpovědělo kladně, 32 % záporně a 7 % učitelů neodpovědělo.

5.3.2 HYPOTÉZY

Hypotéza č. 1

Většina učitelů, kteří působí na školách s převahou romských žáků, souhlasí s fungováním komunitních škol (tzv. romských škol).

Hypotéza č. 1 se potvrdila: 46 (74 %) učitelů souhlasí s fungováním komunitních škol (tzv. romských škol), 15 (24 %) nesouhlasí a 1 (2 %) učitel na otázku neodpověděl.

Hypotéza č. 2

Učitelé komunitních škol (tzv. romských škol) nemusí ovládat romský jazyk, ale měli by znát základní odlišnosti romského jazyka od jazyka českého.

Hypotéza č. 2 se potvrdila, jelikož 50 (81 %) učitelů si myslí, že není nutné ovládat romský jazyk, 10 (16 %) učitelů si myslí, že je nutné romský jazyk ovládat, a 2 (3 %) učitelé na otázku neodpověděli. Na otázku týkající se znalosti základních odlišností romského jazyka od českého odpovědělo 35 (57 %) učitelů kladně, 25 (40 %) záporně a 2 (3 %) učitelé neodpověděli. Někteří učitelé do dotazníku dopsali, že děti i rodiny mluví většinou česky a jejich romština je často nesprávná, komolená apod.

Hypotéza č. 3

Romské děti při nástupu do školy neovládají romský jazyk a slovní zásoba v českém jazyce je u těchto dětí menší než u dětí z majority.

Hypotéza č. 3 se potvrdila, protože pouze 5 (8 %) učitelů si myslí, že romské děti při nástupu do školy ovládají romský jazyk, 35 (56 %) učitelů odpovědělo, že romské děti ovládají romský jazyk pouze částečně, 21 (34 %) učitelů odpovědělo záporně a 1 (2 %) učitel neodpověděl. Na otázku vztahující se k slovní zásobě odpovědělo 57 (92 %) učitelů, že slovní zásoba v českém jazyce je u romských dětí menší než u dětí z majority, 3 (5 %) učitelé si myslí, že slovní zásoba menší není, a 2 (3 %) učitelé neodpověděli. Učitelé z komunitní školy v Brně se několikrát zmínili o tom, že děti olašských Romů romštinu často ovládají.

Hypotéza č. 4

Romské děti mezi sebou komunikují v romském jazyce.

Hypotéza č. 4 se nepotvrdila. 49 (79 %) učitelů odpovědělo, že romské děti mezi sebou v romském jazyce nekomunikují, a 13 (21 %) učitelů odpovědělo, že romské děti mezi sebou romsky komunikují. Učitelé se často zmiňovali, že děti používají pouze romské vulgarismy, sprostá slova nebo pomocí romských slov tvoří nepřiliš jasné věty.

Hypotéza č. 5

Většina učitelů, kteří působí na komunitních školách (tzv. romských školách) si myslí, že se liší úroveň výuky mezi běžnou základní školou a školou, na které oni sami působí.

Hypotéza č. 5 se potvrdila. 44 (71 %) učitelů si myslí, že se úroveň výuky mezi školou, na které působí, a běžnou základní školou liší; 18 (29 %) učitelů si myslí, že se neliší.

Hypotéza č. 6

Úroveň výuky se podle učitelů liší především z důvodu menší náročnosti učiva.

Hypotéza č. 6 se nepotvrdila. Učitelé měli možnost v dotazníku označit všechny čtyři možnosti nebo dopsat svůj názor. 34 (31 %) učitelů si myslí, že se úroveň výuky liší především kvůli horším výsledkům dětí, 27 (24 %) učitelů uvedlo menší náročnost učiva, 25 (23 %) redukcí nadstavbových pojmů a 24 (22 %) mírnější známkování. Někteří učitelé navíc zmínili potřebu individuálního přístupu nebo nutnost přizpůsobit výklad možnostem dětí, což pramení především ze značného nezájmu dětí.

Hypotéza č. 7

Učitelé se s největšími problémy ve výuce setkávají v předmětu český jazyk, což je zapříčiněné především malou slovní zásobou romských dětí.

