

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra sociální práce

RIGORÓZNÍ PRÁCE

Mgr. Olga Gazdíková

Romové a vzdělávání

Romany people and Education

Praha 2012

Vedoucí práce: prof. JUDr. Igor Tomeš, CSc.

Konzultant: Ing. Petr Víšek

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu práce prof. Igoru Tomešovi a konzultantovi Ing. Petru Víškovi za jejich vstřícný přístup a cenné rady, které mi velice pomohly při zpracování rigorózní práce. Samozřejmě také děkuji romským žákům z Olomouce a z Prahy, kteří mi vrátili vyplněné dotazníky.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala zcela samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 21. 8. 2012

.....
Mgr. Olga Gazdíková

Abstrakt

Téma rigorózní práce zní „Romové a vzdělávání“. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V rámci teoretického ukotvení zkoumaného tématu je objasněna motivace, historie Romů, pojetí romské rodiny nebo např. problematika jejich sociálního vyloučení. Velká pozornost je věnována vzdělávání romských dětí, jež je sledováno od předškolního věku po ukončení základní školní docházky. Praktická část obsahuje provedený výzkum, jenž byl z technických i časových důvodů navržen v duchu kvantitativní metodologie, a to s využitím dotazníku jako metody sběru dat. Dotazníkové šetření proběhlo na konci října roku 2011 ve speciální škole v Praze-Žižkov a začátkem listopadu v Nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež v Přichystalově ulici v Olomouci, kam chodí děti ze speciální školy z Olomouce. Obě vzdělávací instituce byly zvoleny záměrně. Dotazníkové šetření mělo za cíl zjistit motivaci romských žáků speciálních škol, typ rodinného prostředí, z něhož pochází, způsob trávení volného času, množství neromských spolužáků a jejich vzájemné vztahy s romskými dětmi, osoba učitele, jeho ne/romský původ atd. V rámci dílčích cílů byly také hledány statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami a mezi romskými žáky v obou sledovaných institucích.

Klíčová slova:

Romové, vzdělávání, romští žáci

Abstract

The topic of this rigorous thesis is “Romany people and education“. The thesis is divided into the theoretical and the practical part. The theoretical background of the topic includes motivation, history of Romany people, conception of their family or their social exclusion. Close attention is paid on education of Romany children. The practical part contains the research designed due to technical and time reasons in the spirit of quantitative methodology; the questionnaire was used as a method for collecting the data. The survey was carried out at the end of October 2011 in a special school in Prague-Žižkov and in the beginning of November 2011 in the “Romany centre for children and youth“ in Přichystalova street in Olomouc, where children from a special school in Olomouc attend school. These two institutions were chosen on purpose. The questionnaire survey was aimed at finding out the motivation of Romany students in a special school towards learning, the family background, free time activities, the presence of non-Romany classmates and their mutual relationships, the person of their teacher, his origin etc. Sub-goals were set to discover the statistically important differences between boys and girls and between Romany students in both selected institutions.

Keywords:

Romany people, education, Romany students

OBSAH

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	8
ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ROMOVÉ V ČR	11
1.1 Historie Romů na českém území	11
1.1.1 Otroctví, pronásledování a likvidace Romů v historii na českém území	12
1.1.2 Historie romské kultury na českém území	20
1.2 Romská komunita	21
1.2.1 Hudba jako životní styl a tanec	23
1.2.2 Řemeslná výroba	25
1.2.3 Způsob bydlení	26
1.2.4 Rodinné zvyklosti	28
1.3 Romský jazyk	32
1.4 Demografie	33
2 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ	36
2.1 Psychologický náhled na vývoj dítěte	38
2.2 Výchova a vzdělávání	46
2.3 Moderní pedagogické směry a metody vzdělávání	50
2.4 Strategie výchovy romských dětí	53
2.5 Základní vzdělávání a s ním spojené potíže	59
2.6 Negativní jevy v průběhu dětství a dospívání	61
3 MOTIVACE ROMSKÝCH DĚTÍ KE VZDĚLÁNÍ	64
3.1. Vymezení pojmu	64
3.2. Motivace chování	65
3.3. Motivy	66
3.4 Hodnota vzdělání a přístup k němu v romské komunitě	70
4 ROVNOPRÁVNOST A SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ ROMŮ	72
4.1 Hodnoty demokratické společnosti	72

4.2	Sociální vyloučení menšinových komunit	76
4.3	Národní a nadnárodní opatření	79
5	PROJEKTY NA PODPORU VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ A VZDĚLÁVÁNÍ O ROMECH 84	
	VÝZKUMNÁ ČÁST	92
6	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	92
6.1	Základní pojmy pro výzkum	92
6.2	Cíle výzkumu	93
6.3	Průběh výzkumu a metody zpracování dat	95
6.4	Charakteristika zkoumaného souboru	98
6.5	Hodnocení výsledků výzkumu	98
	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	118
	ZÁVĚR	121
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ	123
	SEZNAM TABULEK	129
	SEZNAM GRAFŮ	133
	PŘÍLOHY	134
	Příloha č. 1: Dotazník	135
	Příloha č. 2: Tabulky 1. stupně třídění	139
	Příloha č. 3: Tabulky 2. stupně třídění	146

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

a. č. absolutní četnosti

% procenta

Σ suma, celkem

χ^2 Chí kvadrát

ÚVOD

Vzdělávání romských dětí je součástí řešení romské problematiky. Mnoho Romů v dnešní době má nízké vzdělání, což následně znamená horší šanci pro uplatnění na trhu práce. Často jim nezbývá nic jiného než získávat peníze v rámci šedé ekonomiky. Řada z nich žije v sociálně vyloučených lokalitách.

Provedené sociální výzkumy již několikrát dokázaly, že mnoho romských dětí končí ve speciálních školách a nemá příležitost získat kvalitnější vzdělání. Jeden z výzkumů byl například realizován na devíti školách v sedmi obcích a městech různé velikosti metodou polostrukturovaných rozhovorů (GAC, s. r. o, NROS, 2007). Terénním výzkumem byly zjišťovány čtyři typy dat: prospěch, absence, opakování ročníku a přechod na jinou základní či praktickou školu. Byl zkoumán vliv rodinného prostředí, postoj romských dětí ke škole a jejich úspěšnost ve studiu. Byla porovnána data romských dětí s majoritními. Ukázalo se, že na základní škole jsou majoritní děti úspěšnější než romské, a to zejména po první třídě. Romským dětem činí větší problém český jazyk než matematika a jiné předměty. Z deseti chlapců a dívek se v první třídě udrželi pouze tři chlapci a pět dívek. Velkým problémem rovněž se ukázalo záškoláctví (GAC, s. r. o, NROS, 2007). Příčiny vzdělanostních nerovností spočívají především v rodinách. Děti ze sociálně vyloučených rodin mají méně rozvinutý kulturní kapitál. Protože mluví romsko-českým etnolektem, mají problémy správně pochopit učivo ve škole. Vzhledem k tomu, že rodiče ve vzdělání nevidí velkou hodnotu, nedostává se romským dětem takové podpory. Rodiče někdy své děti ani neposílají do školy (GAC, s. r. o, 2009).

Ve své rigorózní práci jsem se zaměřila na vzdělávání romských dětí ze speciálních škol z Olomouce a z Prahy. Tato dvě města jsem si vybrala z osobních důvodů. V olomouckém kraji jsem vyrostla a dodnes se tam vracím, v Praze žiji již dva roky. Předpokládala jsem, že romské děti z Prahy budou mít větší motivaci ke studiu, budou odlišným způsobem trávit volný čas a také ve škole se setkají s tolerantnějším přístupem neromských spolužáků, a to s ohledem na fakt, že Praha je multikulturním městem, v němž je i větší množství pracovních příležitostí. Žije zde i více subetnických skupin Romů. V Olomouci naproti tomu dokazují statistiky velkou nezaměstnanost Romů. Z národnostního hlediska tam nežije takové množství cizinců jako v Praze a z romského obyvatelstva převažují spíše slovenští Romové. V Olomouci se vyskytují

i sociálně vyloučené lokality, v nichž žije řada pasivních klientů sociálních pracovníků.

Romská otázka působí velký problém nejen v České republice, ale i v řadě dalších států. Problémy vyplývají ze způsobu života této menšiny, ale také z přístupu majoritní společnosti. Především je to diskriminace Romů, kterou nelze snadno dokázat. Oběma stranám se nedaří nalézt společné řešení. Pro jeho nalezení je přitom důležitá i změna přístupu romských rodičů ke vzdělání svých dětí. Měli by si uvědomit, jakou má v dnešní době hodnotu a co bude kvalitní vzdělání znamenat pro budoucnost jejich dětí.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ROMOVÉ V ČR

1.1 Historie Romů na českém území

Evropská majoritní společnost se vůči Romům chovala zpravidla nepřátelsky. Zejména jí vadil jejich kočovný způsob života. Příčin migrace tohoto etnika lze nalézt hned několik: perzekuce Romů, nátlak vedoucí k útěku, byli zabíjeni, vyhoštěni nebo nuceni se usadit. Je dokázáno, že Romové nikdy nebyli homogenním společenstvím. Zaměříme-li se na jejich původ, je třeba zmínit, že Romové pocházejí z indického subkontinentu. V Indii existovaly v té době celkem čtyři společenské stavy nazývané varny: 1) Brahmáni (kněží, učenci), 2) Kšátrijci (bojovníci, vládcí), 3) Vajšije (obchodníci), 4) Šúdri (řemeslníci, zemědělci). Z varen se stávaly kasty. Kasta má předpisy, pravidla a specifické tradiční profese. V kastovním systému bylo nejvyšší postavení přisouzeno Árijcům. Jako samostatné etnikum zde pak žili právě Domové, nejbližší příbuzní dnešních Romů. V Evropě se z názvu Dom stalo označení Rom¹ (Horváthová, 2002).

Při náčrtu historie romského etnika neustále narážíme na jeho kočovný způsob života, zvyky, tradice i lidovou víru. V období mezi 3. a 9. stoletím putovali z Indie do Evropy. Delší dobu pobývali v Perské říši a pak pokračovali v cestě do Arménie a Řecka. Z Malé Asie se dostali úžinou Bospor a Dardanely přes Balkán do Evropy. V roce 1068 bylo zaznamenáno v kronice mnicha z kláštera na hoře Athos, že v Řecku se Romové nazývali *Atsinganoi*. Z označení *Athinganoi* – *Atsigános* pochází jedno z nejrozšířenějších pojmenování Romů v Evropě: *Cikán*. Ve 14. století se Romové dostali do Uher. V roce 1322 františkánský mnich Simeon Simeonis zaznamenal pobyt Romů v jeskyních poblíž Candia (Herakleonu) na Krétě, kde žili ve stanech arabského typu. V roce 1348 se o nich objevily zmínky v Srbsku, na ostrově Korfu, ale také na Západním pobřeží Peloponésu a na Kypru. Posléze postupně osídlili rumunské Valašsko a Čechy. Kroniky v Německu dokazují, že portugalský král Jan III. se je v letech 1407–1416 pokoušel vyhnat. Do roku 1430 už byli známi po celé Evropě kromě severovýchodních států.

¹ Indické cerebrální hlásky *d*, *t*, *dh* se v Evropě změnilly na *v*, *r* a v Arménii *v*, *l*, v arabském jazykovém prostředí se vyslovovaly jako předopatrové *d*. (Horváthová, 2002).

Roku 1417 napsal Zikmund Lucemburský list cikánských křesťanských psanců. V roce 1422 sepsal papež Martin V. glejt pro Romy, který je měl chránit. O rok později jim Zikmund Lucemburský dovolil jít směrem na západ přes jižní Slovensko, do českých zemí a dále. Ve Francii byli v té době Romové nazýváni *Bohémiens*. V 15. století existují důkazy o pobytu Romů v severní Evropě. Západní proud pak představoval Romy směřující z Čech do Německa, Francie, Španělska, Holandska, Dánska a Norska. Východní proud Romů putoval z východní Evropy přes Uhry a dnešní Slovensko do Polska, Finska a Švédska. Do Ruska přicházeli Romové z Arménie a z Balkánu. Mnohem později se dostali na Ukrajinu a do Běloruska. Z Evropy postupovali dále do Ameriky a Austrálie (Horváthová, 2002).

V 1. polovině 16. století se objevili na britských ostrovech (v roce 1505 ve Skotsku, 1514 v Anglii, 1579 ve Walesu) a dorazili rovněž do Ruska (na Sibiř teprve v roce 1721). V té době již pobývali i v Africe a v Americe. V 16. a v 17. století o nich existují zmínky na Kypru, kam přicestovali z Turecka. V 19. století je v Itálii doložen příchod Romů z Maďarska, putovali i do Francie, a to spolu s Romy z oblasti Rumunska. Na konci 19. století se ukazuje jejich směřování z Rumunska do Velké Británie. Tendenci opouštět Německo a východní a severní slovanské země měli Romové na konci 1. světové války. V průběhu 2. světové války byla cílem zejména slovinských a chorvatských Romů opět Itálie. V roce 1958 se pokusila řada příslušníků tohoto etnika opustit Rakousko a odcestovat do Kanady, USA a Austrálie. V 60. letech 20. století jsme byli v Evropě svědky nové vlny Romů, kteří přicházeli z oblasti Jugoslávie. Po roce 1960 se však již začali postupně usazovat v městských oblastech a pracovat jako řemeslníci. V roce 1968 byl zaznamenán jejich příchod do Rakouska a do Švédska. Dále o jejich pobytu informuje Dánsko, a to v roce 1975. Do českých zemí putovali zejména Romové z Maďarska a Jugoslávie, a to kolem roku 1930. V roce 1978 a 1979 bylo však v českých zemích zaznamenáno také 600 Romů z Itálie a Francie (Romové - reflexe problému, 1997).

1.1.1 Otrouctví, pronásledování a likvidace Romů v historii na českém území

V západním myšlení bylo po dlouhou dobu zakódováno, že tmavá pleť je známkou podřazenosti a zla. Od doby vlády Rudolfa IV. a Stefana Dušana je znám fakt, že Romové sloužili jako otroci. V balkánských knížectvích se rozlišovali domácí

a zemědělství otroci. Ti domácí se dále profilovali jako státní, královští nebo církevní. Zemědělskými otroky se stávali *bojaři* nebo drobní zemědělci. Státní otroci pracovali jako rýžovači zlata nebo vyráběli dřevěné lžíce. Klášterní otroci vykonávali nejčastěji profese podkoních, kočích, kuchařů a drobných obchodníků (Hancock, 2001). „V jednom záznamu se píše, že cikánskému poslu nebo listonošovi bývá často za drobný prohřešek, či zcela prohnána kulka hlavou, nebo je umrskán k smrti, aniž by si vraždy kdokoliv povšiml, protože to byli jen Cikáni.” (Hancock, 2001, s. 29)

Vývoj vztahů mezi Romy a Evropany byl poznamenán lidským strachem z neznámého. Ani církve Romům nepomáhala. Do konce 15. století byli Romové běžně vyháněni a pronásledováni. V roce 1429 museli Romové opustit Španělsko (Horváthová, 2002). V roce 1476 byli z Romů v Maďarsku poprvé učiněni otroci. Je doloženo, že už od 15. století nebyli Romové na německém území vítáni. Porýní bylo zničené kvůli třicetileté válce a Romové se začali stěhovat do Ameriky, byly pro ně určeny kolonie v Pensylvánii. V roce 1528 na Britských ostrovech žilo na deset tisíc Romů (Hancock, 2001). Sněm Svaté říše římské v letech 1496-1498 schválil, že Romové mohou být beztrestně vražděni. Šestnácté století pro ně znamenalo další represe. Přítomní byli zejména na Moravě (Horváthová, 2002).

První Romové byli v Českém království za vlády Václava IV. ve 14. a 15. století. Je to zaznamenáno v Popravčí knize pánů z Rožmberka. V roce 1399 byl popraven loupežník Cikán Črný, Ondřejův Pacholek. Kočovní Romové z roku 1416 byli zaznamenáni ve Staročeské kronice F. Palackého pod názvem Staří letopisové čeští. České prameny dále dokazují, že Romové na čas pobývali ve Znojmě, Praze a Chebu. Českými městy spíše procházeli, setrvali ve Svaté říši římské a v západní a jižní Evropě. Ve ztracených herních knihách města Znojma je uvedeno, že královské město dalo přítomným Romům almužnu ve výši jedné kopy a tří grošů. Ve zlomkovitě zachovaném díle „Cronicon” se jeho katolicky orientovaný autor Prokop, univerzitní učitel a novoměstský písař, zabýval příchodem Romů do Prahy. Údaje pochází z roku 1417. Díky historikovi Ondřeji Baierovi víme, že Romové pobývali v roce 1418 také v Chebu. V českých zemích byli však považováni za příživníky. V roce 1481 o nich dále existují záznamy v Kutné Hoře a v Praze a roce 1491 také v Lounech (Černá, 2000).

V roce 1523 se objevila romská skupina v Praze. Jeden ze starých letopisů českých ukazuje, že Romové přišli ze Starého Města pražského do Nového Města. Obyvatelé pražských měst se chovali k Romům příznivě. Postupem času začala vznikat

nedůvěra mezi Romy a majoritou. Vznikly totiž první nedoložené pověsti o jejich vyzvědačství a žhářství ve prospěch tureckého sultána. V roce 1578 byl způsoben v Prostějově požár a obviněný muž a žena přiznali, že jiní paliči k tomu byli donuceni tureckou mocí. Celkem 27 mužů a 120 žen a dětí bylo v Olomouci dokázáno ono žhářství, ale i další zločiny a jiné škůdcovství. Vzniklo podezření, že to nemuseli způsobit Romové, a tak zemský hejtman u císaře Rudolfa II. pomocí zvláštní stavovské komise zjistili, že prostějovský požár založil tamní měšťan. Všichni obvinění se přes Nový Jičín dostali na polské území. V Brně došlo k podobnému incidentu a místní Romové byli rovněž obviněni ze žhářských útoků. Následoval krok císaře Ferdinanda I., který vydal v roce 1545 první mandát a tím přikázal všechny Romy vyhnat z českého území. V roce 1556 jím bylo dále rozhodnuto, že mučení a popravení budou pouze muži. Ženy a děti měly být využívány na obecně prospěšné práce. Zemský sněm v letech 1549, 1550, 1576 atd. nepovoloval vstup Romů na moravské území. Jenže roku 1607 dokládá Mikuláš Dačický z Hesslova u Kutné Hory dokázal, že Romové v Sedlci hádali lidem z ruky (Lisá, 2000).

Proti příchodu Romů byla v českých zemích přijata zvláštní opatření. Na zasedání v Brně roku 1549 se rozhodlo, aby Cikáni nebyli do země pouštěni. Podobný scénář se odehrál i roku 1599 v Olomouci, kde se stavovští zástupci na zemském sněmu shodli na tom, že nebudou pouštět Romy na Moravu. V červenci 1578 došlo v Prostějově k požáru. Následně byl zatčen muž a žena romského původu a pro žhářství byli také mučeni. Z činu bylo obviněno i dalších 27 mužů a 120 žen a dětí romského původu, nakonec se však ukázalo, že požár Romové nezpůsobili. Téhož roku přišlo z Olomouce do Nového Jičína 164 osob (Lisá, 2000).

V roce 1568 chtěl romské obyvatelstvo papež Pius VI. vyhnat z území, které patřilo římskokatolické církvi. Mezi první Evropany, kteří vyváželi Romy jako otroky do Ameriky, se řadí Španělé, následně k tomu přistoupili Portugalci. V roce 1714 posílali i britští obchodníci a majitelé plantáží Romy do Karibské oblasti. Ani Anglie nebyla v protiromských opatřeních pozadu. Již v 17. století v době Cromwellovy vlády platilo nařízení, které zamezovalo styku Romů s „ne-Romy“ (Hancock, 2001).

Za vlády císaře Ferdinanda I. ještě k fyzickému trestání Romů nedocházelo, v roce 1556 už však bylo podporováno. Císař Leopold I. vydal mandát, ve kterém označil Romy za psance (*vogelfrei*). To znamená, že lidé s nimi mohli nakládat podle svého uvážení (Horváthová, 2002). Negativní postoj většiny vůči Romům podpořil v roce 1726

Karel VI., který vydal zákon prikazující lidem v Německu Romy zabíjet (Hancock, 2001).

Čistopis z roku 1673 dokazuje, že francouzský lékař Ch. Patin se setkal s velmi početnou skupinou Romů poblíž Labe a obdivoval jejich způsob života, jako je např. volnost. Romové se účastnili i řady soudních procesů. V Praze zápisy na soudech uvádí, že v letech 1694–1763 proběhlo 527 protiromských procesů, z toho 514 v Čechách a 13 na Moravě a ve Slezsku (Lisá, 2000).