Hypotéza č. 7 se potvrdila. První otázka vztahující se k této hypotéze byla otevřená a učitelé měli možnost vypsát tolik předmětů, kolik uznali za vhodné. 49 učitelů napsalo český jazyk, a tím pádem byl nejvíce zmiňovaným předmětem, druhým nejčastěji zmiňovaným předmětem byla matematika, kterou do dotazníku napsalo 22 učitelů, a třetím nejčastějším byl cizí jazyk, který napsalo 12 pedagogů. Druhá otázka vztahující se k této hypotéze byla také otevřená a učitelé měli možnost vypsát neomezené množství problémů, se kterými se při výuce setkávají. 31 učitelů uvedlo problémy se slovní zásobou romských dětí, která bývá nedostačující. 15 učitelů zmínilo nedostatečnou domácí přípravu a 6 učitelů neporozumění pojmům.

Hypotéza č. 8

Rodiče romských žáků mají záporný vztah ke škole, na kterou jejich děti docházejí, a pokud jsou požádáni o pomoc, se školou nespolupracují.

Hypotéza č. 8 se nepotvrdila. Na otázku, zda romští rodiče mají kladný vztah ke škole, odpovědělo 33 (53 %) učitelů kladně, 16 (26 %) učitelů záporně a 13 (21 %) učitelů na tuto otázku neodpovědělo. Na otázku, která se týkala spolupráce romských rodičů se školou, odpovědělo 32 (51 %) učitelů, že romští rodiče nespolupracují, 19 (31 %) učitelů si myslí opak a 11 (18 %) respondentů neodpovědělo. Podle části pedagogů, kteří vyplňovali dotazník, rodiče berou vzdělání jako něco nepotřebného, se školou spolupracují povětšinou jen na počátku školní docházky a postupně zájem upadá i v případě, že o spolupráci byli požádáni přímo školou.

Hypotéza č. 9

Romští rodiče nedohlízejí na domácí přípravu svých dětí.

Hypotéza č. 9 se potvrdila. 54 (87 %) učitelů na otázku, zda rodiče žáků dohlízejí na domácí přípravu, odpovědělo záporně, pouze 1 (2 %) učitel kladně a 7 (11 %) učitelů neodpovědělo. Učitelé se v dotazníku zmínili, že rodiče na domácí přípravu dohlédnou pouze po upozornění, pod nátlakem, ale bývá to jednorázové. Situace je ztížená tím, že romští rodiče v případech, kdy dětem pomoc chtějí, často pomoc neumějí.

Hypotéza č. 10

Komunitní školy (tzv. romské školy) se snaží, aby do nich docházelo více dětí z majoritní společnosti.

Hypotéza č. 10 se potvrdila. 38 (61 %) učitelů odpovědělo, že se škola opravdu snaží, aby do ní docházely děti z majoritní společnosti, 20 (32 %) učitelů odpovědělo záporně a 4 (7 %) učitelé neodpověděli. Tato otázka byla uvedena v dotaznících pro všechny tři školy, ale je samozřejmé, že se týkala spíše komunitních škol v Brně a Praze. Komunitní škola v Mostě sídlí mimo město, a je tedy prakticky nemožné zajistit, aby do této školy chodily děti z majoritní části společnosti.

5.4 SHRNU TÍ

Dle mého názoru jsou odpovědi učitelů objektivní a učitelé se snažili odpovědět podle skutečnosti. Vyhodnocení některých otázek bylo nečekané, ale většina hypotéz se potvrdila. Nejvíce nečekaná byla odpověď na otázku týkající se vztahu romských rodičů ke škole, kam docházejí jejich děti. Předpokládala jsem, že většina učitelů odpoví záporně, ale naopak, přes 50 % pedagogů odpovědělo kladně. Druhou pro mě překvapivou skutečností byl fakt, že na otázky týkající se romských rodičů, jejich vztahu ke škole, spolupráci se školou a dohlížení rodičů na domácí přípravu značné procento pedagogů vůbec neodpovědělo, jednalo se o více než deset procent respondentů.