V polovině 18. století pronikli na Moravu a do Slezska Romové z Uher. Podle zvláštního soupisu z roku 1769 zde pobývalo 22 rodin potomků Štěpána Daniela a k nim přiřazených Holomků nebo Malíků. Druhý soupis z roku 1783 už dokládá 28 romských rodin se 118 členy (Černá, 2000). V hanáckých zpěvohrách je vyličen způsob obživy tehdejších Romů. Jedna zpěvohra se jmenovala Pergamotéka, autorem byl I. Plumlovský a v roce 1747 byla v klášteře zpívána na Hradisku. K usedlému způsobu života tíhli zejména kováři a hudebníci. Křesťanské sňatky Romů byly poprvé uskutečněny v roce 1773 ve Fryštátu na Zlínsku (Lisá, 2000).

Za Josefa I. se staly běžnými výstražné tabule proti „cikánskému obyvatelstvu“. Vláda Marie Terezie (1740–1780) neznamenalá pro Romy zlepšení jejich postavení. Naopak. Nově bylo povoleno trestat Romy formou mrskání a vypalování cejchu. V roce 1751 byl vydán protiromský dekret, který umožňoval trestat Romy za potulku. Od 60. let se Romové začínají postupně asimilovat a usazovat v oblasti Sedmihradecka a v Uhrách, kde byla běžná povinná školní docházka a katolická víra. Co se týče Romů, pokračoval syn Marie Terezie Josef II. ve snaze své matky. Chtěl dosáhnout toho, aby se Romové usadili. V roce 1784 tak vznikly velké tábory v Bahuseudově u Jihlavy a v Oslavanech u Brna (Horváthová, 2002).

V roce 1833 se Pavel Kiselev snažil zrušit otroctví. Cikáni mu řekli, že mu dají tolik zlata, kolik unese kůň. Kiselev to nepřijal a obvinil je z podplácení i z krádeže narýžovaného zlata. Otroctví však nezrušil. V roce 1864 dosáhli Romové úplné právní svobody (Hancock, 2001). Až do nástupu prince Karla byli rumunští Cikáni krutě utlačováni a klesali do nejhlubší propasti chudoby, zoufalství a ponížení. A to vše v mnohem větší míře než kterákoli jiná část jejich rasy kdekoli jinde na světě. Většina rumunských Cikánů žila v otroctví, jehož nemilosrdnost dosud nic nepřekonal. Byli otroky bez jakýchkoliv práv, bez ochrany a bez naděje. Byli pouhým lidským dobytčím, jehož sčítání by suroví a sobečtí otroci nikdy nestrpěli. Trvalo to tak dlouho, že mnoho

cikánských otroků zapomnělo na vlastní jazyk. Sociální podmínky osvobozených Cikánů ve Valachii a Moldávii bylo jen stěží možné pokládat za lepší, než byly podmínky cikánských otroků. Mnozí z nich žili naprosto zanedbaně: v zoufalé bídě, v nahotě a ve špíně. Ve Valachii však přineslo osvobození Cikánů nejlepší výsledky a všichni cikánští daňoví poplatníci zde mají právo volit. Je těžké posoudit, jaké naděje a vyhlídky budoucnost této rasy přinese. Je možné, že jak se budou postupně vymaňovat ze svého nízkého stavu pod blahodárným vlivem svobody zajišťované vládou, Cikáni i Valaši spolu možná postupně začnou sdílet radost ze stejných občanských práv a povinností ve svobodné a prosperující zemi. Je pravděpodobné, že toto je začátek procesu, který

se postupně rozšíří i do ostatních zemích, a na jeho konci velké davy Cikánů po celém civilizovaném světě postupně přivyknou klidnému usedlému životu a posléze se rozplynou a ztratí v mase obyčejných lidí. Můžeme přinejmenším doufat, že tomu tak jednou bude.” (Hancock, 2001, s. 49-50)

V roce 1848 Romové odcházeli do Srbska, Maďarska, Ruska a na Ukrajinu. Postupně začalo docházet k jazykovým a společenským rozdílům mezi jednotlivými větvemi olašských Romů. Z Evropy šli do Severní a Jižní Ameriky. V září 1879 se v maďarském Kisfalu na evropském kongresu jednalo o občanských a politických právech Cikánů v celé Evropě (Hancock, 2001). Koncem 19. století dochází na Moravě k sedentarizaci Romů. Důležité jsou zejména zákony č. 18/1862 ř. z. o domovském právu a domovský zákon č. 105/1863 ř. z., podle jehož novely č. 222/1896 ř. z. se museli státní občané v obci zdržovat nepřetržitě nejméně deset let. Rakouské Ministerstvo vnitra vydalo 14. září 1888 výnos č. 14015/1887 o potírání tzv. cikánské trýzně (Nečas, 2008).

V období tzv. První republiky získali první Romové vysokoškolské vzdělání. Ústavní zákon č. 293 Sb. ze dne 9. dubna 1920 deklaroval ochranu národnostních a jiných menšin. V roce 1927 vznikl zákon o potulných cikánech, který Romům starším 14 let stanovil povinnost mít cikánskou legitimaci (Horváthová, 2002). V roce 1933 Všeobecný svaz rumunských Cikánů v Bukurešti rozhodl, že den, kdy došlo k osvobození otroků, se stane národním svátkem, dále ustavil romskou knihovnu, univerzitu a nemocnici. Koncem 30. let se však situace českých a moravských Romů rapidně zhoršila. Romové byli nacisty označeni za asociály, kriminálníky a osoby kulturně méněcenné. Během 20. let 20. století vznikly v Bavorsku a Prusku zvláštní úřady, které měly Romy na starost. V roce 1930 vznikl první britský proticikánský zákon. Od roku 1933 byla v Německu zavedena sterilizace Romů a začaly vznikat cikánské

tábory v Dachau, Dieselstrasse, Mahrzanu, Vennhausenu. V roce 1933 Adolf Hitler použil proticikánské zákony (Hancock, 2001). „Noviny Le Temps z 20. ledna toho roku otiskly následující článek: Cikánský ostrov - Podle vídeňských novin se dnes starostové z burgenlandského kraje Oberwarth zabývali problémy Cikánů, kteří se pro tuto zemi stali skutečnou pohromou. Tvrdí, že cikánská porodnost je třikrát až čtyřikrát vyšší než porodnost domácího obyvatelstva. Tito starostové chtějí Cikány zbavit jejich občanských práv a zavést proti nim stejné zákony, jaké existují v Maďarsku, včetně trestů bytí za krádež. Starostové podpořili návrh a požádali Spojené národy, aby se zabývaly možnostmi založit Cikánské kolonie na některém z ostrovů v Polynésii.“ (Hancock, 2001, s. 83) Výzkumný ústav pro rasovou hygienu a biologické studium populace zkoumal cikánský původ lidí. Od září 1935 začaly platit norimberské zákony a v roce 1936 vzniklo Mezinárodní centrum pro boj proti cikánské hrozbě. (zejména důležitý byl zákon o ochraně německé krve a německé cti). Zákon zakazoval pohlavní styk a uzavírání sňatků mezi Židy a německými občany. Nacisté chtěli zamezit i uzavírání smíšených manželství. Pro Židy to znamenalo, že k jejich pronásledování stačilo, aby měla osoba jen jednoho židovského prarodiče. Opatření se však vztahovalo i na Romy, a to ještě přísněji. V případě Roma bylo dostačující, aby dva z osmi praprarodičů měli cikánský původ, a jedinec byl pronásledován nacisty. Likvidaci bylo podrobena na 20 000 Romů. Ti by však dále žili, kdyby nacisté postupovali podle stejných kritérií jako u Židů. V britských novinách byla v té době otištěna věta: „Dokud má Hitler zájem, budou čistými Árijci.“ (Hancock, 2001, s. 84) V období před první světovou válkou byli Romové vyhošťováni, a tak se nejčastěji toulali, žebrali a nepracovali (Hancock, 2001).

V roce 1938 se stal romský problém rasovou záležitostí. Johannes Behrendt rozhodl o vyhlazení všech Cikánů a v červenci 1938 byli Romové transportováni do Berlína. Následně byli umisťováni do koncentračních táborů v Polsku, Pobaltí, Rakousku, Československu, Francii, Itálii, Maďarsku. Josef Mengel následně prováděl na romských dětech pokusy (Hancock, 2001). Dne 15. března 1939 byl v Čechách a na Moravě zřízen protektorát a ještě v průběhu roku 1939 to znamenalo nucené usazování všech kočujících osob. V roce 1940 vznikly kárné pracovní tábory pro Romy v Letech u Písku a v Hodoníně u Kunštátu. (V Letech u Písku byl vězněn např. Josef Serinek, člen velitelského štábu lesního oddílu Čapajev. V Hodoníně u Kunštátu potkal stejný osud Antonína Murku, který byl členem partyzánské brigády Jana Žižky

z Trocnova.) Dne 9. března 1942 bylo vydáno nařízení o preventivním potírání zločinnosti a dne 10. července 1942 vyšel výnos o potírání cikánského zlořádu. Netřeba vysvětlovat, že důsledkem byly stále větší protiromské represe. V období vlády Heinricha Himmlera byli Romové deportováni do tábora Auschwitz-Birkenau, kde byli v noci z 2. na 3. srpna 1944 zlikvidováni v plynové komoře. Zahynulo tam tehdy přes 3000 Romů (Horváthová, 2002). V roce 1943 přitom chtěl Heinrich Himmler zrušit cikánské tábory, aby Romy zachránil (Hancock, 2001). Na Slovensku byla situace poněkud mírnější, přesto tam však vládla šikana a protiromská perzekuce. Slovenští Romové postupně přicházeli do českých zemí (Horváthová, 2002). Když bylo po válce zahájeno soudní líčení pro válečné zločince, ani jeden Rom nevypovídal jako svědek (Hancock, 2001).

Košický vládní program vyhlášený 5. dubna 1945 zajišťoval mimo jiné odstranění diskriminace a svobodu náboženského vyznání. Těsně po druhé světové válce měli Romové v Čechách a na Moravě větší pracovní příležitosti i lepší bydlení. Po vydání ústavy 9. května 1948 byla vyhlášena i politická koncepce řešení cikánské otázky. Romové byli nadále považováni za europoidní rasu (Rómovia na Slovensku a v Európe, 1995).

První polovina dvacátého století přinesla několik prvních úspěšných integrací romských rodin do většinové společnosti. Příkladem může být rodina Holomkova. Soudní dvůr ve Vídni v listopadu roku 1914 nařídil, že Tomáš Holomek s manželkou a rodinami tří svých synů přísluší do Kyjova. Rodina jeho prvorozeného Pavla následně odešla do Svatobořic. Domovské právo si získali tím, že si koupili vlastní bydlení. Během druhé světové války však byl tento rod vyhuben. U slovenských Romů tak mohl proces integrace začít od nuly (Lisá, 2000).

Únorem 1948 se Romové oficiálně stali rovnoprávnými členy společnosti. Od druhé poloviny 50. let se komunistická strana snažila o násilnou asimilaci romské komunity většinové společnosti. Romští rodiče se nestali dobrým příkladem svých dětí. Cílevědomě se pokoušeli napodobit život majoritní společnosti, a to nejen v oblasti bydlení, stravy, ale také zvyků. Veřejně se raději distancovali od tradiční romské kultury (Rómovia na Slovensku a v Európe, 1995).

V roce 1952 však již vznikla směrnice, která upravovala poměry osob cikánského původu. Od druhé poloviny 50. let se objevily dva přístupy k řešení romské problematiky: etnický a asimilační. Jak již bylo zmíněno výše, státní politika

neakceptovala specifika romské populace a snažila se o její asimilaci. V roce 1958 začal platit zákon č. 74 o trvalém usídlení kočujících osob. Komunistická strana se snažila vědeckou argumentací dokázat, že Romové v Indii nikdy netvořili samostatnou etnickou skupinu, že jejich jazyk byl slang a že nemají žádnou vlastní kulturu. Sociální otázka Romů začala být problémem společnosti, příkladem mohou být manifestace Romů na Slovensku (Rómovia na Slovensku a v Európe, 1995).

V roce 1958 byl schválen zákon č. 74/1958 o usídlení kočujících osob. Romové z Maldery (dnes Podhořany okres Poprad) museli na základě vyhlášky č. 502/1965 o „organizovaném rozptylu nežádoucích a romských soustředění“ odejít do Rychnova nad Kněžnou. Během deseti let se však z Rychnova nad Kněžnou vraceli zpátky do Podhořan, protože zde utrpěli kulturní šok. „Nejhorlivější tažení se obrátilo proti romštině. V materiálním záznamu Práce s cikánským obyvatelstvem z 8. dubna 1958, kdy byla na zasedání ÚV KSČ vytčena politika etnické asimilace, se píše. Je nutné odmítnout umělé snahy některých osvětových pracovníků, kteří chtějí z dosavadních dialektů vytvořit cikánský jazyk a literaturu, zakládat cikánské školy a třídy s cikánským vyučovacím jazykem. Dosavadní zkušenosti ukazují, že uskutečnění podobných snah by zpomalilo proces posílení nežádoucího. Cikáni od života ostatních pracujících by napomáhali konzervovat starý primitivní způsob cikánského života.“ (Lisá, 2000, s. 136)

V zahraničí probíhaly ve druhé polovině 20. století snahy o válečné odškodnění postižených Romů. Od poloviny 70. let se romské organizace dožadovaly 365 milionů amerických dolarů. Romani Rose, viceprezident Světové romské unie, se dodnes snaží o odškodnění Romů v době nacistického Německa ve výši 58 milionů marek (29 milionů amerických dolarů již dostali Židé od několika společností). V říjnu 1979 se na dva tisíce Romů vydalo na pochod do Bergen-Belsenu, kde Romové za druhé světové války umírali. Mluvčí německé vlády Gerold Tandler k tomu řekl, že romské žádosti o válečné reparace jsou absurdní a urážející. V západním Německu dnes žije asi 50 000 Romů, a to v ghettech. Mají minimální vzdělání a je jim dostupná jen mizivá zdravotní péče. Ze strany většinové společnosti nejsou podle průzkumů příliš oblíbenou menšinou. V roce 1979 se také americký prezident Jimmy Carter pokusil získat peníze pro americké Romy. Jenomže jeho snaha ztroskotala na faktu, že Američané uznali za oběti holocaustu pouze Židy. V květnu 1985 vznikl úřad zvláštního poradce Rady pro romské problémy zabývající se holocaustem. V červnu 1989 se touto problematikou začal hlouběji zabývat zástupce Romské unie. V únoru 1987 se na stejné téma konaly konference s názvem

„Ostatní oběti.“ V dnešní době je už všeobecně uznáváno, že Romové a Sintové patří vedle Židů k oběťm holocaustu (Hancock, 2001).

1.1.2 Historie romské kultury na českém území

Usnesením vlády ČSSR č. 231/1972 mohl být romský folklor součástí všestranné společenské a kulturní integrace Romů. V roce 1972 se v Jihlavě uskutečnila první celostátní přehlídka romských souborů. V roce 1983 bylo v Sokolově zřízeno Emilem Ščukou divadlo Romen. První hra, kterou divadlo odehrálo, se jmenovala „Naše Cesta“. V roce 1985 vyšel dvojjazyčný sborníček romských přísloví. Margita Reiznerová (nar. 1945) se svými díly zasadila o rozvoj romské poezie. V roce 1980 dokonce vyšel dvojjazyčný sborník „Černé růže“ z Krajského kulturního střediska z Hradce Králové. Vznikl Kulturní svaz občanů romské národnosti, Svaz romských autorů a spisovatelů, Matice romská - romské křesťanské sdružení nebo např. Nadace Dženo sloužící k obnově a rozvoji tradičních romských hodnot. Začal vycházet časopis „Amaro Gendalos“ (Černá, 2000).

Po roce 1989 začala být v českých zemích romská kultura znovu rozvíjena a udržována. V roce 1991 bylo v Brně založeno Muzeum romské kultury a v roce 1998 vznikla Romská střední škola sociální v Kolíně. Na různých místech Česka se konají tzv. romfesty. V Rožnově pod Radhoštěm je to například romfest Romská píseň, Khamoro (Sluníčko) se zase koná každým rokem v Praze. Na Slovensku v současné době funguje romské divadlo Romathan. Společenství Romů na Moravě vydává noviny „Romano hangos“. V Brně funguje Centrum Romů pro střední a východní Evropu. Ve Valašském Meziříčí se nachází sídlo Demokratické aliance Romů v ČR, která vydává časopis „Kereka“. V Západních Čechách zase vznikla Nadace dr. Rojka Djuriče.

V Rožnově pod Radhoštěm má sídlo Nadace pro ochranu a rozvoj tradičních romských řemesel. Romistika se začala studovat na českých a slovenských univerzitách (Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, Pedagogická fakulta Univerzity Konstantina filozofa). Od roku 1994 vychází časopis romistických studií s názvem „Romano džaniben“ (Černá, 2000).

Čeští Romové jsou skupinou, která si přála žít mezi majoritou, ale přesto žila izolovaně od neromského obyvatelstva. „Romská kultura v širším smyslu je projevem zvláštností etnika této národnostní skupiny. V hmotné kultuře se projevují tradiční a specifické způsoby obživy, zaměstnání, bydlení a způsob odívání. Romská duchovní kultura jsou rodinné a skupinové vztahy, charakter rodiny a komunity, víra i pověrečné představy, specifické znaky a hodnotový systém romských skupin i každého jednotlivce. Stav tradiční romské kultury je dnes zachovalejší na Slovensku než v České republice, kam byla slovenskými Romy po 2. světové válce přenesena. V někdejším Československu - nyní v České a Slovenské republice - žijí čtyři základní skupiny subetnických Romů.“ (Lisá, 2000, s. 80)

1.2 Romská komunita

Tradiční romská komunita, rodová skupina, měla v historii své nepsané zákony, které však zůstávaly většinovou společností nepoznány. Základní hodnotový systém u Romů představuje: 1. život, 2. předkové, 3. děti, 4. romství, 5. peníze, 6. budoucnost. Tradicí je vzájemná úcta, zdvořilost a pohostinnost. Zvyky a hodnotami romské komunity se zabývají romští intelektuálové (Šišková, 2001).

V čele komunity stála osoba s přirozenou autoritou. Žena zastávala nižší postavení než muž a všichni členové komunity sdíleli svůj majetek. Staří lidé tvořili zvláštní skupinu. Tradiční komunita měla sociální funkci a řídila se zásadou solidarity. V každé rodině však fungovaly trochu jiné zvyky a zásady. Romové si udrželi folklor a ústní lidovou slovesnost dodnes (žertovná vyprávění, anekdoty, pohádky, ale také písně, z nichž je patrná bolest i radost). Velmi důležitou roli hrála i jejich lidová víra. Rodový šperk nabýval vysoké hodnoty díky své ochranné, léčivé i magické síle. Z hlediska náboženského cítění lze Romy rozdělit na věřící a nevěřící. Duchovní kultura Romů má nejčastěji podobu víry v přírodní a animistické síly a duchy. Někteří z nich jsou také křesťané (zejména katolíci) a Bůh pro ně představuje nejvyšší bytost. Romská tradiční

víra však sestává ze zbytků přírodně animistických prvků. Magii mají zejména milostnou a věří na pověry a v duchy (Davidová, 1995). Jako tradiční svátky uznávají ty křesťanské. Například Mezinárodní den Romů ještě není brán jako tradiční svátek. Dodržování tradic je obecně výsadou starší romské populace, mladí Romové se k nim již tak nehlásí (Šišková, 2001).

Od roku 1948 do dneška se změnil způsob obživy, bydlení, odívání, domácí hospodaření i stravování. U olašských Romů se jedla především slepice. Mezi nejoblíbenější základní potraviny patřilo sádlo, sůl, maso, mouka a cukr jen výjimečně. Nejčastěji se připravovalo maso. Slavnostní jídlo představovaly zelné listy plněné mletým masem, střeva plněná bramborami nebo mletým masem. Děti neměly dostatek mléka, zeleniny, rostlinných tuků, pečených jídel a domácích moučníků. V dnešní době jsou oblíbená plněná střeva, halušky se zelím nebo brynzou (Davidová, 1995). Některé druhy masa považují za nečisté potraviny a připravený pokrm nepřihřívají, jí se čerstvý (Šišková, 2001).

Mezi tradiční oděvy olašských Romek patřily dlouhé nabírané sukně s velkou vnitřní kapsou, šátky, zástěry a ozdoby do vlasů, např. květiny. Muži nosili košile s nabíranými dlouhými rukávy nápadných barev (často červené), či vzorů. Kalhoty si zasunovali do vysokých kožených bot. Doplnkem jim byl šátek nebo černý klobouk, na vestě nosili velké stříbrné knoflíky. Tradičně usedlí Romové se oblékali podobně (košile, vesta, kalhoty, klobouk). Ženy preferovaly nabírané skládané sukně do půl lýtek či pod kolena. Starší ženy se halily do zástěr, blůzek a šátků. V 50. a 60. letech neměli Romové k dispozici dostatek oděvů (nemohli např. střídat domácí a noční oděv). V novém, převážně městském českém či moravském prostředí se začali oblékat jako majoritní společnost (Davidová, 1995). Tradiční romské kroje se nosily spíše v minulosti, v dnešní době mají ženy středního věku spíše pestřejší oblečení, muži tmavší obleky. Mládež upřednostňuje současnou módu. V romské komunitě panuje zákaz odhalování ženského těla. Nesvlékají se ani před svatým obrázkem (Šišková, 2001).

Kulturní integrita Romů je ve srovnání s ostatními skupinami nedotčenější a je to částečně i vlivem romského jazyka. Vaux de Factier z dokumentů ze 14. století zjistil, že v Evropě jsou Romové již 600 let. Vždy existovalo mezi Romy a ne-Romy jisté napětí. Romové se v historii často živili žebrotou, drobnou kriminalitou a krádežemi kuřat. V současnosti je již jejich postavení jiné. Důležitou roli například hraje finanční situace romské rodiny při vdávání dcery. V Americe může stát romská nevěsta až 8000 dolarů.

Finanční hodnota nevěsty určuje roli ženy jako hlavního obstaratele financí, je také materiálním symbolem a zárukou serióznosti svatby. „Čím to je, že i přes značný tlak na asimilaci do ne-cikánského světa si Cikáni uchovali tak silně svou kulturu? Má odpověď bude spíše odpovídat úhlu pohledu než v předložení fakta, protože současný stav našich vědomostí nám neumožňuje odpovědět na tuto otázku jednoduše a přesně. Domnívám se, že Cikáni a jim podobné skupiny se udrželi proto, že naše kultura je potřebuje. Jejich způsob života poskytuje řešení některých našich problémů a v každé generaci se k nim někteří ne-Cikáni připojují, protože jsou přitahováni jejich základními hodnotami. Obdobně se někteří Cikáni, kterým život Cikánů nevyhovuje, přidávají k ne-Cikánům. Výsledná selekce členů cikánské skupiny pak znamená posílení odlišné cikánské kultury.” (Cohn, Jakoubek, 2009, s. 48)

Romové jsou z důvodu odlišné pleti, jazyka a zvyklostí považováni majoritní společností za cizince. Starousedlíci, kteří setrvávají na českém území od konce druhé světové války, si své tradice střeží. Romové, kteří se na českém území usadili později, již tradice v takové míře neudržují. Je to také skupina, se kterou se pojí nejvíce problémů. Od roku 1990 se pokoušejí emigrovat do západní Evropy. Naopak Romové, kteří se přesunuli na Slovensko z Rumunska a Jugoslávie, usilují o přesun do České republiky (Šišková, 2001). V české většinové společnosti jsou Romové obecně považováni spíše za hlučné, nevzdělané a nečestné jedince, kteří mají špatnou pracovní morálku a nízkou kvalifikaci. Mnoho lidí pak odkazuje na špatné sousedské vztahy, projevy agresivity, kriminality nebo prostituce. Romové naopak o Češích konstatují, že jsou citově chladní, vypočítaví a chovají se nadřazeně (Šišková, 2001).

Jako problematickou lze dnes v souvislosti s Romy označit kromě nevyhovujících podmínek k životu a oblasti bydlení také oblast zaměstnanosti (nezaměstnanost Romů dosahuje 50-95 %) a vzdělávání (negativní vztah dětí ke škole jako takové). V roce 1997 vznikla funkce romského asistenta, o rok později byla vytvořena Mezirezortní komise pro záležitosti romské komunity. Červenec 2000 přinesl vznik Deklarace národa, kterou vyhlásila Mezinárodní romská unie (International Romany Union). Ožehavé je rovněž téma emigrace Romů do zahraničí (Šišková, 2001).

1.2.1 Hudba jako životní styl a tanec

Hudebníci a muzikanti mají v romské komunitě i mimo ni specifické postavení,

od roku 1945 jsou nejdůležitější skupinou mezi tradičně usedlými Romy na Slovensku, na jižní Moravě i jinde v českých zemích. Píseň, pohádka, vyprávění a další folklorní projevy jsou projevem vnitřních pocitů romské duše. Lidová písňová poezie vyjadřuje místo Romů v této společnosti, jejich vnitřní svět, názory a vztah k okolní většině, ke světu, k životu. Lze rozlišovat dva romské folklóry: 1) folklor olašských, do roku 1959 kočovných nomádských Romů; 2) folklór usedlých Romů ze skupiny slovenských, maďarských, moravských i dalších Romů. Oba typy folklóru mají jinou strukturu, formu a způsob přednesu. Usedlí Romové vycházejí při tvorbě folklóru z domácího prostředí, zatímco olašští Romové jsou uzavření vůči okolním vlivům, a jejich písně a folklorní projevy jsou tudíž autentičtější.

Hudba znamená pro Romy životní styl. Jejich písně lze dělit do mnoha skupin, např. skupina volně rytmizovaných písní, skupina tanečních písní a popěveků, skupina táhlých, pomalých nebo tradičních písní. Balady jsou typické pro olašské Romy. Sociální písně lze charakterizovat jako lyrické a milostné, rodinné písně spíše jako lyrickoepické. Samotné lyrické písně jsou rozšířené mezi mnoha skupinami, vyprávějí často o jejich životním údělu, postavení, pocitech, postojích a vztazích. Lyrickoepické písně spíše vypovídají o jejich životě, rodině a skutečných událostech. Nejpoetičtější texty obsahují romské písně lyrické, milostné i sociálně zbarvené. Tradiční písně jsou však lyrického rázu, často se sociálním nebo milostným motivem. Písně rodinného cyklu charakterizuje skutečnost, že se zpívají kdykoliv. Pohádky jako nejdůležitějším formalizovaným slovesným prozaickým žánrem jsou pohádky, které mají nesmírný význam pro tradiční romskou komunitu. Rozlišují se podle hrdinských nebo humorných příběhů. Písně fungují v tradiční romské komunitě mimo jiné jako nesmírně důležitý a účinný korektor sociálního jednání, jako forma kulturního vyjádření kritiky a sebekritiky, zpovědi. Rovněž modlitby jsou vyjádřeny v písních. Slovesná folklorní tvorba tak má funkci socializační, etickou, psychohygienickou, relaxační i poznávkovou (Horváthová, 2002).

Mezi slavné hudebníky na Slovensku patřil Michal Barna. Panna Cinková (1711-1772), Ján Biháry (1764-1827), Jožko Piťo (1800-1886), Pavol Čonka (1841-1913) působili jako primáši. Z hudební branže se prosadil také cimbalista František Horváth (1855-1939) nebo Ján Gašpar Hrisko (1921-1980), úspěšný je i houslový virtuos Rinaldo Oláh (1929). Ze zahraničních hudebníků se jako jazzový kytarista a skladatel stal uznávaným Django Reinhardta (1910-1953), jako jazzový kytarista ve světě proslul Bireli Lagrene (nar. 1966) z rodiny Sintů. V současnosti je

světoznámá kapela Gypsi Kings, která hraje moderní hudbu. Zatímco Paco de Lucia se věnuje flamencu jako kytarista, Joaquín Cortés (nar. 1969) v jeho rytmu tancuje (Horváthová, 2002).

1.2.2 Řemeslná výroba

Olašští Romové (Kalderové) jsou zručnými řemeslníky, dodnes se zabývají kovářstvím a prodávají měděné kotle, kotlíky, pánve či talíře. Kovářství bylo po roce 1945 provozováno jedině obecními romskými kováři. Dílnu měli přenosnou, složenou z krátké železné tyče s hákovou tyčí. Pracovali vsedě jako dávní indiští předkové. Dodnes se to udrželo v Bulharsku, Rumunsku a na Balkáně. K dispozici měli také přenosný měch z beraní nebo kozí kůže s dvojitou dřevěnou lištou a průvlekem pro palec, a to jednoduchý nebo dvojitý. Z kovářských nástrojů používali kladivo, kleště, průbojník, sekáč nebo kropenku, pracovali také s dřevěným uhlím. Mezi nejtypičtější romské kovářské výrobky patřily cikánské hřebíky, řetězy, podkovy, motyky. V dnešní době mají moderní svářečskou techniku. Andrej Patkáň (nar. 1923) z Bardejova vyráběl mříže, svícny, lavičky, zábradlí i drobné předměty, podobně tak i Eugen Fejco (nar. 1932). U Bratislavy v Dunajské Lučné v roce 1970 dokonce fungovalo Umělecké kovářské družstvo, dnes lze najít jako umělecké družstvo Rigokov pod vedením rodin Rigovců a Šarkozyovců. Zvonkářství nebylo u romských řemeslníků příliš rozšířené, soustředilo se na výrobu zvonků nebo zvonečků z mosazi nebo hrubšího plechu, a to různých velikostí a tvarů pro krávy, ovce a kozy. Zvonkářství zaniklo v průběhu 60. let.

Mezi dřevozpracující řemesla, kterým se Romové věnovali, patřilo korytářství, košíkářství a výroba košťat, dříve i výroba ozdobných holí a dřevěného uhlí. Korytářství provozovali rumunští Cikáni, dodnes se tomu věnují v Maďarsku a balkánských zemích. I košíkářstvím se dodnes Romové živí. Mezi jejich výrobky patří např. košťata, jednoduché koše na brambory nebo opálky na krmení dobytka, ozdobné koše a košíky na ovoce, vejce nebo houby, opálky, misky a košíčky na ruční práce nebo doplňky do současné domácnosti. Proutěný nábytek, koše na prádlo, ozdobné košíky a jiné výrobky krásně vzorově vypletené bychom našli např. v Nacině Vsi u Michalovců, v okolí Rimavské Soboty a Rožňavy, ale také v českých zemích, např. u Jihlavy či Brna. Výrobci košťat jsou méně zdatní, košťata nabízí většinou kulatá bez konstrukce, s dřevěným pořízem a rozšířenou spodní částí na zametání nebo košťata plochá,

zhotovená z výpletu prutů shora, které jsou upevněné na dřevěné konstrukci s pořízkem. Romové dříve také využívali přírodní materiály, zejména hlínu. V poválečném období některé romské ženy hlínou vymazávaly stěny interiérů a pecí, hlavně na jižním a východním Slovensku. Muži stavěli domy s výplní hlíny mezi dřevěnou konstrukcí stěn. Romové se zejména na Slovensku věnovali výrobě válků ze surových, nepálených cihel, ženy tak pracovaly do konce 60. let ve středisku sezónní výroby válků Hlinisko v Muranské Dlhé Lúce a v Krásné Hrcce v okolí Rožňavy, v okolí Trebišova a jinde. Z pročesaných prasečích štětín nebo častěji z koňských ohonů vytvářeli nejrůznější kartáče a štětky. V dnešní době se tomu už nevěnují. Častá byla i textilní řemeslná výroba, hlavně praní šňůrek na tzv. krosienkách, a produkce hudebních nástrojů, jako je např. grumla, jednoduchý kovový nástroj. Josef Bihári ze Žirán u Nitry se tím dodnes živí. Výrobci houslí, cimbálů i dalších nástrojů bychom dnes našli i v Maďarsku a v Rumunsku (Lisá, 2000).

1.2.3 Způsob bydlení

Odlišné zvyky a životní styl tohoto etnika vyvolávají dodnes konfliktní vztahy mezi majoritou a minoritou. Chybí včasná kvalifikovaná sociální práce. Vzhledem k tomu, že Romové se neumějí starat o vlastní bydlení, vznikají ghetta (Lisá, 2000). Segregace je stav nebo proces spojený se všemi kulturami. Koncentrace romského obyvatelstva je však problematičtým společenským jevem.

„Způsob bydlení je jedním z nejvýznamnějších ukazatelů ekonomické a kulturní vyspělosti každého jednotlivce, ale i celého etnika, národnosti či národa. U Romů je výrazem jejich specifického životního způsobu, sociálně-ekonomického i společenského postavení, výrazem jejich hodnotové orientace. Význam bydlení ve způsobu života Romů souvisí s významem rodiny a skupiny.“ (Lisá, 2000, s. 9)

Romská sídla lze typologizovat z hlediska tří faktorů, těmi jsou morfologické charakteristiky sídel, umístění a charakteristika populační skupiny. Tak lze definovat sedm typů romských sídel: 1) městské romské „mahaly“ založené na náboženském a etnickém principu; 2) dočasné slumy v městských centrech; 3) roztroušená chudá obydlí; 4) periferní slumy; 5) nově postavená sídla typu „ghetta“; 6) nouzová obydlí; 7) zničené bloky bytů.

„Jedna z dobrých věcí, jakási odměna, která z nutnosti pracovního soužití odlišných

přes všechna nebezpečí a pochybnosti vyplývá, je stálá přítomnost přirozeného napětí. Toto napětí je životodárné. Stálé vyrovnávání tohoto napětí je totiž z pohybu,

z permanentního vyrovnávání proporcí. A zřejmě toto stálé a dynamické vyvažování proporcí ve využívání práv a plnění povinností je odpovědí stále znovu hledanou a nikdy nenalezenou na výše uvedené otázky, a to nejen v oblasti bydlení a řešení problémů romských enkláv a ghett.“ (Víšek, 2002, s. 68)

Romové zpočátku disponovali vozy, ať už zemědělskými žebřinovými nebo deskovými. Později obývali maringotky (obytné vozy). V Anglii pobývají v karavanech i dnes. Olašští Romové používali kočovné vozy. V roce 1959 ale romské vozy zmizely. Bydlení Romů tradičně usedlých od 2. poloviny 18. století zejména v oblasti jižní Moravy záleželo na společenských podmínkách. Až do 60. let ale neměly cikánské osady ani základní vybavení. V posledních 20 až 25 letech už jsou osady vybavené i osvětlením a rozhlasovými přijímači, které jsou velmi oblíbené. Nejprimitivnější typ obydlí usedlých a polousedlých Romů je zemnice představující trvalé i sezónní bydlení. Jako přechodný typ mezi zemnicí a malým jednoprostorovým domkem lze označit polozemnice. Nejtypičtějším romským obydlím je však malý jednoprostorový domek nazvaný *koliba*. V současnosti jsou zpravidla víceprostorové (Davidová, 1995).

Velký rozdíl je patrný mezi bydlením usedlých a olašských Romů.² Zatímco olašští žijí v maringotkách, usedlí preferují vlastní domky. Bydlení financují z úspor domácnosti, hypotečních úvěrů nebo úvěrů ze stavebního spoření. Pokud si dům nebo byt pronajímají, bývá problematické pravidelné placení nájemného, soužití s okolím, vztah k zařízení bytu a domu (jeho poškozování), popř. přenechávání bytu jiným osobám

(Lisá, 2000). „ Z praxe se ukazuje, že by bylo třeba, aby sankce ztráty bydlení byla intenzivnější, aby měnila právní statut bydlení a neposkytovala neplatiči nájemného plynoucího z nájemného vztahu nový nájemní byt, ale aby se změnil právní statut bydlení na smluvní, s jednodušší sankční procedurou (např. sociální ubytovna s domovním řádem). Sankce může vést i ke snížení kvality bydlení, ale ta by nikdy neměla klesnout pod určité technické a hygienické minimum, protože možnost či spíše povinnost udržovat hygienu je jedním z nástrojů a podmínek integrace a její ztížená dostupnost nebo nedostupnost tvoří velmi závažné zdravotní riziko pro všechny. Z praxe přicházejí signály o ničení technických zařízení sociálních ubytoven, i zde však existuje ve světě

² Co se týče původu Romů, kteří se v současnosti nacházejí na území ČR, tvoří 75-85 % slovenští, 10 % olašští a 10-15 % maďarští Romové.

ověřené řešení, jako je třeba nezničitelné technické vybavení hygienických zařízení, a používají se dokonce v západoevropských řetězcích pro turisty. Vyskytují se tam, kde není dostatečná důvěra v zákazníka, že zaplatí odebrané zboží, například elektřinu či plyn, prostě běžně pro jejich odběr používají mincovní automaty. I to je možný prostředek vyššího tlaku na uživatele bytu, ale také prostředek k jeho výchově, k získání vlastní schopnosti hospodařit se svými příjmy a podobně. Tak jako musí být účinná sankce, musí být účinná a reálná i sociální pomoc.“ (Lisá, 2000, s. 125) Příčiny vzniku zadlužení romských rodin lze vidět např. v nevyřízení českého občanství, a tím pádem ztrátě nároku na sociální dávky, v neschopnosti hospodařit s penězi, v lichvě a rychlých půjčkách (Víšek, 2002).

1.2.4 Rodinné zvyklosti

Za druhé světové války tvořil komunitu olašských Romů otec se svými bratry, ženatými syny, svobodnými dcerami a s dětmi svých bratrů a synů. Jako *vajda* se označuje nejstarší muž, který má řadu pravomocí. Funkce je dědičná nebo ji lze díky vlastním schopnostem jedince získat. Komunita se řídí tradičními zákony. *Kris* neboli soud je složen z *vajdů* z velkých měst. Podle tradice rodiče své dcery jako nevěsty prodávají. Scházejí se při oslavách a svátcích. Mají dvojitý komunikační systém. Vnitřní společenské vztahy dodržují olašští Romové dodnes. Patriarchální velkorodina představuje pro romskou komunitu i dnes největší hodnotu. Postavení ženy v rodině a pospolitosti zůstalo podřadné, manželství se uzavírají ve velmi mladém věku. Starým lidem se prokazuje vážnost a úcta. Pouto rodové je přitom silnější než rodinné. Platí u nich pravidlo vzájemné solidarity a dodržují právo zvykové (Davidová, 1995).

Těhotenství

Těhotenství a narození dítěte má jedinečný význam. Těhotná žena má stejně postavení jako ostatní. Neměla by se však uchýlovat k nadávkám, proklínání a vulgárním výrazům. Musí dodržovat přísná pravidla životosprávy i chování, aby zajistila zdraví své i svého dítěte. Například nesmí přijít do styku s handicapovanými lidmi, zesnulými nebo odpudivými tvory, jako je žába, slimák, had nebo exotická zvířata. Nesmí se zúčastnit pohřbů nebo křtin. Měla by jíst, na co má chuť, a to i na návštěvě. Romové věří tomu, že těhotná žena nebude moci spát, když nedostane, co ji chutná. Rovněž hrozí potrat dítěte. Proti potratům mají Romové řadu opatření, těhotná žena nenosí náhrdelník nebo pásek,

aby dítě neudusila pupeční šňůra kolem krku. Potrat nebo předčasný porod může vyvolat leknutí. Při nechtěném otěhotnění může potrat způsobit těžký kámen na břicho, zvedání těžkých věcí nebo koupání se v horké vodě se solí (Šišková, 2001).

Podle chuti těhotné ženy se usuzují budoucí vlastnosti dítěte. Například pokud má žena chuť na příliš kyselá jídla a jí je, tak to znamená, že dítě bude zlé. Konzumace masa a mléka ve velké míře zase vypovídá o budoucí nemocnosti dítěte. Jako první dítě chtějí rodiče chlapce, protože podle tradice má dominantní postavení v rodině muž. Pohlaví dítěte Romové poznají podle tvaru břicha, chuti k jídlu a kvality pleti jeho matky. Pokud je břicho kulaté, žena má chuť převážně na sladké a pleť má skvrnitou a nečistou, bude to holčička. Pokud je břicho špičaté, žena preferuje ostrá jídla a pleť má krásnou a čistou, bude to s velkou pravděpodobností chlapeček (Šišková, 2001).

Porod dítěte

V době porodu by pak na sobě neměla mít žádné kovové předměty. Dříve při porodu pila rodící žena čaj nebo alkohol a porodní bába jí dávala na tvář svčenu vodu. Pokud se dítě narodilo se zoubkem, tak mělo být věštcem. Dítě se zbytkem placenty na hlavě má být v životě moudré a šťastné. I s porodem se pojí řada pověr. Nešťastným dnem pro porod je pondělí nebo den zesnulých. Pokud žena rodí o půlnoci, znamená to smůlu. V době vánočních svátků to naopak symbolizuje štěstí. Jestliže po porodu matka zemře, tak se o dítě postarají příbuzní. Věří tomu, že dítě popraská, když žena po porodu vaří, vychází z domu, dívá se do zrcadla nebo se dotýká malých dětí (Šišková, 2001).

Křtiny a raný vývoj dítěte

Do křtin může být podle tradice dítě vyměněno zlou matkou za jiné, vycpané slámou. Aby tomu matka předešla, dává mu pod polštář hřeben nebo jiný kovový předmět. Podle tradice může být vyměněné dítě odneseno na konopiště a tam bito. Ochránit může matka své dítě také přezdívkou. Novorozenci hrozí také uhranutí pohledem zlého člověka, proti tomu je obranou červená nitka nebo stužka upevněná kolem ručky dítěte. Pokud již dítě uhranuté je, pomůže k jeho léčbě uhlíková voda (Šišková, 2001).

Při prvním koupání by mělo dítě mít ve vaničce mince, aby bylo šťastné a bohaté. Pro chlapce je určeno kobydí mléko nebo vývar z koňských kostí, aby byl silný. Matka dítě hodnotí podle očí, pleti a vlasů. Vlasaté dítě s velkýma očima a světlou pletí

je nejkrásnější. Dítě do jednoho roku nemá ostříhané vlasy a nehty. Nedívá se do zrcadla a nehraje si s panenkami, aby neoněmělo. Romské ženy obvykle dávají mateřské mléko dítěti asi jeden rok. V minulosti tak činily do tří nebo čtyř let věku dítěte (Šišková, 2001).