Díky průzkumu jsem došla k závěru, že učitelé působící na komunitních (tzv. romských) školách mají na problematiku vzdělávání Romů dosti realistický pohled a z dotazníků nebylo zřejmé, že by se uchylovali k přehnaným předsudkům nebo naopak situaci romské komunity viděli příliš pozitivně.

6 ZÁVĚR

Ve své práci jsem se zabývala tématem vzdělávání Romů v České republice. Jejím cílem bylo popsat aktuální situaci v problematice vzdělávání Romů a zjistit názory učitelů působících na školách s převahou romských žáků na často diskutovaná témata týkající se vzdělávání Romů v České republice.

Přestože vývoj společností směřuje k větší toleranci a stále větší procento české populace je schopné žít na našem území společně s lidmi, kteří se mohou lišit v mnoha ohledech, jako je např. barva pleti, náboženské vyznání nebo odlišná kultura, i v této v mnoha směrech pokrokové době stojí Romové často na pokraji společnosti. Je to dáno mnoha problémy, které mezi romskou menšinou a většinovou společností vznikají, jedná se kupříkladu o předsudky ze strany většinové společnosti nebo neschopnost a v některých případech určitě i neochotu romské menšiny přizpůsobit se. Díky těmto a mnoha jiným problémům se integrace do běžných základních škol a splynutí s majoritní společností stále nedaří, a proto je nutné i nadále upozorňovat na segregaci romských dětí a snažit se bariéry mezi většinovou společností a romskou populací překonat.

Přestože mé prosbě o vyplnění dotazníků vyšly vstříc pouze tři školy z pěti, které jsem oslovila, myslím, že průzkum ukázal, jaké názory mají pedagogičtí odborníci působící na školách s převahou romských žáků na některé otázky týkající se vzdělávání Romů. Z odpovědí učitelů je patrné, že jejich pohled na vzdělávání Romů je velice střízlivý a realistický a že zde neustálá snaha komunitních škol (tzv. romských škol) udělat pro větší vzdělanost Romů co nejvíce.

Velice pozitivní je zjištění, že romské děti dnes dosahují mnohem větší vzdělanosti než jejich rodiče nebo prarodiče, přesto vzdělanost romské menšiny stále není ideální. Část romských dětí dnes navštěvuje komunitní školy (tzv. romské školy) nebo běžné základní školy, kde tyto děti mohou získat úplné základní vzdělání a následně pokračovat na středních školách. Bohužel však stále velké procento romských dětí navštěvuje i základní školy praktické a po jejich dokončení už se dále nevzdělávají. Z malé vzdělanosti Romů samozřejmě pramení vysoká nezaměstnanost a s ní související další problémy, jako je závislost na sociálních dávkách, gamblerství, závislosti na omamných látkách nebo kriminalita.

Vzhledem k tomu, že romští rodiče často nejsou schopni své děti motivovat ke studiu a v mnoha případech ani neumí dětem se studiem pomoci, je na odborných pedagogických pracovnících, aby se pokusili vyvinout co největší úsilí a snažili se o větší vzdělanost Romů v České republice.

7 POUŽITÁ LITERATURA

Odborné publikace:

- Balvín, J.: Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů. Ústí nad Labem, Hnutí – R 1996. ISBN 80-902149-1-6.
- Balvín, J.: Romové a pedagogika. Ústí nad Labem, Hnutí – R 2000. ISBN 80-902461-3-3.
- Balvín, J.: Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka. Praha, Radix 2008. ISBN 978-80-86031-83-5.
- Balvín, J. a kol.: Romové a zvláštní školy. Ústí nad Labem, Hnutí – R 1997. ISBN 80-902149-6-7.
- Balvín, J. a kol.: Romové a jejich učitelé. Ústí nad Labem, Hnutí – R 1999. ISBN 80-902461-1-7.
- Balvín, J. a kol.: Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám. Praha, Komise rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin 2005. ISBN 80-902972-8-5.
- Balvín, J. a kol.: Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám. Praha, Komise rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin 2004. ISBN 80-902972-6-9.
- Hübschmannová, M.: Šaj pes dovakeras můžeme se domluvit. Olomouc, UP Olomouc 1993. ISBN 80-7067-355-9.
- Kaleja, M.: Romové a škola versus rodiče a žáci. Ostrava, Pedagogická fakulta ostravské univerzity v Ostravě 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
- Kamiš, K.: Čeština a romština v českých zemích: překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti. Ústí nad Labem, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem 1999. ISBN 80-7044-251-4.
- Langer, S.: Problémový žák na prvním stupni základní školy (školy obecné): s úvodem do problematiky školní zralosti dítěte. Hradec Králové, Kotva 1999. ISBN 80-900254-5-5.
- Nečas, C.: Romové v České republice včera a dnes. Olomouc, Univerzita Palackého 2002. ISBN 80-244-0497-4.
- Navrátil, P.: Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky. Praha, Portál 2003. ISBN 80-7178-741-8.
- Pipeková, J.: Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno, Paido 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- Říčan, P.: S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti. Praha, Portál 2000. ISBN 80-7178-410-9.
- Šotolová, E.: Vzdělávání Romů. Praha, Karolinum 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.
- Vágnerová, M.: Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha, Karolinum 1997. ISBN 80-7184-488-8.