Před odchodem ke křestnímu obřadu mívá děťátko podvázanou košilku šňůrkou, v uzlíku má přibalenu špetku soli a v peřince peníze. Děvčátko od kmotry dostává peníze nebo náušnice. Chlapec obdrží hodinky nebo také výbavičku a jeho kmotr pohostí hosty (Šišková, 2001).

V 5–6 letech se chlapci již podílejí na mužských povinnostech v rodině. Výchova dítěte je založena na pocitech a přáních. Více chlapců v rodině znamená větší fyzickou sílu. Nejstarší syn mívá autoritu a v době nepřítomností rodičů se podílí na rodinném životě. Rozhodující slovo a výchozí pravomoci má otec. Dcera je významnou pomocnicí své matky (Šišková, 2001).

Svatba

Dříve se námluvy odehrávaly před svatbou. Nevěsta měla 15 let, chlapec byl starší. Dceři vybírali ženicha rodiče, záleželo přitom na majetku, řemesle a pověsti jeho rodiny. Nejvhodnějším ženichem byl hudebník, stejně tak za nejvhodnější nevěstu byla považována ta, která pocházela z hudebnické rodiny a měla světlou barvu pleti. Aby se chlapec zamiloval do dívky, musela nad ohněm spálit jeho košili nebo mu do čaje či kávy přidat prach ze svého spáleného ochlupení. Také pomáhalo přidání soli do jídla. To mělo způsobit chlapci v srdci bolest a nutkání se oženit. Milostný vztah se rušil pomocí hlíny sesbírané na devíti hrobech nebo se poléval vodou (Šišková, 2001).

V současné době uzavírají Romové sňatek v 18 letech. Obřad se odehrává před *vajdou*, představitelem romské komunity. Občanský nebo církevní sňatek zůstává formální. Mladí lidé oznámí svůj plánovaný sňatek svým rodičům a chlapec jde poté požádat o ruku nevěsty u její rodiny. Bývá to v sobotu. Všichni se obléknou do svátečního oděvu a matka nevěsty pohostí hosty. Následuje svatba (Šišková, 2001). „Obřadník sváže ruce nevěstě a ženichovi červeným šátkem a do dlaní jim nalije kořalku, kterou si pak musí z dlaní vzájemně vypít. Někde snoubencům nasypali do rukou nejprve cukr, aby měli sladký život. V současnosti se část zvyků souvisejících s tradičním romským svatebním obřadem přesunula do obřadu svatby civilní a církevní, která následuje po *mangavipen*, což jsou zasnuby. V minulosti byly často sňatky uzavírány v kostele, protože pak bylo snadnější nechat pokřtít dítě, čemuž Romové přikládají velký význam.“ (Šišková, 2001, s. 133) Romská svatba bývá velká. V den svatby jsou hosté v

domě nevěsty, kde dědeček požádá rodiče o nevěstu a ženicha a poprosí je jejich jménem za odpuštění. Nalévá alkohol a nabízí koláčky. Pronese přípitek a podává tanečnickům občerstvení. V romských osadách to byl *vajda* (romský starosta). Vybírání na nevěstu se uskutečňuje při *redovém* tanci. První tanec věnuje nevěsta dědečkovi, tatínkovi a tchánovi, potom teprve ženichovi. Peníze dávají nevěstě za výstřih nebo do talíře či košíčku. Současná podoba romské svatby je podobou tradičního romského svatebního obřadu, má prvky vesnické východoslovenské svatby a obsahuje i české městské svatební zvyky. Rozpad manželství může být způsoben bezdětností nebo nevěrou ze strany ženy (Šišková, 2001).

Manželství a rodina

Největší prioritou je pro Romy rodina. Znamená sílu, základ a bezpečí. Jistota a pocit bezpečí jsou dodávány dotyky. Žena má zejména roli manželky, matky, snachy a schopné hospodyně. Matka znamená v romské rodině útočiště, jistotu a zázemí. Po smrti manželky se muži znovu ožení. Za ženu si vezmou svobodnou nebo ovdovělou sestru mrtvé manželky. Žena se po smrti manžela vdá jen se svolením rodiny, někdy i nejstaršího syna (Šišková, 2001).

Postavení snachy v nové rodině je na nejnižším místě. Tchýně ji učí rodinným zvyklostem. Musí být poslušná. Tchýně ji může bít a nadávat jí pouze uvnitř rodiny, navenek se s ní chlubí. Pokud snacha nevydrží chování své tchýně, může utéct k rodičům. Romové se starají o své rodiče a nedávají je do domova důchodců. Staří lidé se necítí být na obtíž svým dětem. Romové mají velkou schopnost empatie a intuici odhadnout povahu druhého. Jejich jednání však nepostrádá emoce (Šišková, 2001).

Smrt

Romové věří v duchy mrtvých, rozlišují ty zlé a ty dobré. Hodní duchové varují své příbuzné. Zlí duchové na lidi pouštějí hrůzu, dělají jim modřiny a také přivolávají nemoci. Živý člověk se s nimi nesmí stýkat. Věřící tomu, že duch umírajícího odvádí do jiného světa. Duch nikdy neukazuje obličej. Může být černým ptáčkem nebo vlaštovkou, ale také psem, kočkou nebo mouchou. Pokud padá hvězda a vidí ji příbuzní umírajícího, znamená to smrt nemocného. Mrtvý by neměl mít polštář a peřinu, ženy v té době nenesí ozdoby a nesvazují si vlasy. Zrcadla musí být zakrytá látkou. Symbolizuje to ochranu živých před světem duchů. V nezakrytých zrcadlech by se totiž neživí příbuzní shromáždili okolo postele nebožtíka (Šišková, 2001).

V domě zemřelého se shromažďují příbuzní a vyjadřují jim upřímnou soustrast. V den pohřbu se koná smuteční hostina, na které se podává guláš nebo párky s hořčicí a chlebem a salámy. Talíř s občerstvením je připraven i pro mrtvého, a to buď na stole nebo za oknem. Šaty mrtvého se spalují. Romové věří, že tři dny po pohřbu se mrtvý buď ve snu nebo znamením vyjádří, jak se mu vše líbilo. Mrtvý zadupe, zapláče nebo zaklepe na okno. Smutek po zesnulém trvá jeden rok. Na hřbitov pozůstali chodí ve svátky a při výročí smrti. Kromě květin a svíček na hrob pokládají i alkohol a jídlo (Šišková, 2001).

1.3 Romský jazyk

Romština je novindický jazyk, jehož původ lze hledat v sanskrtu, jazyku nejstarších indických literárních památek. Při charakteristice etnika je třeba zahrnout nejen 1) vědomí společného romského původu; ale také 2) jeho jazyk. Romský jazyk lze pokládat za jazyk indoevropský, mající silný vztah zejména k hindštině. To je vidět i z následující tabulky.

Česky	Romsky	Hindsky
člověk	manuš	manúš
hlava	šero	šira
oheň	jag	ag
sůl	lon	lon
oko	jakh	akh
černý, černá	kalo, kali	kala, kali
dělej, pracuj	ker	kar
kupuj	kin	kin
dej	de	de
náš	amaro	amara
jeden	jekh	ék, ek
dva	duj	do
tři	trín	tin
čtyři	štar	car
pět	panc	panš

Tabulka 1. Porovnání výrazů v češtině, romštině a hindštině (Davidová, 1995).

Romský jazyk je málo rozvinutý a neliterární. Romština se v současnosti vyučuje na několika univerzitách v České republice (v Praze, v Olomouci, v Brně, v Ústí nad Labem) i na Slovensku (v Prešově a Nitře). Romština má své dialekty: 1) východoslovenský, kterým hovoří 80 % Romů; 2) západoslovenský; 3) středoslovenský; 4) maďarský; 5) dialekt českých a moravských Romů; 6) dialekt tzv. Rudarů, korytářů, kteří žijí na východním Slovensku; 7) dialekt olašských Romů, jenž se liší od dialektu usedlých Romů; 8) dialekt německých Cikánů, Sintů (Davidová, 1995). Některé cikánské skupiny mluví vysoce efektivním indickým jazykem, který se označuje jako *romanes*. Je však třeba podotknout, že v každodenním životě mluví Romové zpravidla zvláštním etnolektem, tedy slangem smíšeným z různých nářečí češtiny (Davidová, 1995).

Pokud se zaměříme na podoby romského jazyka v různých částech světa, nalezneme řadu zajímavých aspektů života tamních komunit. Ve Francii lze romskou komunitu rozdělit na tři skupiny: Romové, španělští Cikáni a manušové. Španělští Cikáni se odlišují dialektem španělštiny s jistou příměsí slov indického původu, zatímco manušové jsou typičtí jazykem podobným *romanes*. Předpovídají budoucnost a žijí polokočovným životem. Často provádějí aktivity křesťanských misionářů, zejména z letniční církve (Cohn, Jakoubek, 2009). Naproti tomu v Jugoslávii převažují kočovní Romové, kteří se asimilovali a jako dělníci pracují v továrnách. Malá skupina vzdělaných Romů mluví *romanes*, jazykem blízkým turečtině, rumunsky. Ti jsou nazýváni *bojaši*. Zajímavé je, že například maďarští cikánští hudebníci nemluví romsky, zatímco jejich prarodiče se tímto jazykem ještě dorozumí. V Anglii a Španělsku používají Romové dialekty angličtiny a španělštiny. Zpráva úřadu britské vlády ukázala, že jich je ve Velké Británii 1,2 milionu, údaj však nezahrnuje všechny země. V Severní Americe se Romové nejvíce koncentrují v oblasti New Yorku (Cohn, Jakoubek, 2009).

1.4 Demografie

V průběhu 20. století se počet Romů v českých zemích postupně zvyšoval. K 15. únoru 1921 bylo na československém území 8028 Romů. Slovensko a Podkarpatské Rus hlásily 7967 osob, zatímco české země evidovaly pouze 61 osob tohoto původu. O deset let později se počet Romů v Československu výrazně zvýšil. K 1. prosinci 1930 bylo v českých zemích nahlášeno 227 osob, na Slovensku

a v Podkarpatské Rusi dalších 31 188 osob, celkem tedy na území Československa pobývalo 31 415 Romů. První poválečný soupis Romů v Československu probíhal v roce 1947 a evidováno bylo 101 190 Romů, z toho v českých zemích z nich pobývalo 16 752 osob a na Slovensku 84 438 osob. Další soupis se konal až v roce 1966 a ukázal, že počet Romů se opět zvýšil, a to na 221 525 osob (165 006 osob na Slovensku a 56 519 osob v českých zemích). V současnosti v Evropě žije nejméně 8 milionů Romů (Davidová, 1995). Evidence Ministerstva vnitra zaznamenala jejich další demografický vývoj následovně (viz tabulka).

Rok	Počet Romů
1947	16 752
1966	56 519
1968	61 085
1970	60 279
1980	88 587
1980	107 193
1989	145 738
1991	32 903

Tabulka 2. Počet Romů v českých zemích v 2. pol. 20. st. (Romové – reflexe problému, 1997).

Co se týče rozmístění romského obyvatelstva v rámci krajů, jedna čtvrtina Romů se nachází v Severočeském kraji, jako kraj s druhým nejvyšším počtem Romů se ukázal kraj Západočeský. Vysoký podíl jejich populace tvoří mladí lidé (Romové – reflexe problému, 1997). V následující tabulce lze vidět poměr počtu mužů a žen v rámci romské populace, a to v jednotlivých věkových skupinách.

Věková skupina	Podíl žen v %	Podíl mužů v %
0-14 let	19,9	22,2
15-29 let	20,7	22,9
30-59 let	38,5	40,3
Nad 60 let	20,9	14,6

Tabulka 3. Poměr počtu mužů a žen podle věkových skupin (Romové – reflexe problému, 1997).

Plodnost Romů je dvakrát vyšší než u majoritní společnosti. Romská populace je demograficky rozvojová (Romové – reflexe problému, 1997).

2 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ

První údaje o docházce romských dětí kam? jsou známy už v 1. polovině 19. století ve zprávách o tzv. civilizování a kultivaci Cikánů, např. z Bohusaudona a

z několika dalších měst. Od přelomu 19. a 20. století se někteří Romové začali zajímat o vzdělání (např. ze Svatobořic) a nejvyšší školský úřad zahájil šetření „o cikánských dětech školou povinných v zemi Moravskoslezské“ (Nečas, 2008).

Co se týká statistik, postupně se zvyšoval počet romských dětí ve školních lavicích. Ve školním roce 1934–1935 bylo evidováno 359 romských dětí školou povinných, které chodily do 90 škol ve čtyřech brněnských čtvrtích (Brno-střed, Černovice, Maloměřice, Obřany) a v 75 moravských a slezských obcích. Ve školním roce 1940–1941 již statistiky uváděly 628 romských žáků, z toho 616 navštěvovalo obecné školy a 12 hlavní (dříve měšťanské) školy. Tato zařízení se nacházela v osmi brněnských čtvrtích a ve 137 moravských obcích. Nejvíce zařízení, kam docházely děti romského původu, spadalo pod obvody školních výborů Hodonína, Kyjova, Uherského Hradiště a Uherského Brodu a v obvodu městského školního výboru v Brně. Dochovaný dotazník z jakéhosi výzkumu prováděného ve školním roce 1934–1935 obsahoval charakteristiku prospěchu, chování, školní docházky, zdravotního stavu nebo rodinné poměry. Vyučovací jazyk však představoval hlavní problém romských dětí. Nejlépe se jim naopak dařilo ve zpěvu. Děti dosahovaly vysoké absence a trpěly nedostatkem šatstva a obuvi (Nečas, 2008).

V říjnu 1940 vznikla na jižní Moravě samostatná romská třída, kterou dostal na starost učitel s dvacetiletou praxí Josef Brzický. V průběhu 30. a počátkem 40. let minulého století dosáhli středoškolského vzdělání první tři hoši a jedna dívka z řad moravských Romů. Pocházeli z integrovaných rodin a jmenovali se Tomáš a Miroslav Holomkovi ze Svatobořic, Antonín a Anna Danielovi z Oslovan (Nečas, 2008).

Vzdělávání a výchovu romských dětí nelze popsat jako systematické a plánovité. Jako profesi si Romové nejčastěji vybírali řemeslo, stávali se kováři, kotláři, cínovači, brusiči, opraváři deštníků, dráteníky. Vyráběli koryta, dřevěné nádoby a vřetena. Handlovali s koňmi. Ženy hádaly z ruky nebo karet, sbíraly různé suroviny. Někteří se prosadili v hudbě, např. roku 1489 hrál nejmenovaný romský muzikant královně Beabrii v Uhrách. Také Ludvík Jagellonský pozval Romy na svůj dvůr, aby mu hráli. V 18. a 19. století byli v uherské společnosti romští muzikanti oblíbení (Nečas, 2008).

V západní Evropě se objevují v současné době dva problémy se sociální integrací. První je, že koexistence geograficky soustředěných národních jednotek je politicky zřízena jednou z nich. Přístup k ekonomickým přistěhovalcům lze shrnout do následujících bodů:

- izolace,
- vyhoštění,
- organizační a kulturní asimilace,
- upřená práva občanů,
- oddělené jednotky v multikulturní společnosti (Smékal, 2003).

Vzdělání je však systém veřejných služeb a platit by měla zejména rovnost ve vzdělání podle pohlaví, rasy, etnicity, společensko-ekonomického postavení atd., což v praxi mnohdy nebývá naplněno. Mezi cíle vzdělávání se řadí rozvoj: kritického myšlení, představitosti, sebekritičnosti, schopnosti zdůvodňovat a formovat nezávislé soudy; intelektuálních a morálních kvalit jako láska k pravdě, objektivita, zvědavost a pokora; intelektuálního, morálního, literárního a dalšího bohatství lidského ducha (Smékal, 2003).

V Británii vyšel zákon o vzdělávání z roku 1945, podle něhož nárok na obecné střední vzdělání náležel dětem v závislosti na věku, nadání a schopnostech. Mnoho konfliktů se dodnes odehrává kvůli odlišným hodnotám, názorům a chování. V řadě zemí probíhají debaty, jak se mají vzdělávací instituce a osnovy přizpůsobovat potřebám pluralitní společnosti. Existují různé modely rovnoprávnosti ve vzdělávání. Jedním z prosazovaných modelů je multikulturní a protirasistická výchova. Úloha učitele v ní je velmi náročná. Musí si být vědom etnické a kulturně rozrůzněné povahy společnosti, jednat jako nástroj změny při vytváření rozmanité pluralitní a harmonické společnosti, uvědomit si své předsudky a překonat je, odhalit diskriminace u druhých a v institucích, připravit děti na život v pluralitní společnosti, uvědomit si hodnotu učitelského působení. Fenomémem současnosti je rozvoj tolerance, snášenlivosti. Toleranci jako takovou lze rozlišovat na typy: disjunktivní, konjunktivní a synergickou (Smékal, 2003). „Celkově tedy platí, že podle toho, co bylo do osobnosti dítěte složeno v předchozích fázích vývoje a co jiní jen dále doslova sklízíme už jako ovoce, ovoce dobré nebo méně dobré. Ovocem jsou vnější projevy, činy, aktivita, práce. Mohou to být agresivní manifestace na náměstích za čistotu rasy. Ale může to být i přátelské podání ruky, samozřejmá pomoc a nenápadné neokázalé a navzdory všem překážkám vytrvalé uvádění principu integrace

do každodenního života naší společnosti.” (Smékal, 2003, s. 70)

2.1 Psychologický náhled na vývoj dítěte

Psychologie je společenská věda o lidské psychice, duševním dění, chování, prožívání, myšlení a vlastnostech.³ Díky ní mohou romští asistenti snáze poznat lidské jedince, pomocí ní si vysvětlují jejich chování a prožívání, předvídají pravděpodobný vývoj člověka a působí na něj. První psychologická laboratoř vznikla v německém Lipsku na konci 19. století. Mezi metody psychologie lze zařadit pozorování, dotazníky, rozhovory, testy. Vývoj jedince je individuální a neopakovatelný, závisí na vrozených předpokladech a prostředí. Psychologie školního dítěte umožňuje učitelům respektovat přirozené potřeby dětí vzhledem k jejich věku, stanovovat normy chování s ohledem na dětský věk, zadávat dětem úkoly přiměřené jejich věku, nabízet dětem pomoc přiměřeným způsobem, komunikovat a pracovat s dětmi s ohledem na jejich úroveň myšlení apod. (Nakonečný, 1997a).

Lidskou psychiku ve vývoji sleduje kromě vývojové psychologie také ontogeneze. Zabývá se popisem, rozbořem, tříděním a srovnáváním změn chování v organismu od početí do smrti. Lidská ontogeneze vzniká sociálním, zvláště kulturním a výchovným prostředím. Je dokázáno, že ontogeneze Korejce, Mongola, Pygmeje je jiná než Evropana. Životní pochod neprobíhá u každého člověka stejně. Záleží na rodovém původu, povaze, výživě, zdravotních podmínkách, zeměpisném a společenském prostředí (Příhoda, 1971). V následujícím textu se zaměříme na jednotlivé etapy vývoje lidského jedince a jejich stručnou specifikaci.

První roky dítěte

Za první rok se lidský jedinec velmi rychle učí, vývoj je po tělesné i duševní stránce mnohem rychlejší než kdykoli později. „Zvládneme pohyb v prostoru, někdy už

³ Psychologie má i řadu subdisciplín. Např. do kategorie teoretické disciplíny spadá obecná psychologie, která se zabývá obecnými psychickými procesy a stavy člověka. Psychologie osobnosti se zase zaměřuje na poznávání a formování osobnosti. Vývojová psychologie si klade za cíl poznat a popsat psychický vývoj člověka od narození až do smrti. Sociální psychologie se snaží zkoumat člověka jako součást společnosti, v rámci jeho mezilidských vztahů, sociálních skupin a institucí. Existují také aplikované psychologické disciplíny, jako např. klinická psychologie, kterou zajímá prevence a péče o duševně nemocné pacienty, nebo psychologie práce, věnující se jednotlivým profesím, pracovní zátěži, výkonu člověka, výběru pracovníků nebo jejich vedení. Pro tuto práci je podstatná zejména pedagogická psychologie, zabývající se vyučováním a výchovou, poradenská psychologie, zaměřená na rodinu a individuální práci s dětmi a jejich rodiči v podobě prevence i psychoterapie, a školní psychologie, která zkoumá výchovu a vzdělávací potřeby ve školním prostředí, život školy v preventivní podobě.

ve vzpřímené poloze, naučíme se jemně manipulovat s předměty a poznávat je s velkou přesností hmatově, zrakově i sluchově. Dospějeme, k nepochybné praktické inteligenci, jež nám umožní samostatně splňovat naše nejrozmanitější přání. Navážeme několik diferencovaných vztahů k druhým lidem, a máme-li příležitost, tedy i ke zvířatům. Pro tělesný i duševní vývoj platí zákon vývojové retardace, zpomalování evoluce s chronologickým věkem. Tělesný růst i duševní vývoj jdou ruku v ruce: dítě, které rychle roste, prospívá obyčejně i duševně. Je tomu tak už proto, že obojí je důsledkem tělesného zdraví. Zajímavější je pro nás fakt, že hrubé zanedbávání duševních potřeb dítěte (citová podvýživa) může zhoršit jeho tělesné zdraví a zabrzdit tak i jeho růst. A konečně je zde ještě jeden možný vztah mezi tělesným růstem a duševním vývojem: Jestliže dítě roste pomalu a málo přibývá (což se stává i při dokonalém zdraví), může se matka přespříliš nervózně a neshodným způsobem snažit, aby je řádně „vykrmila”. Přímý význam má ovšem pro duševní vývojový růst a zejména zrání mozku. Mozkových buněk sice nepřibývá, ale zlepšuje se jejich funkční schopnost a tím i schopnost dítěte učit se. Určitý psychologický význam má dentice, růst zubů.“ (Říčan, 1989, s. 85–86)

„V péči o kojence jsou značné rozdíly mezi různými kulturami. Jaký vliv mají tyto rozdíly na další vývoj jedince v dětství? A jsou znát na dospělé osobnosti? Tyto otázky jsou velmi zajímavé a prakticky důležité, ale odpovědět je na ně nesnadné. Přesný výzkum by zde musel spočívat v tom, že bychom po skončení prvního roku života kojence z různých kultur vychovávali všechny stejně, aby se ukázal rozdíl způsobený v prvním roce života. To je absurdní myšlenka, i kdybychom věděli, jakým jednotným způsobem je vychovávat. Ale i bez této nedosažitelné experimentální ‚čistoty‘ lze na leccos usoudit promyšlením odpozorovaných praktik péče o dítě a života dospělých v dané společnosti. Podle Eriksonových pozorování Sioux, lovec bizonů a divoký válečník, byl kojen neobyčejně dlouho, tři až pět let (jako bohatýři v některých ruských pohádkách), a to ve kteroukoli denní i noční dobu. Dlouho po narození patřila matka jen jemu: věřilo se, že by jí soulož kazila mléko. Neopouštěla ho, vozila ho všude s sebou ve vaku, který Eriksonovi připomínal mateřské lůno. Nic se mu neodpíralo. Matka mu projevovala maximální laskavost. Pak přicházel první šok. Došlo k němu ve chvíli, kdy dítěti rostly zoubky a poprvé kouslo do matčiny bradavky. Za to dostalo řádnou ránu do hlavy a matka se radovala z jeho divokého vzteku: jen ať křičí, aspoň z něj bude dobrý lovec a bojovník.“ (Říčan, 1989, s. 104)

V romské komunitě existuje řada odlišných zvyklostí, které mají následně dopady

na úspěšné působení dítěte ve vzdělávacích institucích. Začíná to už špatnou životosprávou těhotných žen. Mezi další problematickými jevy lze jmenovat rozmazlování dítěte, jeho nižší porodní váhu, nošení dudlíku až do předškolního věku atd. (Balvín, 1997).

Školní věk

Na počátku školní docházky je dítě egocentrické a osvojuje si základní normy chování. Rozvíjí se prosociální chování. Některé hlavní příčiny počátečních nesnází jsou nízké rozumové nadání dítěte, jako je IQ nižší než 70, případně 80, zanedbání péče o dítě ze strany rodiny nebo školní nezralost dítěte po stránce biologické a psychické. Takové dítě se rychle unaví, je neklidné v lavici, nepozorné, hravé a nezajímá se o zadané úkoly. Mezi jiné příčiny výukových nesnází u dětí na začátku školní docházky patří např. neurózy (Gulová, Čech, 2001).

Ve středním školním věku se pak mění způsob dětského uvažování i vztah k učiteli se stává neutrálnější. Dítě chce být součástí vrstevnické skupiny. Pubescence přichází ve starším školním věku a dochází při ní k proměně vlastního těla. Učitelé musejí být k těmto dětem trpěliví a mít pro ně pochopení. Podmínky ovlivňující chování dítěte lze rozdělit na vnitřní (dědičné a získané) a vnější (kulturní normy a obsahy). Učení se charakterizuje jako záměrné, cílevědomé, plánované, systematické, organizované, řízené, kontrolované, hodnocené. Děti musí zapojit co největší počet smyslů a mít učební návyky. Látka musí být strukturovaná a logická. Velmi důležitá je také motivace dítěte a pravidelný denní rytmus (Říčan, 1989).

Pubescence

Pubescence je období lidského života, které je považované za nejpoutavější psychologické období. Z dítěte se stává dospívající, schopný po fyziologické stránce prokreace, plodivé činnosti. Toto období se vyznačuje neklidem, tvůrčí aktivitou a bojovnou neuspořádaností (Příhoda, 1971). „Tomuto období byly dány rozmanité názvy. V sovětské literatuře je pojmenován věk od 11 do 14–15 let středním školním nebo výrostkovým (podroskowyj). Oswald Kroh pojednává o tomto období jako o Vorreifezeit nebo o horním stupni. U našich pedopsychologů se ujaly neurčité pojmy puberta a dospívání. Ještě více svědčí o nevyvinutosti lidské ontogeneze, že tato důležitá životní doba nemá ani upevněných hranic. Je sice skutečností, že jsou veliké individuální

odlišnosti ve vývoji, ale věda se nezakládá na jednotlivých případech, nýbrž musí ve své podstatě usilovat o určení pravidelnosti, se kterou jevy nastávají, postupují a zakončují se přechodem v jevy jiné.“ (Příhoda, 1971, s. 346) „Pubescence jako vývojový plynulý pochod se skládá z nekonečného počtu drobných změn, jejichž hromadění vytváří nové kvality. Rovněž pro ni platí zákon nerovnoměrného vývoje. Celkově však lze v tomto čtyřletí rozeznat dvě zřetelné fáze, z nichž první předchází kritický bod, vyvrcholení pubescence, k němuž dochází zpravidla kolem 13. roku. Dvouletí od 11. do 13. roku bývá známo prepubertou, další dvouletí do 15 let pak pubertou. Obě fáze, prvá bouřlivější a druhá klidnější, tvoří však jednotu v dialektickém pochodu fyzického a psychického zrání. Proto je zahrnujeme do téhož pojmu pubescence, jehož základním znakem je vývojová měnlivost kolem vyvrcholujícího dění. Při líčení období ovšem vždy naznačíme, jde-li o fázi přílivu nebo odlivu.“ (Příhoda, 1971, s. 347)

„Po jedenáctém roce dochází k úplnému rozchodu mezi hrou a prací nejen v myslí, nýbrž také v reálném rozvržení denního zaměstnání. Snaha přeměňovat učení ve hru by již zcela ztroskotala. Způsob hry i volba hravého zaměstnání se v pubescenci mění. V prvních dvou letech ještě přetrvávají hlučné a romantické hry. Po třináctém roce dochází k jejich většímu prohloubení, promyšlení a k všednější realitě, k mocnější koncentraci, a tím i k menší stádnosti. Tato celková charakteristika nemůže však vystihnout velikou variaci, která je působena nejen pohlavím, individuálními sklony a zájmy, nýbrž především povahou prostředí a životních nahodilostí.“ (Příhoda, 1971, s. 367)

Skupinové hry se v tomto období považují za zaměstnání. Objevuje se soutěživost. Konstruktivní a stolní hry se dostávají na mnohem vyšší úroveň. Ve sportovních hrách, jako je jízda na kole, lyžování, plavání, mají pubescenti lepší dovednosti než v předchozím vývojovém období. Pubescent ví a chápe životní, společenské a kulturní souvislosti. Dokáže lépe přijímat a zpracovávat všechny smyslové dojmy. Co se týče pozornosti, je již na stejné úrovni jako u dospělých jedinců. Mechanická paměť dosahuje v tomto věku konečného stupně, logická paměť ještě není úplně rozvinutá. Slovní zásoba se stává složitější, pubescent používá více vedlejších vět a složek. Myšlenka se zdá být diferencovanější. Prodlužují se věty. Podle výzkumu manželů Heiderových obsahuje věta čtrnáctiletého jedince 13,9 slov. Slohové útvary jsou na mnohem vyšší myšlenkové úrovni než v předchozím období. Hovorový jazyk má silné výrazy. Jedinci v tomto věku provádějí experimenty ve vyjadřování. Mají zálibu

v hlasitém projevu a překřikování. Inteligence je ve fázi vztahové a abstrakční, a tudíž je jedinec schopný nejvyšší myšlenkově konstruktivní činnosti (Příhoda, 1971).

Je pochopitelné, že každý pubescent nemá stejné IQ. Je zřejmé, že záleží na vývoji individua a rozvoji jeho nadání. Tato schopnost je jak kvalitativně, tak i stupňovitě u každého člověka jiná. Je velmi důležitá při učení a řešení problémů. Inteligence se mění s přibývajícím zkušenostmi a s ní vzrůstá sebevědomí. Rostoucí sebevědomí lze vidět rovněž na udržování tělesného zevnějšku, do jaké míry se o něho pubescent stará (Příhoda, 1971). Mezi hlavní charakteristiku adolescence patří vymanění se z konkrétního a obrát k nereálnému a k budoucnosti. Adolescent má veliké ideály. Charakterizuje ho také prudký citový a sociální vývoj a především přeměna myšlení (Piaget, Inhelder, 2000).

„V tomto období se velmi málo zdůrazňoval jeden pozoruhodný aspekt myšlení, protože obvyklé školní vzdělání jej téměř úplně pomíjí (i když je zřejmým technickým a vědeckým požadavkem moderní společnosti). Je to spontánní vytváření experimentálního myšlení. To nemůže vznikat na úrovni konkrétních operací. Teprve kombinatorika a výrokové struktury umožňují, aby se u mladých lidí vytvořilo, a to za předpokladu, že jim k tomu dá výchova příležitost. Uvedme tři příklady: Dítěti jsme předložili fyzikální přístroje a dali mu za úkol odhalit zákony jejich funkce. Vybrali jsme takové situace, v nichž mohlo zasahovat několik faktorů. Dítě mělo vybrat ty z nich, které mají vliv na funkci přístroje. Když bylo dítě už zaujato touto víceméně komplexní indukci, požádali jsme ho, aby podrobně dokázalo své tvrzení, a zvláště, aby ověřilo má-li či nemá každý z faktorů, které spontánně uvedlo, vliv na funkci přístroje. Pozorujeme-li jeho postup induktivního chování a ověřování, můžeme usoudit, zda dokáže vydělovat faktory, variovat každý z nich, a přitom vyloučit působení ostatních, a zda tak dospěje k vyčerpávající experimentální metodě. Např. předložíme dítěti soubor kovových tyčí, které může samo upevnit za jeden konec. Dostane za úkol najít důvody jejich rozdílného průhybu. Jsou tu ve hře faktory: délka tyčí, tloušťka tyčí, tvar průřezu, materiál, z čehož jsou zhotoveny (zde to byla ocel a mosaz se značně rozdílnými moduly pružnosti). Dítě na úrovni konkrétních operací se nesnaží předem pořádit nějaký seznam faktorů, ale přejde hned k činnosti přitom užívá metody řazení a řadové korespondence. Zkoumá tyče postupně od nejkratší k nejdelší a zjišťuje, zda se průhyb zvětšuje atd. Jestliže dva faktory interferují, analyzuje druhý faktor stejnou metodou, ale soustavně ho neizoluje od faktoru prvního. Když mají děti mezi devátým a desátým rokem podat

důkaz, ještě si vybírají dlouhou a tenkou tyč a krátkou a tlustou proto, aby demonstrovali úlohu délky, protože – jak nám řekl devítí a půlletý chlapec - „Je lépe vidět rozdíl.“ Naopak od jedenáctého až dvanáctého roku (bezpečně mezi čtrnáctým a patnáctým rokem) si dítě po určitém tápání sestavuje výčet předpokládaných faktorů, potom jeden po druhém zkoumá, a přitom každý odlučuje od ostatních, tj. současně variuje pouze jeden faktor a ostatní podmínky udržuje konstantní. Vybere si např. dvě tyče stejné šíře, stejného čtvercového, obdélníkového nebo kruhového průřezu ze stejného materiálu a mění jen délku. Tato metoda se stává obecnou okolo třinácti až čtrnácti let a je pozoruhodná tím, že se jí předtím vyšetřované děti nikdy neučily. Neučí-li se děti ve škole této metodě (a i kdyby se jí učily, mohly by si ji asimilovat pomocí nezbytných nástrojů logiky, musí pak přímo vyplývat ze struktur výrokových operací. A tak tomu skutečně je. Na jedné straně je rozlišení faktorů předpokladem kombinatoriky, tzv. variace vždy jednoho faktoru po druhém (v tomto případě, kdy všechny faktory jsou kladné, to stačí), dva po dvou atd. Na druhé straně např. ve složitém systému vlivů nestačí konkrétní operace třídění, řazení, korespondencí, měření atd. a je nutno zavést na základě výrokových operací nové vazby implikací, disjunkcí, alternativ atd. Ty předpokládají kombinatoriku i inverzní a reciproční koordinace (kvaternalitu).“ (Piaget, Inhelder, 2000, str. 131–132)

Podle Eriksona je období pubescence nazýváno ztrátou identity. Adolescenta zajímají ideální nebo nadosobní hodnoty. Má nové názory (Piaget, Inhelder, 2000). Období pubescence je považováno z celého života za nejdramatičtější a biodromálně nejzajímavější. Rozumový vývoj pubescenta umožňuje měnit způsob nazírání na svět i na vlastní život. Dokáže pochopit svou vlastní individualitu, mění se jeho vztahy k vrstevníkům, k rodičům a dalším autoritám. Pubescence je období, v němž si musí zvolit povolání nebo studijní obor. Jedenáctý rok je spodní hranicí tohoto období, dochází k tělesnému vývoji, ke změně způsobu školního vzdělávání a k citovému vývoji. Pubescent se může platonicky zamilovat. Horní hranice se pohybuje kolem patnáctého roku. Po biologické stránce je pubescent schopen zplodit dítě. Musí se rozhodnout, jestli se po skončení povinné školní docházky bude dále vzdělávat. Stává se také právně zodpovědným za vlastní činy, má svůj první občanský průkaz. Psychologicky dochází po patnáctém roce života k postupné stabilizaci a zklidnění vývoje. Ačkoliv někdy se může adolescence zdát bouřlivější než pubescence (Říčan, 1989).

Vývoj jedince se liší podle pohlaví, společenské výchovy, výuky atd. Individuální

rozdíly se mohou projevovat v tělesném i v duševním vývoji. Většina dětí se vzdělává společně a podprůměrné děti navštěvují speciální školy. Nejnadanější mohou navštěvovat školy s rozšířeným jazykovým vyučováním nebo sportovní školy. Rozdíly v psychosociálním a citovém vývoji se projevují ve způsobu trávení volného času (Říčan, 1989).

Vývoj vztahu k druhému pohlaví se liší dobou první menstruace a první poluce. Na bocích a nohou se utváří vrstva podkožního tuku, která je u dívek velice výrazná. U chlapců se více rozšiřují ramena. Typický je také růst hrtanu a hlasivek. První poluce se u chlapců objevuje kolem třináctého roku věku. Dívky se s první menstruací většinou setkávají po dvanáctém roce. U některých dívek k menstruaci dochází už v devíti letech, u jiných až po patnáctém roce. Provádění pubescentní masturbace bylo v minulosti považované za nemorální a zdravotně škodlivé. V dnešní době odborníci soudí, že pokud není příliš časté, nemělo by nijak škodit. Brzy dozrávající chlapci jsou vyšší, těžší a svalnatější. Pozdě zrající chlapci jsou menší, slabší, nenápadnější. Aby na sebe upozornili, chovají se nápadně. Zabývají se jinými koníčky, než je sport. Často mívají pocity méněcennosti pro různé společenské neúspěchy. Časně dozrávající dívky jsou sexuálně atraktivní, a tudíž se o ně chlapci více zajímají. Některé mívají ve škole horší prospěch. Sekulární akcelerace biologického zrání se liší mezi generacemi. Dochází ke zrychlenému vývoji pubescentů, jehož projevem je například menstruace v nižším věku, než tomu tak bylo u předchozích generací. U chlapců se rovněž poluce dostavuje dříve než u jejich předků. Rychleji se rozvíjí i rozumové schopnosti, zatímco plná sociální zralost se dostavuje později než u předchozích generací. Sekulární akcelerace se liší díky zlepšené výživě, menším množství infekčních chorob v důsledku očkování a celkové lepší zdravotní péči (Říčan, 1989).

Volný čas je velice významný pro vývoj všech složek osobnosti. Někteří chlapci rádi čtou literaturu dobrodružnou, vědeckofantastickou a literaturu faktu. Jiní chlapci se věnují bojovným hrám a v jejich výchově se objevují vojenské prvky. Děvčata zajímají romány. Sporty jsou velice důležité ve vývoji. Pubescentu se líbí hry na tajemství (Říčan, 1989).

Pubescence je také období tzv. „vulkanismu“. To znamená, že jedinec má více záporných emocí než kladných, bývá labilnější. Někdy mívá poruchy soustředění a zpravidla se mu zhoršuje školní prospěch. Ten může být způsoben také snadnou unavitelností, horším a méně klidným spánkem, úzkostí a pocity nejistoty. Musí mít

jistotu, že ho jeho rodiče obdivují, to je považováno za základní výbavu na složitou a klikatou cestu pubescencí. Pubescent se zajímá o svůj vzhled a záleží mu na tom, aby se líbil druhému pohlaví. Dívky se v současné době zabývají svou životosprávou a chtějí být štíhlé. Začíná je zajímat kosmetika (Říčan, 1989).

Pubescenti se zabývají otázkami lidského života, vesmíru, ale i smrti. Celá mentalita dospívajících je jiná. Mají kritický přístup k vlastnímu myšlení a dokážou psychologicky uvažovat o povaze lidí a o jejich jednání. Z extroverta se může v pubertě stát introvert. Zpravidla si dospívající myslí, že mu lidé nerozumí, více se osamostatňuje a je méně závislý na rodičích. Více vyhledává své vrstevníky. S tím souvisí i pubescentní negativismus, který spočívá v útoku na autoritu. Dítě má často opačné názory než jeho rodiče, nemá rád tresty od rodičů ani od učitelů. Pokud v rodině nemá solidní citové zázemí, tak ho chce získat v partě přátel. Mezi nimi se cítí být nezávislý. Touží mít věrného přítele, důvěrné přátelství představuje přípravu pro mileneckou a manželskou důvěrnost. Provádění pubescentní masturbace bylo v minulosti považované za nemorální a zdravotně škodlivé. V dnešní době odborníci soudí, že pokud není příliš časté, nemělo by nijak škodit (Říčan, 1989). „Jsou-li uspokojeny základní fyziologické potřeby, dostává se do popředí potřeba bezpečí: člověk jedná tak, aby se zajistil před různými bližšími i vzdálenějšími hrozbami. Cítí-li se v bezpečí a zajištěn, aktualizuje se potřeba někam patřit a být milován. Jsou-li tyto potřeby uspokojeny, vzroste zájem člověka na tom, aby měl pocit sebevědomí a sebeúcty. Důležitou podmínkou je, aby si vážil sám sebe, je ovšem respekt, uznání a ocenění těch, na nichž mu záleží. Dosud vyjmenované potřeby označil Maslow za základní nebo také nedostatkové v tom smyslu, že vyžadují přísun určitých objektů nebo podnětů. Jsou to potřeby to či ono dostávat. Vrchol pyramidy tvoří nejvyšší potřeby, které Maslow nazývá „meta - potřebami“, a bezprostřední (mohli bychom také říci egoistické) zájmy jedince. Patří sem potřeba vzdělávat se a poznávat, nikoli pro bezprostřední užitek, nýbrž pro radost z poznání, které člověku umožňuje orientovat se v řádu a smyslu jeho zkušenosti a jeho vztahů k druhým lidem. Patří sem potřeba tvořit, zejména umělecky (ať už profesionálně nebo amatérsky), i potřeba usilovat o pravdivé mezilidské vztahy. Na seberealizační úrovni se mění i povaha lásky. Není to už především potřeba dostávat lásku, mít k dispozici její objekt. V této vyšší lásce převládá radost z toho, že objekt (je-li vhodné užít tohoto objektivistického slova o milovaném člověku) existuje, obdiv bez potřeby vlastnit přání, aby ten, koho máme rádi, byl šťasten a realizoval plně své vlastní možnosti. Seberealizace přináší – podle

Maslowa člověku vrcholné zkušenosti v podobě chvílí nejvyššího štěstí a povznesení, až jakési ušlechtilé extáze.” (Říčan, 1989, s. 51–52)

2.2 Výchova a vzdělávání

Výchovou a vzděláváním v sociálním prostředí⁴ se zabývá pedagogika. Přírodním prostředím výchovy je rodinné prostředí. Rodina, její způsob života, pravidla a rodičovské postoje jsou pro vývoj dítěte velmi důležité. Na tuto základní instituci však působí řada vlivů (přírodní, ekonomické, kulturní a politické), které mohou měnit její fungování. V moderní době například převládá v rodinách konzumní způsob života. Rodinný život se zakládá na menším počtu společných činností a prožitků a členové rodiny mají nutkání demonstrativními prostředky uspokojovat své materiální potřeby (Balvín, 2008).