Vágnerová, M.: Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha, Portál 2000.

ISBN 80-7178-308-0.

Zelina, M.: Alternativné školstvo: alternativně školy, alternativna pedagogika, alternativně pedagogické koncepcie a smery. Bratislava, Iris 2000. ISBN 80-88778-98-0.

Žáčková, H., Jucovičová, D.: Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole.

Praha, D + H 2008. ISBN 978-80-903869-3-8.

Internet:

Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2010. Dostupné na [www:](http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-ceske-republice-za-rok-2010-88326/)
<<http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-ceske-republice-za-rok-2010-88326/>>

Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2011. Dostupné na [www:](http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-cr-za-rok-2011-100979/)
<<http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-cr-za-rok-2011-100979/>>

Poznámky k tvorbě vzdělávacího obsahu přípravných tříd ve ŠVP. Dostupné na [www:](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/Pripravne_tridy.pdf)
<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/Pripravne_tridy.pdf>

8 PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Dotazník

Dotazník je anonymní a je určen učitelům, kteří působí na školách s převahou romských žáků. Výsledky dotazníkového šetření budou použity v mé bakalářské práci na téma Vzdělávání Romů v České republice.

- 1) Učil/a jste na škole, kde je převaha dětí z majoritní společnosti?
 - Ano
 - Ne

- 2) Souhlasíte s fungováním komunitních škol (tzv. romských škol)?
 - Ano
 - Ne

- 3) Měli by podle Vás pedagogičtí pracovníci ve školách, kde převládají romští žáci, ovládat romský jazyk?
 - Ano
 - Ne

- 4) Měli by podle Vás pedagogičtí pracovníci ve školách, kde převládají romští žáci, znát základní odlišnosti romského jazyka od jazyka českého?
 - Ano
 - Ne

- 5) Ovládají romské děti při nástupu do vaší školy romský jazyk?
 - Ano
 - Částečně
 - Ne

- 6) Je slovní zásoba v českém jazyce u romských dětí menší než u dětí z majority?
 - Ano
 - Ne

- 7) Komunikují mezi sebou romské děti v romském jazyce?
 - Ano
 - Ne

- 8) Myslíte si, že se liší úroveň výuky mezi vaší a běžnou základní školou?
- Ano
 - Ne
- 9) Pokud ano, v čem konkrétně jsou podle Vás rozdíly?
- Menší náročnost učiva
 - Mírnější známkování
 - Horší výsledky dětí
 - Redukce nadstavbových pojmů
- 10) Ve kterých předmětech se u romských dětí setkáváte s největšími problémy?
- _____
- 11) Čeho se tyto problémy konkrétně týkají?
- _____
- 12) Mají rodiče žáků kladný vztah k vaší škole?
- Ano
 - Ne
- 13) Dohlízejí rodiče žáků na domácí přípravu?
- Ano
 - Ne
- 14) Snaží se rodiče problémových žáků spolupracovat, pokud je požádáte o pomoc?
- Ano
 - Ne
- 15) Snaží se vaše škola o to, aby do ní docházelo více dětí z majoritní společnosti?
- Ano
 - Ne