Rodinné prostředí zajišťuje dítěti základní psychické potřeby, především pocit bezpečí a jistoty. Kromě rodinného se s výchovou a vzděláváním pojí stejnou měrou i školní prostředí, kde se majoritní děti seznamují s kulturou etnických menšin. Příkladem může být program „Začít spolu“, který se ve školách zaměřuje na individuální přístup k žákům z odlišných kultur. Kromě rodinného a školního působí na dítě a jeho socializaci i jiné typy prostředí, s nimiž přichází do styku. Například lokální prostředí, jehož znakem je regionální kultura, identita tradic, zvykových norem, víra a obyčeje. Jiný vliv má skupinové prostředí, které můžeme dále rozdělit na formální a neformální.⁵ Problematické bývají asociální skupiny, které často vede silný vůdce a které uznávají vlastní hodnoty, normy, přísnou sociální kontrolu, rituály a symboliku. Pracovní prostředí nabývá svého významu zejména v dospělosti, nejsilněji u mladých a začínajících pracovníků. Učí se v něm pracovním návykům, samostatnosti, aktivitě, vytrvalosti, odpovědnosti a partnerství (Gulová, Čech, 2001).

Pro seberealizaci lidského jedince je určeno volnočasové prostředí. Volný čas lze charakterizovat jako časový úsek, při němž jedinec nemusí plnit žádné povinnosti a svobodně se rozhoduje, jak s ním naloží. To se však odvíjí od věku, pohlaví, zdravotního stavu, vykonávané profese a sociálního postavení. U dětí a dospívajících má

⁴ Prostředí má funkci restriktivní (omezené zábrany určitých tendencí), direktivní (usměrnění určitými pokyny), protektivní (zájmy společnosti jsou chráněny určitým způsobem), predikativní (schopnost předvídat).

⁵ Neformální skupinou jsou např. členové party, posluchači koncertních vystoupení. Formální jsou sdružení, politické strany, církevní společnosti.

výchova ve volném čase společenský, zábavný, odpočinkový, rekreační, vzdělávací i pracovní charakter. O jeho náplň se starají rodiče, profesionální i neprofesionální pedagogové a dobrovolní pracovníci, ale také řada institucí, organizací a zařízení. Moderní přístupy k naplňování volného času dětí a dospívajících se odvíjí od hry jako prožitku. Vycházejí zejména ze zážitkové pedagogiky Kurta Hahna a jeho školy na počátku 20. století (Gulová, Čech, 2001).

Václav Příhoda se zabýval rasovými teoriemi v USA. Uvádí příklad amerických psychologů, kteří pomocí IQ testů zjistili, že např. Slováci či Poláci nejsou tak inteligentní jako Američané nebo Němci. Příhoda na jejich výzkumu ukazuje, že záleží na socioekonomickém statusu rodin, ze kterých děti pocházejí. Neznamena to však, že děti, které vyrůstají v rodině s nízkým socioekonomickým statusem, mají nižší IQ. Příhodovy závěry o dominanci prostředí a sociálních podmínek jsou i jedním z podpůrných hledisek, proč jsou reformátorské tendence škol a různých reformních pedagogických směrů pro používání nových metod tak úspěšné. Učitelé musí při práci s romskými dětmi ovládat i klasické výukové metody. „V historii se vyskytovaly čtyři základní koncepce výuky:

- *Koncepce spjaté s modelem pedeuologickým:* Záleží na osvícenském racionalismu a asociační psychologii, v níž je žák považován za objekt cílevědomého systematického a důsledného působení učitele. Učitel je v tomto modelu rozhodujícím činitelem, který organizuje a zajišťuje výukové aktivity. Teoretikem této koncepce byl J. F. Herbart (1776-1841).
- *Koncepce výuky spjaté s modelem pedocentrickým:* Do středu edukačního dění byl postaven žák, jeho aktivity a zájmy, z učitele se stal poradce, pomocník a facilitátor, který výuku organizoval v odborných pracovnách. Pedocentrická koncepce výuky vychází vstříc aktivitě a samostatnosti žáka, respektuje potřeby praktického života, činí školu pro žáky přitažlivou a radostnou, ale na druhé straně snižuje rozsah osvojovaných poznatků ve srovnání se školou tradiční. Teoretikem této koncepce byl John Dewey (1859-1952).
- *Koncepce spjatá s modelem interaktivním (komunikativním)* do popředí staví vzájemnou spolupráci učitele a žáka. Jde o systém oboustranné pedagogické komunikace. V níž se počítá s aktivní účastí žáka, který však na rozdíl od předchozího modelu není zcela ponechán sám sobě, ale v učiteli nachází

partnera a citlivého usměřovatele vlastního úsilí. Protagonistou této koncepce byl již J. A. Komenský (1592-1670).

- *Koncepce spjatá s modelem humanisticky-kreativním:* jeho hlavním posláním je celková kultivace člověka. Obrací pozornost na ovlivňování všech stránek žákovy osobnosti, protože všechny oblasti tj. (kognitivní, emotivní, konativní) jsou vzájemně ovlivněny a měly by se také vzájemně projevovat. Výrazným rysem humanisticko-kreativního modelu je také orientace na novou kulturu vyučování a učení, znamená též inovaci klasických i hledání nových metod výuky. Vede k posílení samostatnosti a odpovědnosti žáků, k překonání izolace mezi učitelem a žákem k plnému využívání vzájemné kooperace. Významným podnětem pro vznik humanisticko-kreativního modelu výuky se staly ideje humanistické psychologie, a to i svým důrazem na možnosti dalšího rozvoje lidské seberealizace i svým optimistickým výkladem na budoucnost člověka. Četným představitelem tohoto směru je Rogers. Tento pedagog považuje životní situace, které jsou vnímány jako problém, za důležitou příležitost k učení. Proto doporučuje bedlivě vnímat požadavky života, podporovat snahu samostatně se projevovat, hledat a tvořit.” (Balvín, 2008, s. 61-62)

Speciální pedagogika se zabývá výchovou a vzděláváním, pracovním a společenským uplatněním zdravotně a sociálně znevýhodněných osob.⁶ Snaží se o maximální rozvoj osobnosti postiženého nebo znevýhodněného jedince a dosažení co nejvyššího stupně socializace.⁷ Integrované vzdělávání se orientuje na plné začlenění zdravotně postižených žáků do běžných škol. Po roce 1990 našel tento přístup postupně uplatnění v našem systému vzdělávání. V současnosti lze najít výchovné poradce na všech typech a stupních českých škol. Každá profese nebo zařízení má specifickou funkci. Školní psycholog a školní speciální pedagog, kteří se snaží o snížení rizika

⁶ Speciální pedagogika má šest oborů: 1) psychopedie, která se zabývá problematikou rozvoje, výchovou a vzděláváním osob rozumově postižených; 2) somatopedie, která se zaměřuje na výchovu a vzdělávání jedinců s tělesným a zdravotním postižením; 3) logopedie, směřující k výchově, vzdělávání a poskytnutí komplexní logopedické péče jedinci s poruchami komunikačních schopností; 4) surdopedie orientující se na výchovu, vzdělávání a rozvoj sluchově postiženého jedince; 5) oftalmopedie zabývající se rozvojem, výchovou a vzděláváním zrakově postižených jedinců a 6) etopedie, která zkoumá poruchy chování z pedagogického pohledu, jejich vznik, pojem, možnosti nápravy a prevence.

⁷ Socializace vyjadřuje schopnost jedince zapojit se do společnosti. Existují čtyři stupně socializace: 1) integrace - naprosté zapojení do společnosti; 2) adaptace - přizpůsobení se znevýhodněného jedince; 3) utilita - sociální upotřebitelnost; 4) inferiorita - sociální nepoužitelnost, segregace jedince.

vzniku výchovných a výukových problémů u žáků, se obvykle objevují v základním školství. Pedagogicko-psychologická poradna je samostatně zřízený subjekt poskytující psychologické a speciálně pedagogické služby v daném regionu pro děti, mládež, rodiče a pedagogické pracovníky. Speciálně pedagogické centrum složené obvykle z psychologa, speciálního pedagoga a sociální pracovnice, je poradenské zařízení určené pro děti a mládež s určitým typem postižení, spolupracuje se školami. Středisko výchovné péče je zaměřeno na prevenci a terapii sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Institut pedagogicko-psychologické poradenství je pak instituce s celorepublikovou působností, která řeší otázky pedagogicko-psychologického poradenství, vzdělávání poradenských pracovníků a koordinace poradenského systému (Gulová, Čech, 2001).

Romský pedagogický asistent a vychovatel musí ovládat kultivovaný slovní projev a taktní jednání s dětmi, rodiči, učiteli a s ostatními asistenty a vychovateli i s veřejností. Jeho snahou je všestranně rozvíjet, vzdělávat a vychovávat děti a mládež. Úroveň pedagogické komunikace ovlivňuje efektivitu jeho pedagogické práce. I učitel si tedy musí být vědom, že kultivované vyjadřování a především citlivé jednání a vystupování pozitivně působí na reakci a činnost dětí. I nápodoba je metodou výchovy a vzdělávání. Komunikace, která se odehrává v jedinečných a neopakovatelných situacích, je velice obtížná. Proto jsou stanovena základní pedagogická pravidla při komunikaci:

- chovat se za všech okolností klidně,
- chovat se taktně, projevit citlivý přístup,
- usilovat o vzájemnou důvěru,
- orientovat se nejdříve na pozitivní jevy, stránky a vlastnosti,
- být tolerantní, snažit se o porozumění ostatním,
- být trpělivý,
- být objektivní a spravedlivý,
- projevovat pedagogický optimismus.

Pedagogický pracovník může využívat verbální i neverbální komunikace, jednání i činností. Neméně podstatnou je správná hlasitost jeho projevu. Ta závisí na počtu dětí, na jejich rozmístění po místnosti, na zvukových podmínkách v místnosti, na významu a závažnosti sdělení a na atmosféře. Učitel musí mluvit tak, aby ho všichni zpozorovali a slyšeli, musí dodržovat správnou dynamiku hlasového projevu, přiměřenou rychlost

řeči, správnou intonaci, správné frázování a vhodnou emocionalitu řeči. Neverbální komunikace⁸ musí být s verbální sladěna (Gulová, Čech, 2001).

Komunitní vzdělávání zahrnuje celoživotní učení, aktivní zapojení komunity a efektivní využívání zdrojů. Koordinátor vychází z potřeb komunity a stará se o finanční a lidské zdroje. V komunitních centrech se dodržuje princip zachování důstojnosti, respekt k soukromí, umožnění individuální volby, naplnění lidských práv a realizace vlastních aspirací. Z hlediska standardů kvality sociálních služeb se naplňují tyto cíle: podpora integrace, podpora nezávislosti, vyrovnání příležitostí, posílení kompetence, ochrana zranitelných skupin obyvatel. Vlastnosti sociálních služeb charakterizuje kvalita a odbornost, efektivnost, dostupnost, diskrétnost, individualizace, respektování a ochrana práv uživatelů. Každé komunitní centrum je přitom nějakým způsobem specifické. Komunitní centrum v Brně pracuje s velkým procentem romských dětí. V Komunitním centru v Chomutově se občanské sdružení MANIA zaměřuje na nejmladší generaci a na jejich přístup ke vzdělávání. V Komunitním centru v Kroměříži zase funguje sociálně-právní poradna, klub dětí individuálního doučování, klub dětí školního věku a kroužek zájmových činností, dětské akce apod. Komunitní centrum Maják má na starosti Charita Kutná Hora. Komunitní centrum v Ústí nad Labem provozuje zájmové kroužky (Novák, Smékalová, Lauermann, 2005).

2.3 Moderní pedagogické směry a metody vzdělávání

Po kritice tradiční školy podané M. Zelinou se objevily i návrhy na systémové změny, které spočívají v humanizaci výchovy jako globálním problému, vyžadujícím změny nejenom v celém školství, ale v celé společnosti. Rozhodující systémové změny spočívají: ve změně filozofie školství – ze školství donucovacího je třeba vybudovat školství humanistické, demokratické, kultivující; ve změně transformace, v rámci níž by se radikálně změnilo osnova v tom smyslu, aby se učilo zejména to, co člověk potřebuje pro kvalitní a tvořivý život; ve změně přípravy učitelů a vychovatelů, aby byli schopní a ochotní realizovat humanisticko-tvořivou koncepci vzdělávání a výchovy. Návrhy na systémové změny i dosavadní pokusy o reformy na Slovensku jsou však podle Zeliny zatím ve fázi vypracovávání koncepcí. Vnitřní školská reforma vyžaduje změnu myšlení,

⁸ Neverbální komunikace se projevuje pohledy, výrazy obličeje, pohyby, fyzickými postoji, gesty, dotykem, přiblížením či oddálením.

postojů a chování učitelů. Vnější reformy, jako bylo např. zavedení etické a náboženské výchovy do 9. ročníku základní školy a do 8. ročníku gymnázia, jsou pouze strukturální a nedotýkají se podstaty procesu výchovy a vzdělávání. Nepochybně by mělo ke změně postojů dojít i u učitelů romských žáků. Do značné míry bude záviset na tom, jak rychle se podaří vychovat skutečné učitele i z řad romské populace (Balvín, 2008).

Principem nové výchovy je dobrovolnost a humanismus. Dříve se ve škole romský žák setkal s nedoceňováním určitých kvalit, s rozporem mezi výukovými požadavky, s redukcí pravidel mezilidského soužití, s nevyvážeností v interakci učitele s žáky, se spoutáváním tvořivé invence žáků, ale také s netolerancí vůči odchylkám a individuálním zvláštnostem nebo s regulací na úkor utváření a kultivace. Moderní metody výuky nabízejí romským dětem jinou cestu, po které mohou jít. Francouzská škola Celestina Freineta vychází z humanistického vztahu k dítěti. Učitel už není vševědoucí a všemocnou autoritou, ale je spíše poradcem s vysokou autoritou odbornou a mravní. Waldorfské školy vycházejí z filozoficko-pedagogického systému německého pedagoga a filozofa Rudolfa Steinera a jsou založeny na lásce k člověku. Jenský plán, který založil Peter Peterson, vychází z dominance výchovného aspektu vyučování. Humanistická koncepce vyučování gruzínského pedagoga Šalvy A. Amonašviliho zase zdůrazňuje etiku vztahů k dítěti. Mezi etické principy ve vztahu k žákovi řadí víru v jeho možnosti a perspektivy povzbuzující porozumění, důvěru ke každému členu kolektivu, udržování důstojnosti, spolupráci s ním jako s partnerem a právo na jeho samostatné vyjádření. Za společné znaky této reformní praxe lze považovat:

1. **nové výchovy**, jako je rozvoj plurality přístupů, výměna praktických i teoretických zkušeností, důsledné dodržování zásady svobodné volby alternativních metod, tvořivá uvolněná atmosféra, vzájemný respekt mezi učiteli i ve vztahu mezi žáky jednotlivých škol, vytváření tradic vzájemných setkávání učitelů, žáků a rodičů ve společné činnosti;

2. **demokratičnost a humanitu**, tedy prosazování principu anti-autoritativní výchovy, nenásilné usilování o přípravu učitele na nové bázi, rozvíjení vztahu mezi učitelem a žákem jako vztahu partnerství, naplňování výchovné funkce vyučování ve vztahu k žákovi univerzalistickými etickými principy humanismu a demokracie i hodnotami romské kultury, etiky a filozofie, realizace výchovy jako prostředku odstraňování bariér, naplňování vztahu k dítěti;

3. **využívání herních metod**. Tvořivá dramatika vznikla v roce 1924 v USA

a v Anglii je dodnes velmi rozšířená. Vhodná je přitom i pro romské děti. Drama u dětí pěstuje schopnost jednat svébytně a svobodně. Pro multikulturní výchovu je drama významným prostředkem osvojování schopností komunikace s lidmi, vnímavosti a tolerance. Umožňuje romskému dítěti kultivaci emocí, sebevyjádření a pěstování imaginace, intuice a snění (Balvín, 2008).

Nejedná se však pouze o drama, stejně dobře poslouží některá literární díla. Například básnická sbírka Vlada Oláha „Slunečnice“ (1996) je určena žákům vyšších ročníků základní školy. V literární výchově a občanské výchově se díky ní může diskutovat o mezilidských vztazích, rasových konfliktech, vztazích v rodině, lásce, přátelství, o vztazích ke starým lidem, o potřebě duchovního života a náboženských hodnotách. Měla by být využívána zejména ve smíšených třídách. Spisovatelka Elena Lacková se zase ve svých povídkách snaží přiblížit život Romů v jejich osadě. Učitelé i žáci si díky nim budou moci lépe představit životní styl, způsob obživy nebo např. vztahy v romské komunitě. Její publikace „Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou“ (1997) vypovídá o období holocaustu. Elena Lacková popisuje roli školy a profesionální odpovědnost učitele bez ohledu na etnické rozdíly (Balvín, 2008).

Projektové metody slouží jako doplnění klasické literární výchovy. Jedná se o metodu výchovy a vzdělávání zakládající se na hodnotovém obrazu významných osobností. Mezi charakteristiky takové osobnosti patří dlouhodobost zájmu o romskou komunitu, profesionální zájem o multikulturní výchovu se zaměřením nejen na romské děti a mládež, ale i na dospělou populaci, schopnost praktického uplatnění své speciální profesionální přípravy, porozumění problémům romské komunity, schopnost dosahovat praktických pozitivních výsledků a ochota poskytnout je i pro teoretické potřeby, občanský étos spočívající v ochotě rozšířit svůj profesionální obzor o občanský rozměr, o práci v romských, českých i multikulturních občanských sdruženích, schopnost dlouhodobé komunikace s romskou komunitou v místě bydliště nebo v blízkém okruhu svého působení, schopnost navázat dlouhodobou komunikaci s představiteli romské komunity v širším měřítku, schopnost permanentně získávat informace o romské komunitě i o vztazích mezi romskou minoritou a majoritou, schopnost samostatně reagovat na problémy, zastávání korektního vztahu k romské i většinové komunitě. Cílem působení těchto osobností je prohloubit informace o romské komunitě a přispět k optimálnímu řešení vztahů mezi romskou a neromskou částí společnosti, přispět k vytváření multikulturní občanské společnosti, k využití efektivních metod vyučování

i ke zlepšování sociální situace Romů (Balvín, 2008).

Pokud bychom hledali příklady takových osobností v České republice, lze jmenovat např. Ladislava Bodyho z MPSV, Ladislava Goral, pracovníka Rady pro národnosti úřadu vlády ČR, Ing. Miroslava Holomka, bývalého poslance PČR a předsedu romské sekce, Mgr. Moniku Horákovou, bývalou poslankyni PČR, JUDr. Emila Ščuku, předsedu romské občanské iniciativy a bývalého prezidenta Mezinárodní romské unie, Martu Tulejovou, spoluzakladatelku Romské sociálně právní střední školy nebo Ivana Veselého, předsedu občanského sdružení Dženo. Další romské poradce a asistenty bychom našli na okresních a místních úřadech nebo na Ministerstvu školství a tělovýchovy ČR. Ani osobnosti z oblasti umělecké není těžké najít. Proslavili se např. básník Emil Cina, malíř Rudolf Dzurro, spisovatelka Tera Fabiánová, primáš a hudební skladatel Jožka Fečo, zpěvák Vojtěch Fabián, Antonín Gondolán nebo již zmíněný Ladislav Goral. Vynikl však i houslista a skladatel Jiří Korman, vynikající houslista a znalec romské hudby Vojtěch Lavička, sochař a autor romského památníku v Hodoníně u Kunštátu Eduard Oláh, básník a filozof Vlado Oláh, spisovatelka Margita Reiznerová, malíř Pavel Kroka nebo nejznámější romská spisovatelka a první romská pedagožka na Univerzitě Karlově Elena Lacková (Balvín, 2008). I v oblasti vrcholového sportu lze nalézt představitele romské menšiny, příkladem mohou být fotbalisté Ján Stojka (1967) a Eugen Bari (1971), sportovní gymnastka Dana Gažiová (1968), kulturisti Anton Šaray (1959) a Adam Cibula (1956), nebo sportovní reprezentanti v oblasti boxu Arnošt Ikri (1934), Stanislav Tišer a Tibor Rafael (1970). Ve vědních oborech vynikli Ing. Karel Holomek a JUDr. Tomáš Holomek (Horváthová, 2002).

2.4 Strategie výchovy romských dětí

Strategie postupu je posuzována ve vztahu k ostatním, navzájem souvisejícím skutečnostem. Je třeba zvážit souhrn podmínek⁹, výchovné cíle a výchovné prostředky. Cílem výchovy obecně je zvolit reálné výchovné možnosti. Stanovení jednotlivých výchovných cílů závisí na respektovaných hodnotách, např. cílem rodinné výchovy může být mravní výchova dětí; rozlišování dobra a zla; vztah k lidem, rodičům, sourozencům,

⁹ Podmínky výchovy lze rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřní podmínkou je osobnost dítěte, za vnější podmínky lze považovat společenské a přírodní prostředí. Společenské prostředí lze chápat jako a) mikroprostředí (např. rodina, škola, party, sportovní nebo jiná zájmová sdružení); b) společenské mezoprostředí (místní oblastní a zdrojové zvláštnosti jako je rozhlas, televize, noviny, časopisy); c) společenské makroprostředí zahrnuje politické, ekonomické a kulturní vlivy.

prarodičům, ke kamarádům a starším lidem; vyrovnanost, hloubka a bohatost citového života; rozumový vývoj vědomostí dětí; fyzická zdatnost, šikovnost, pracovní dovednosti a manuální zručnost; oblíbenost mezi ostatními, obratnost ve společenském styku, dobré společenské vystupování, úspěšnost v jednání s lidmi; zajištění co nejlepších materiálních podmínek; vztah ke společnosti, angažovanost ve veřejném a politickém dění atd. (Gulová, Čech, 2001).

Charakterové vlastnosti romských žáků se odvíjejí od jejich kultury. Za produkt romské kultury je považována malá vytrvalost při překonávání překážek, rychlé opouštění cílů při prvotním neúspěchu, netrpělivost, slabá nebo úmyslná pozornost, vznětlivost, spoléhání na ostatní, orientace převážně na okamžitý pozitivní prožitek průběhu a výsledku činnosti: Podle kognitivní psychologické teorie, respektive sociokognitivní teorie, je učení sociálně a kulturně determinováno. Teorie stylů učení a povrchový přístup k učení zahrnuje a) podnětné učení, memorování, b) hlubkový, rozumějící přístup k učení zaměřující se na význam a smysl učiva. Aby byli romští žáci úspěšní, tak se učitelé musí zabývat obsahem učiva, jeho pojetím a jeho operační strukturou, pedagogicko-psychologickou diagnostikou, vlastní činností i činností žáků v průběhu učení, formou vyučování, pedagogickou komunikací, kontrolou a hodnocením průběhu a výsledky učení. Učitelé jsou nuceni provádět vyšší myšlenkové pochody kvůli romským žákům (Navrátil, Mattioli, 2002).

Pedagogickou komunikaci je nutné chápat jako základní prostředek vyučování, který umožňuje uskutečnit jeho zprostředkování v podobě verbálních a nonverbálních projevů učitele a žáků, realizovat připravenou podobu organizace a řízení učební činnosti. V jejím průběhu si účastníci výuky sdělují fakta, interakce, pokyny, úkoly, povzbuzují se k práci atd. Volba typu komunikace je ovlivněna:

a) modelem výuky, v němž komunikace probíhá (Modely se od sebe odlišují stanovenými cíli učení, které preferují jednostranný nebo mnohostranný rozvoj osobnosti žáků, přístupem učitele k žákům v průběhu učení, stylem učení žáků, kontrolou a hodnocením průběhu a výsledků učení.);

b) rozhodnutím vyučujících respektovat při přípravě a realizaci jednotlivých výše uvedených prvků modelu vyučování očekávání a možnosti žáků určité komunity, například romské minority se záměrem pomoci jim dosáhnout očekávaných výsledků (Navrátil, Mattioli, 2002).

K základním funkcím pedagogické komunikace v tomto modelu vyučování patří:

posílit podíl komunikačních aktivit žáků v průběhu výuky, zvýšit počet jejich vstupů do komunikace a rozsah jejich výpovědí, zvýraznit produkční charakter obsahu komunikačních aktivit žáků, umožnit jim sdělovat si své názory, podávat vlastní návrhy, zdůvodňovat je, aktualizovat je, vyměňovat si mezi sebou návrhy, výsledky, pomáhat si navzájem, spolupracovat na hodnocení atd. Je třeba vytvořit podmínky pro to, aby žáci stimulovali komunikaci (zahajovali jí, navozovali a koordinovali sociální kontakt). Nové funkce pedagogické komunikace, které korelují s uvedeným modelem vyučování, si vyžadují nová pravidla, k nimž řadíme následující: každý komunikační akt mohou začínat jak učitelé, tak i žáci. Žáci mají právo se v případě potřeby při řešení úkolů, otázek kdykoliv obrátit na vyučujícího nebo spolužáky, např. tedy možnost být partnerem učitele v komunikaci, spolupodílet se na přípravě a realizaci programu činnosti v rodině. Délka projevu učitele a žáků není prioritní a záleží na záměru vyučujícího, ale také na potřebách a možnostech žáků. Místo učitele a žáků v komunikaci není jednoznačně ovlivněno statickým schématem tradičního vyučování, v němž měl každý z nich své místo, ale je ovlivněno potřebou řešit konkrétní úkoly, otázky. Výše zmíněná pravidla jsou podobná těm, jež platí v jiných oblastech společenského života (Navrátil, Mattioli, 2001).

Úspěch dítěte ve škole závisí na stylu rodinného života a péči v raném dětství, působení záměrných i nezáměrných faktorů školního vzdělávání a výchovy, potřebě sebevýchovy, příležitostech a výzvách současného světa. Reuven Feuerstein se stal zakladatelem výzkumného ústavu v Jeruzalémě a v průběhu svého života se zabýval rozvojem kognitivních funkcí u dětí. Jeho metoda instrumentálního obohacování předpokládá relativizaci inteligence jako dané charakteristiky a kritiky výsledků hodnocení pomocí inteligenčních testů. Podle něho je inteligence neměnná, je to fluidní fenomén. Jeho testy se zabývají aktuálními výkony v umělé situaci. Kognice umožňuje úspěch. Angažovaný učitel dovede třídit informace. V Praze byla v letech 1995-1997 Feuersteinova metoda použita u 69 dětí, z nichž některé měly specifické poruchy učení. Většinu tvořili chlapci (Smékal, 2003). „Výsledky však potvrzují určitý efekt Feuersteinova stimulačního programu, ale bylo by vhodné jej aplikovat častěji než jednu hodinu týdně. Potvrdilo se, že je použitelný pro děti jakéhokoliv věku a obojího pohlaví. Feuersteinův program nejvíce ovlivnil verbální uvažování dětí. Učily se verbalizovat svoje strategie, a tak rozvíjet svou schopnost verbálně myslet (hledat podobnosti a souvislosti, přestože stimulační materiál měl neverbální charakter.“ (Smékal, 2003,

s. 139)

Záleží na tom, jestli si žáci uvědomí, že učivo je pro ně osobně významným prostředkem k řešení životních problémů, že učivo mu určuje budoucí profesní dráhu, ovlivňuje osobní cíle životní úrovně, dosahování úspěchů v rodině, v partě, uspokojování potřeb, zájmů nebo přibližování se svým vzorům chování. Jeho přístup se odvíjí od jeho psychiky. Požadavky na žáka mají podobu a) obecného sdílení; b) výzvy, imperativu; c) učiva jako objektu poznání a osvojení. Postup vyučujícího by se měl skládat z následujících kroků:

1. nové učivo (pojmy, principy, pravidla, vzorce, zákony, děje atd.);
2. konkrétní životní situace;
3. její popis;
4. formulace úkolů otázek (Navrátil, Mattioli, 2001).

Empirické metody vhodné pro práci s žákem představuje individuální rozhovor a doplňování neúplných vět. Upravenou empirickou metodu „Koláč“ lze použít také, spočívá v rozdělení koláče na přání, čím chce žák být, co chce dělat, jaká je jeho nejoblíbenější činnost, přání, zájmy, chování, výsledky práce (Navrátil, Mattioli, 2001).

„Navozením egoangažované situace v úvodu vyučování a společným rozhovorem by měli žáci postihnout: a) že se stávají účastníky reálné situace, která se vztahuje ke společnému nebo přírodnímu prostředí; b) že řeší úkoly, otázky, které jsou součástí reálné životní situace, a dosažení výsledků odpovídá jejich cílům, potřebám a zájmům atd., tedy jejich očekávání, a může jim zajistit uspokojení; c) že k vyřešení úkolu, otázky potřebují využít nového učiva jako prostředku, instrumentu řešení, a proto je nezbytné si ho osvojit. Vyučující, který chce žákům po jejich převzetí situace vytvořit vnější podmínky pro poznání a osvojení nového učiva jako instrumentu řešení, by si měl odpovědět na otázku: Co je třeba zajistit, aby byly ve vyučování vytvořeny předpoklady pro přístup k učivu jako instrumentu řešení problémů? Aby žáci přistupovali k učení již od prvního kontaktu s ním jako k prostředku řešení teoretických nebo praktických úkolů, otázek souvisejících s jejich každodenním životem, je nutné zahajovat proces poznávání a osvojování nových poznatků, např. pojmů, pravidel, vzorců, zákonů atd. navozením situace, nikoli sdělováním již zpracovaných, tedy hotových teoretických informací o novém učivu bez vztahu k možnosti jejich využití-v praxi.” (Navrátil, Mattioli, 2001, s. 23)

Při osvojení učiva musí dojít k deklarativnímu vědění (pojmy, principy, zákony), procedurálnímu vědění (schopnost zacházet, operovat s učivem). Tradiční model vědění je založen na opakování, imitaci učitele. Učení jako konstrukce nových poznatků vyžaduje po žácích, aby operovali s konkrétními předměty reálného života, tedy s rostlinami, minerály, se znázorněním předmětů, s podobami znázornění dějů (chemických, fyzických, matematických), s vytvořenými představami o předmětech, dějích, s pojmy vyjádřenými slovy, čísly a dalšími symboly nebo soubory symbolů (Navrátil, Mattioli, 2001).

„Učení se tedy uskutečňuje formou utváření osobních kognitivních modelů (obrazů), nových poznatků, které mají podobu individuální hypotézy o tom, jak vypadá realita. V průběhu vytváření časových hypotéz o podobě nových pojmů, pravidel, vzorců, zákonů atd. Žáci nejprve analyzují (zakládají mezi předložený pracovní materiál nebo předvědecké představy o určitých předmětech, dějích, činnostech, již osvojené učivo, vědomosti o pojmech, vztazích mezi pojmy, pravidlech, vzorcích, zákonech atd.). Na určených objektech rozlišují jednotlivé instinkty, vlastnosti bez zřetele na jejich vztahy k celku. Tzv. elementární analýza nebo s ohledem na jejich příčinné vztahy (tzv. kauzální analýza). Výsledky analýzy jednotlivých určených objektů umožňují žákům uskutečnit v další etapě konstrukce nových poznatků, porovnání několika předložených objektů, jeho cílem je nalézt části, prvky, vlastnosti vyskytující se pouze u některých z předložených objektů, které jsou nepodstatnými znaky.” (Navrátil, Mattioli, 2001, s. 27).

Učitel je subjektem formování mravní kultury. Výchova a vzdělávání romských žáků a studentů nevychází jen z pedagogiky, ale z jiných vědních disciplín. Podle Jana Potočky záleží výchovná pedagogická situace jak na vychovateli, tak na vychovanci. Výchova a vzdělávání napomáhá člověku v nalézání smyslu života. Filozofie multikulturní výchovy představuje specifickou součást filozofie výchovy (Balvín 2008).

„Někdy i při výuce romských žáků učitelé chápou vzdělávání jako naučení určitým zvyklostem. Je to jako by vedli k naučení určitým hygienickým návykům: jako si mají pravidelně mít ruce v určitou dobu a v určitých situacích, tak se mají také pravidelně připravovat na vyučování, psát úkoly, ve škole dávat pozor, hlásit se, aby učitelce ukázali svůj zájem číst. Když je žák vyvolán, jít k tabuli. Je to vlastní určitá forma drezúry, která učitelům a žákům zdánlivě napomáhá ke zvládnutí obsahu výuky. Je to snaha učitele, aby si žáci na výuku zvykli. Avšak v tomto momentu, jak říká Patočka, leží nebezpečí.

Nezáleží pouze na tom, aby si člověk na něco zvykl, nýbrž záleží na něčem více. Jistota prvotního přirozeného člověka musí být jistým způsobem otřesena, vyvrácena. V okamžik, kdy se to děje, člověk pocítuje něco nového, pocítuje zvláštní pohyb, který se v něm děje, všechno nabývá nového stylu, svět se najednou otvírá v širokých horizontech, v kterých dosud se neobjevoval. Něco takového, skutečné prolomení každodennosti, tupé normálnosti, je východiskem vlastního procesu vzdělání, které evropskému lidstvu dává po celou dobu historie smysl. Zažití otřesu ve vědomí žáka je závislé na jeho příslušnosti k určité kultuře, k určitému společenství. Učitelé, kteří patří k příslušníkům určitého národa, budou jak sami ze sebe, tak i z obsahu vzdělávání, orientováni také na určité hodnoty, které charakterizují jejich vlastní společenství a které budou při „vypracování“ každodennosti svého žáka používat. Ale multikulturní učitel by měl mít jednoznačně na paměti, že ve třídě s romskými žáky musí vycházet ze situace romských žáků, jejich komunit, jejich tradic, z jejich zájmů a jejich světonázorového a filozofického pohledu. Odtud teprve může tento „otřesný“ proces vést k obecnějším univerzalistickým hodnotám, které vyznává evropské společenství. Filozofie výchovy není jen teoretické zpracování principů výchovného procesu. Má i své praktické konsekvence. Budoucí učitelé by se měli tázat i na to, jak filozofii ve své práci s dětmi uplatnit. Jednou z metod je bezesporu filozofování s dětmi. Otázkou je, kdy je možno s takovými změnami ve výchovném procesu začít. Podle odborníků se může začínat již od velmi mladého věku. Tomuto způsobu ovlivňování osobnosti žáka se věnuje celá oblast nazvaná „filozofie pro děti“ nebo také „filozofie s dětmi“. Zakladatelem je Matthew Lipman, ředitel Institutu pro zkoumání filozofie pro děti v Montclair, New Jersey. Tento program, vytvořený a realizovaný od roku 1970 si získal řadu příznivců a nyní je rozšířen ve čtyřiceti zemích světa. V Rakousku rozvíjí filozofii pro děti Daniela Camhyle na Institutu pro filozofii dítěte v Grazu. V rakouském Grazu je také vydáván speciální časopis s názvem Info-Kinderphilosophie. Také v Bulharsku se rozvíjí tento směr. V České republice se věnují rozvoji filozofie s dětmi Jiří Pelikán z brněnské Masarykovy univerzity, Petr Bauman z katedry pedagogiky Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a Radek Coach z téže univerzity.“ (Balvín, 2008 s. 198-199)

Cílem výchovy a vzdělávání romských dětí je, aby žili v této společnosti spokojeně a nezávisle. Učitelé by měli hlouběji pochopit příčiny a hledat vhodná řešení. Děti žijí v jiných životních podmínkách a z toho je třeba vycházet. Democratizace a humanizace ve výchově a vzdělávání je daleko pomalejší u romských žáků, a to

z důvodu jejich asimilace, řečové a kulturní bariéry. Cílem učitelů je, aby romští žáci dosahovali co nejlepších výsledků. Učitelé by si měli být vědomi rozdílných zkušeností romských a neromských žáků. Romské děti nemají takové zkušenosti s knihami, stavebnicemi, kvízy, rády pracují s jednoduchými větami, obrázky, jednoduchými analogiemi, sylogismy. Pro romského žáka představuje rodina a skupina kamarádů největší životní jistotu. Pokud řeší nějaké problémy, nerozhoduje se sám, ale se svými blízkými. Nesnaží se s nimi soupeřit, nechce být vyloučen ze skupiny. Starší sourozenci a kamarádi jsou pro něho v životě vzorem. Učitelé při práci s romskými dětmi by proto neměli používat kompetitivní organizace učení a individualizované organizace učení. Nejvhodnější je pro ně kooperativní organizace učení. Žáci se mohou vyjadřovat k předloženým úkolům, otázkám, k popisovaným postupům práce z hlediska: srozumitelnosti úkolů, otázek postupů, potřeb přeformulovat zadání úkolů, postupů práce, obtížnosti řešení, času potřebného pro řešení, osobní významnosti očekávaných výsledků. Žáci se musí společně dohodnout na volbě pro skupinu nejvhodnější, na podobě zpracování materiálu, musí umět operovat se zvoleným pracovním materiálem, respektovat tempo práce, pomáhat slabším, rozdělovat si práci, sdělovat si navzájem výsledky, umět zhodnotit společně kvalitu výsledků, poukazovat na chyby, zhodnotit konečnou podobu výsledků, informovat ostatní členy skupiny o společně dosažených výsledcích. Učitelé by také měli vytvářet heterogenní pracovní skupiny, zformulovat otázky a zajistit písemnou podobu již zpracovaných pokynů, určit, kdo se bude řídit dílčími a kdo komplexními pokyny k činnosti, vymezit čas na společnou práci, průběžně kontrolovat činnosti jednotlivých skupin, umět převzít zodpovědnost za pomoc účastníkům skupinové práce, navrhnout skupinám alternativní dělby práce, spolupodílet se na výměně výsledků práce. Do skupin by neměli nezařazovat žáky, kteří se nemají rádi (Navrátil, Mattioli, 2001).

2.5 Základní vzdělávání a s ním spojené potíže

Jakmile dítě doroste do věku, v němž už by mohlo navštěvovat vzdělávací instituce, objevují se u romských dětí první odlišnosti vůči majoritní populaci. „Negativní jevy ve výchově a vzdělávání romské populace a příčiny neúspěchů při začleňování do společnosti:

1. nástupy dětí na povinnou školní docházku (rodiče nechodí s dětmi k zápisu do školy);
2. nepřipravenost dětí na základní vzdělávání, nedostatečná stimulace k všestrannému rozvoji – ze strany rodiny;
3. nezájem rodičů o školní práci svých dětí, nedostatečná domácí příprava dohled a kontrola dětí;
4. špatná životospráva dětí, nedostatek spánku, malá hygiena, nezdravá výživa, kouření a alkohol;
5. neomluvené absence, podporované rodiči;
6. trávení volného času nepodnětným způsobem (herny, potulování se po ulicích, restaurace);
7. trestná činnost, v některých případech podporovaná rodiči;
8. asociální chování, šikana slabších a asociální představy o budoucím povolání;
9. špatné vzory rodičů, nepracují, nevedou děti k systematické práci a odpovědnosti;
10. zneužívání doby nemoci, nedodržování účelného rázu (Balvín, 1997).

Mezi návrhy na zmírnění dopadů uvedených negativních jevů uvádí Balvín (1997) následující:

1. působení školy formální vstřícností a otevřeností pro rodiče, získání jejich důvěry;
2. v případě zanedbání výchovy dětí ze strany rodičů důsledné uplatňování zákona o rodině, postih rodičů;
3. spolupráce s institucemi – OPD, policie, nadace;
4. uplatňování výchovy ke zdravému životnímu stylu (výchova k hygieně, sebeobsluze, životosprávě);
5. výchova žáků k získání jiného hodnotového systému – využívání volného času formou zájmových kroužků a klubů se zaměřením na činnost blízkou, mentalitě romských dětí;
6. využití některých předmětů a témat zvláštní a pomocné školy (dějepis, zeměpis, občanská výchova, prvouka apod.), projevy rasismu, xenofobie, netolerance;
7. utváření představ o budoucím povolání formou začlenění dětí do praxe (praktický výcvik, exkurze a pracovní vyučování);

8. změny v legislativě, např. ve snížené hranici trestní odpovědnosti, přísnější tresty za přestupky;
9. faktická i morální podpora jedinců, kteří se snaží začlenit do společnosti (vzděláváním, demonstrováním správného způsobu života);
10. využívání rodinných přídatků výhradně pro potřeby dětí.

Učení žáků je individuálně odlišné a učitel by s ním měl být obeznámen, stejně jako s jejich vývojovými zvláštnostmi. Velmi záleží na vyučovacím stylu učitele. Lze konstatovat, že pro romské děti jsou nejvhodnější učitelé s inovačním vyučovacím stylem, kteří mají zpravidla také vyšší míru empatie a autentičnosti.

Od začátku 90. let se v českých školách leccos změnilo. Byl například zaveden pilotní program přípravných tříd a romský původ dětí začal být postupně zohledňován. Konkrétní metody výuky s návodem, jak optimálně výuku realizovat, vydala například nadace MENT. Příručky pro učitele romských žáků pak vytvořila Helena Baláabanová, Hana Šebková, Edita Zenayová a další. Publikace „Romové a alternativní pedagogika“ od Jaroslava Balvína (2000) poskytuje konkrétní příklady alternativního školství a možné inovace učitelů romských žáků ve výuce. Mnohé lze vyčíst také ze slovenské publikace „Neznámi Rómovia: Zo života a kultúry Cigánov-Rómov na Slovensku“ (1992), jejímž autorem je vědecký pracovník Arne B. Mann. Do vzdělávacích materiálů rovněž patří např. „Romský dějepis“ (2001) nebo „Vzdělávání Romů“ (2001). Správně volit a používat výukové metody je podle odborníků opravdové učitelské umění (Balvín, 2008).

Socializace romských dětí celkově neprobíhá tak, jak by měla. Projevuje se to např. nedostatečným školním prospěchem, nezájmem o učení, nedostatky v péči o sebe sama, závislostí na televizi, konflikty s ostatními dětmi i s učiteli, nedostatečným respektem k hodnotám atd. Systémové řešení je drahé, pracné, zdlouhavé a málo populární (Balvín, 1997). T. Houška, odborník zabývající se inkluzivní výukou, identifikoval potřeby romského dítěte následovně: 1. smysluplný svět; 2. potřeba mít své jistoty; 3. potřeba identity; 4. potřeba perspektivy; 5. možnost tvůrčí aktivity (Balvín, 1997).

2.6 Negativní jevy v průběhu dětství a dospívání

Sociálně psychologickým jevem je záškoláctví, jehož příčiny lze hledat

v prostředí školy, v rodině nebo v nevhodném trávení volného času. Jako problematický jev je považována také šikana. Lze ji definovat jako násilné ponižující chování jednotlivce nebo skupiny vůči slabšímu jedinci. Je to závažná agresivní porucha chování. Agresor je fyzicky zdatný, bezohledný a necitlivý, svou oběť považuje za méněcennou bytost. Oběťmi jsou zpravidla tiší, fyzicky slabí, neobratní, plaší jedinci s nízkým sebevědomím. U šikanovaného lze pozorovat depresivní náladu, odřeniny, škrábance nebo řezné rány (Gulová, Čech, 2001).

U dětí mladších patnácti let se sociálně patologické chování nazývá delikvence, u dospívajících starších 15 let se označuje jako kriminalita. Příčin může být celá řada, např. nízký věk matky při porodu dítěte, následná výchova jedním z rodičů, sociální nebo finanční problémy (Gulová, Čech, 2001).

Děti a dospívající, kteří se ocitnou v těžké životní situaci, mohou bez vhodné prevence sklouznout k braní drog, kriminalitě a dalším sociálně patologickým jevům. Motivace při užívání drog může být právě snaha o řešení nějakého problému, uspokojení, slast, únik před stereotypy, nudou, získání inspirace, sociální konformity, uchování sociálních vztahů. Příznakem závislosti dítěte mohou být stopy vpichů injekční jehlou na končetinách, hýždích, krku, zapomnětlivost, nesoustředěnost, ospalost, náhlé změny nálad, neobvyklá agresivita, vyrážka, nechutenství, úbytek na váze, výrazná ztráta zájmu o školu, koníčky, sport, o kamarády, ale i rodinu, opakující se lhaní, tajnosti, nezvykle tajuplné chování, ztráta peněz nebo jiných předmětů doma i ve škole, neobvyklé skvrny na šatech nebo zápach celého těla, špatně srozumitelná nebo scestná řeč. Užívání návykových látek může způsobit těžké otravy, infekce do těla prostřednictvím nitrožilně podávaných drog, pomocí stříkačky, přenos žloutenky, aids, předávkování (časté u rozpouštědel, opiátů nebo pervitinu), otrava příměsí. Nejrozšířenějšími a nejužívanějšími drogami mezi dětmi a mládeží jsou alkohol, tabák a marihuana (Gulová, Čech, 2001).

Důsledkem braní drog je též zvýšená kriminalita. „Motivy a znaky trestné činnosti dětí a mladistvých pachatelů se vyznačují neúměrnou tvrdostí, která se projevuje devastací, ničením předmětů a znehodnocením, důležitou roli hraje alkohol nebo jiná návyková látka, která zvyšuje agresivitu a nepřiměřenost reakce na vnější podněty, jednání pachatelů je více emotivní než rozumově podložené, při opakování trestné činnosti se vyskytují specifické znaky z činnosti předcházející, při získávání alibi se mladiství pachatelé orientují na osoby ze skupiny, do níž patří, o přípravě, ale i spáchání

trestného činu se pachatelé rádi svěřují svým členům skupiny, pachatelé často odcizují předměty, které momentálně potřebují, nebo které se jim vzhledem k věku líbí (např. automobily, videa, zbraně, alkohol, cigarety apod.). Věci získané trestnou činností mladistvých jsou velmi brzy rozdělovány mezi její členy. Při rozdělování je patrná hierarchie ve skupině a podíl na spáchané trestné činnosti. Finanční prostředky se zpravidla ztrácejí ve skupině.“ (Gulová, Čech, 2001, s. 42) Instituce, které se problematikou drog zabývají, jsou např. pedagogicko-psychologické poradny, oddělení péče pro dítě a rodinu referátu sociálních věcí, speciálně pedagogická centra, střediska výchovné péče pro děti a mládež, poradny pro rodinu, manželství a mezilidské vztahy, ambulance odborného psychologa aj.

3 MOTIVACE ROMSKÝCH DĚTÍ KE VZDĚLÁNÍ

3.1. Vymezení pojmu

Motivace je intrapsychický proces, který má svůj zdroj ve vnitřní a vnější situaci individua. Příkladem takové vnitřní „situace“, která vyjadřuje primárně endogenní zdroj motivace, může být stav hladovění. Zmíněný proces mohou ovšem vyvolávat i vnější situace (např. ohrožení – ať už života, prestiže apod.). Jindy se vnější podněty (např. peníze nebo pocty) stávají motivujícími, ale jen za podmínky příslušného vnitřního „vyladění“, které je dáno stavem trvalých a aktuálních potřeb individua. Vnější podněty mohou jedince stimulovat, zároveň však musí motivovat určité chování. Je nutno rozlišovat motivace, resp. motivy, a vnější motivující podněty, které jsou někdy také označovány jako tzv. incentive. Podněty se stávají incentive jen v určitém vztahu ke stávajícím motivacím, resp. motivům. Nápoj je incentive jen pro žíznícího. Způsob chování je kontrolován vnějšími situačními podmínkami či tzv. „kognitivními klíči“. Kognitivní analýza situace určuje instrumentální vzorec chování, tj. jeho způsob, např. taktiku, kterou jedinec použije k tomu, aby mu jeho nadřízený dal souhlas k vyřízení nějaké osobní záležitosti mimo pracoviště v pracovní době. Kognitivní analýza situace však také určuje „subjektivní pravděpodobnost“, tj. odhad vyhlídky na dosažení cíle (Nakonečný, 1997c, s. 17).

„V souhrnu lze tedy o potřebách a motivech jako dvou klíčových konceptech motivace říci následující: potřeby vyjadřují výchozí motivační stav, který se vývojem (zkušeností) zpředměťuje, tj. nachází určitý objekt činnosti a s ním spojený instrumentální vzorec chování. Motivy vyjadřují obsah dovršující reakce (uspokojení) a jako takové jsou to dále neanalyzovatelné psychologické příčiny chování. V tomto smyslu vyjadřují potřeby spíše vztahy k cílovým objektům, např. potřeba lásky vyžaduje, aby se její objekt, sexuální partner, vůči subjektu této potřeby láskyplně choval. Motivy vyjadřují spíše smysl interakce motivovaného subjektu, resp. finální psychologický důsledek instrumentálního chování subjektu, tj. obsah dovršující reakce (uspokojení jako konečný cíl motivace). Potřeby, instrumentální chování a dosažení uspokojení vytvářejí jednotný, smysluplný celek mentálních a behaviorálních aktivit.“ (Nakonečný, 1997c, s. 29) Je třeba rozlišit vědomou a nevědomou motivaci. Pojem nevědomí je spojen se jménem S. Freuda a se vznikem psychoanalýzy. Nevědomá motivace, z níž vychází

lidské chování, má velký význam v klinické psychologii. Lidský jedinec se domnívá, že jedná z určitého důvodu, ve skutečnosti však jeho chování pramení z nevědomé motivace. S. Freud se hlouběji zabýval právě nevědomými, potlačenými pudy (Nakonečný, 1997c). „Nevědomé tendence ve vnímání a jiných oblastech psychiky prokázal gruzínský psycholog D. N. Usnadze (1929, 1939) a nazval je „ustanovka” (toto ruské slovo je do angličtiny překládáno jako „set”, do češtiny jako „zaměření”).“ (Nakonečný, 1997c, s. 34)

„Motivace a učení: Oba tyto fenomény, resp. složky psychiky byly oddělovány, když motivaci byla přisuzována jen funkce energetizace a učení funkce zaměřování chování (C. Z. Hull, 1942 a jiní behavioristé), což bylo důsledkem zjednodušeného pojetí drivu v laboratorních experimentech se zvířaty: chování=drive a zvyk (jako produkt učení). Ve skutečnosti je však, jak je to empiricky doloženo, motivace podmínkou učení, a to jak u pokusných kryš, tak u školáků: sytá laboratorní krysa si nevypracuje podmíněný potravinový reflex. Nedostatečně motivované dítě se ve škole mnoho nenaučí, a naopak přiměřená motivace je podmínkou úspěšného výcviku. Nezastupitelnou podmínkou učení jsou odměny a tresty, tj. emoční aspekty probíhající činnosti, signálů a důsledků chování, ale hodnotu odměny či trestu získává podnět svým vztahem k motivaci a chování získává svou instrumentalitu mimo jiné tím, že vede k dosahování odměn a k vyhýbání se trestům – to je jiná formulace jeho smyslu. Takže také motivace a zpevnění jsou dvě stránky téhož jevu, téže regulační funkce, a také motivace a učení jsou v tomto smyslu komplementární jevy: učením vznikají „sekundární motivační systémy“ (úspěšně užitá prostředky se stávají druhotnými cíli).“ (Nakonečný, 1997c, s. 52-53)

3.2. Motivace chování

Motivaci chování lze chápat jako vnitřní nebo vnější. Vnitřní je například potřeba a vnější úkol (Nakonečný, 1997c). „Jako společenská bytost podléhá člověk vlivům sociálního a kulturního prostředí, jehož je příslušníkem. Jeho sociální zkušenosti získávané v rámci určitého kulturního prostředí vytvářejí zvláštní druh determinace jeho dnešního života. Přirozeným životním prostředím člověka je kulturní prostředí, v němž je vystaven vlivu kulturních institucí (rodina, škola), organizací (podnik, v němž pracuje, klub, jehož je členem), vzorců či norem (obyčej, morálka, právo) atd. Také v těchto

specificky lidských podmínkách existence vznikají u člověka specifické potřeby, které vyjadřují rozdíly mezi tím, „co je“, a tím, „co má být“, resp. jeho vztah k hodnotám sociálního a kulturního života, po nichž touží, tedy rozdíly v té úrovni uspokojení hodnotami, která je, a té, kterou si přeje mít (např. míry úcty a lásky, kterou prožívá a kterou si přeje mít). Tak jako člověk touží mít pocit nasycení, odpočinku atd., touží po pocitu existenční jistoty, kompetence, opory atd. Již u sociálně žijících zvířat, která se pohybují v tlupách, stádech, hejnech apod.“ (Nakonečný, 1997c, s. 65)

3.3. Motivy

„Motivy vyjadřují psychologické příčiny či důvody lidského chování, dávají mu psychologický smysl. V psychologii však existují různé významy pojmu motiv: v užším smyslu vyjadřují motivy vědomé záměry či vědomé cíle jednání, v širším smyslu vyjadřují cíle chování vůbec, tj. i nevědomé účely chování. J. Nuttin (1987) vymezuje motiv jako ‘faktor aktivace a řízení způsobů chování’ a poznamenává, že jako takový znamená buď objekt ve vnějším světě, který u individua vyvolává určitou pohotovost k chování nebo vyjadřuje tuto pohotovost samu: v prvním případě se jím označuje např. jídlo, v druhém případě hlad. Jsou-li motivy psychologické příčiny, jsou to pohnutky k dosahování určitých finálních psychických stavů, tzv. dovršujících reakcí či uspokojení. Vnitřní motivující pohnutka se stává motivem až tehdy, když se zpředměťuje, tj. nachází objekt, jehož dosažením dospívá k uspokojení. Na existenci konkrétních motivů se neuznává ze způsobů chování ani z objektů, ale z obsahu uspokojení, k němuž chování směřuje: objektem přítulného chování dítěte může být matka, ale dítě tím může uspokojovat různé potřeby (např. kontakt, bezpečí, něžnosti atd.). Motiv vyjadřuje vždy stav vnitřní pohnutky, nikoli vnější objekt. Pojem psychologické příčiny je nicméně významově širší než pojem motivu. Chování je ve svém směru a síle determinováno motivy, ale jeho způsob je determinován i situačními faktory. Chování se přizpůsobuje situaci, a tak v různých situacích může být téhož cíle, např. dosažení jídla nebo sexuálního partnera, dosahováno různými způsoby chování.“ (Nakonečný, 1997a, s.124)

„Motivy vysvětlují, proč má chování člověka určitý směr a probíhá s určitou silou (s vynaložením určité míry energie, což se projevuje např. při zdolávání překážek či vytrvalostí vynaloženou na dosažení cíle. Tímto vnitřním ‘proč’ je vždy dosažení

nějakého druhu uspokojení. Motivy v tomto smyslu vystupují jako vnitřní determinanty směru a síly chování, určují tak jeho psychologický smysl, zatímco kognitivní zpracování situace, v níž se chování odehrává, determinuje způsob tohoto chování. V psychologii se odlišují formy a druhy motivů: formy jsou vyjadřovány takovými termíny jako potřeby, zájmy, ideály; druhy motivů poukazují na jejich konkrétní obsah, tj. na konkrétní uspokojení, jehož má být dosaženo (potřeba bezpečí, jistoty, nebo, což není zcela přesné, na výchozí motivační stav (hlad). Za základní formu motivů jsou pokládány potřeby, ostatní formy motivů se z potřeb vyvíjejí. Druhů motivů je mnoho, zásadně existuje následující třídění druhů motivů: 1. biogenní či fyziologické (motivy vyjadřující biologické potřeby organismu, jako je potřeba potravy, pohybu, odpočinku atd.); 2. sociogenní či psychogenní motivy (vyjadřují potřeby člověka jako sociální bytost, např. potřeba výkonu, opory, kompetence atd.). Existují pokusy sestavovat indexy konkrétních druhů motivů od několika málo základních lidských potřeb či jejich kategorií až po desítky konkrétních motivů. Některé z těchto pokusů uvádíme dále. Motivy vyjadřují tendenci k odstranění rozporů ve fyzické rovině lidského bytí. Pojem potřeby vyjadřuje základní formu motivu, a to ve smyslu nějakého deficitu (nedostatku) v biologické či sociální dimenzi bytí. Je však nutno rozlišovat psychologické a nepsychologické (např. biologicky či ekonomicky) významy pojmu potřeby. Energetická složka psychofyziologických potřeb bývá nazývána popud (angl. „drive“), ale tento termín se zdá být nadbytečný, chápeme-li pojem potřeby čistě psychologicky jako stav puzení k aktivitě, která je zkušeností konkretizována, tj. zaměřena na dosahování určitého cíle. V psychologicky pojatém pojmu potřeby jsou obě stránky, pudivá (dynamická) a direktivní (naučená konkretizace, zaměření na cíl), již obsaženy. Biologicky pojatý pojem potřeby má jiný význam. Vyjadřuje stav fyziologického deficitu, stav porušení vnitřní fyziologické rovnováhy organismu (homeostázy), při čemž některé tyto biologické potřeby nemají psychickou odezvu, a nezakládají tak ani žádnou vnitřní psychickou pohnutku (např. nedostatek určitých substancí, např. vitamínů apod., není pociťován jako motivační stav). Potřeby jsou základní motivy, které vyjadřují nedostatky na úrovni fyzického i sociálního bytí člověka, a cílem chování, které je s nimi spojeno jako instrumentální aktivita, je redukce těchto potřeb, jež je prožívána jako různé druhy uspokojení.“ (Nakonečný, 1997a, s. 125)

A. H. Maslow (1960) razil pojem metapotřeby a vytvořil teorii „metamotivace“, již chtěl vysvětlit fungování vývojově vyšších potřeb k „biologicky zakořeněným

hodnotám života.“ Systém těchto vývojově vyšších potřeb je vyjádřen v pojmu sebeaktualizace či sebeuskutečnění, které vyjadřují touhu člověka po dokonalosti a osobním růstu. Seberealizující se lidé jsou podle Maslowa motivováni něčím vyšším, než jsou prosté fyziologické a sociální potřeby: mají pocit vlastní ceny a sebeúcty, pocit, že někam patří a mají někde své kořeny. Podmínkou toho je však uspokojení v oblasti základních potřeb a zdraví. Obsahem metapotřeb jsou určité životní hodnoty a tyto potřeby jsou spojeny „s morálně volnými vlastnostmi“ (Maslow). Duchovní hodnoty, jako např. ideály, jsou spojeny do vlastního Já (spravedlnost, pravda, svoboda atd.). Hodnotami jsou zde významné aspekty života, ať už biologického, nebo kulturního. Člověk usiluje o dosažení určitých materiálních a duchovních hodnot a systém jeho motivů je v tomto smyslu vytvářen určitým systémem hierarchicky uspořádaných hodnot. V pojmu hodnoty je současně vyjádřeno funkční propojení motivů a postojů (hodnotících vztahů): hodnota představuje určité pojetí žádoucího a chování směřuje k dosažení žádoucího a k vyhnutí se nežádoucímu, k prosazování žádoucího a k eliminaci nežádoucího, k obhajobě žádoucího a k odmítání nežádoucího, přičemž pojetí nežádoucího se generalizuje ze subjektivně žádoucího a nežádoucího na obecně žádoucí a nežádoucí, z konkrétních cílů na abstraktní principy. V souvislosti s odlišením základních (fyziologických a sociálních) a vyšších potřeb (metapotřeb) rozlišuje Maslow i dva odlišné vzorce uspokojování: vzorcem uspokojení základních potřeb je jejich redukce (redukce hladu nasycením, redukce strachu dosažením pocitu jistoty atd.), vzorcem uspokojení metapotřeb (tj. potřeb spojených s růstem, seberealizací) je naopak indukce motivačního stavu, takže se tyto „vyšší potřeby“ stávají fakticky neuspokojitelné a jejich motivační vliv je trvalý, což je charakteristické pro zájmy. Avšak pojem zájmu patří v psychologii vůbec k nejproblematičtější a nejrůzněji vymezeným pojmům. Buď je obvykle chápán čistě operacionalisticky jako činnost, na niž je člověk ochoten vynakládat úsilí, peníze a čas, anebo velmi úzce, jako trvalejší snaha o poznávání něčeho. Rozlišuje se asi patnáct nezávislých dimenzí zájmů: technika, přírodověda, hospodářství, politika, historie, hudba, umění atd. (Nakonečný, 1997a, s. 126).

„Naproti tomu záliby (‘koníčky’, ‘hobby’) jsou zaměřeny spíše na činnost, která je tu prostředkem uspokojení (různé druhy sportů, zahrádkářství apod.). Mnohdy se však zájmy a záliby spojují (např. modelářství, turistika apod.). Faktorová analýza motivace se pokouší stanovit konkrétní motivy chování či tzv. hormetické dimenze (J. P. Guilford, 1959), tj. dimenze motivace, prvky její struktury. Tyto faktory či dimenze motivace jsou

ovšem stanovovány způsobem, který současně, jako každé faktorování, určuje výsledek (závislost výstupů na vstupech je ve faktorové analýze zvláště výrazná). Fyziologické potřeby závisí ovšem na metabolických změnách probíhajících v organismu a lze se podle Guilforda ptát, že krysy vykazují nejméně jedenáct různých forem hladu, vztahujících se k jedenácti rozdílným substancím (uhlohydráty, tuky, proteiny, vitamíny, sůl atd.) a že tyto „specifické hlady“ jsou reakcí na příslušné deficity (např. na nedostatek určitého vitamínu v těle). U člověka vystupují spíše tzv. apetity (chuti na určitý druh jídla), které jsou naučené a vyjadřují často spíše návyk než potřebu (návyk konzumovat určité pochutiny, jako je např. káva).“ (Nakonečný, 1997a, s. 127)

„Více se ujal též klinickopsychologicky založený hierarchický systém potřeb, který podal americký klinický psycholog A. H. Maslow (1943, 1959), jenž chápe potřebu jako podmínku udržování fyzického a duševního zdraví. Mentální obsah potřeb reprezentuje poslední cíle (tj. psychologicky dále neanalyzovatelné cíle) lidského chování, a proto se v termínech potřeb vysvětluje, a tedy i chápe, chování člověka. Potřeby jsou uspořádány hierarchicky, a to z hlediska naléhavosti, s jakou jsou prožívány jako vnitřní tlaky k jednání. Maslowovo hierarchické uspořádání potřeb, uváděno od nejnižších „základních“, k vývojově nejvyšším je následující:

A. Základní potřeby zahrnující

- a. fyziologické potřeby (uspokojení hladu a žízně)
- b. potřeby bezpečí (vystupují v situacích vyvolávajících ztrátu pocitu jistoty, v situacích nebezpečí).

B. Psychologické potřeby:

- a. potřeba lásky (být milován druhými, být akceptován a patřit někomu)
- b. potřeba uznání (potřeba výkonu, kompetence, respektu, důvěry, získání souhlasu).

C. Potřeby sebeaktualizace: potřeby realizovat své schopnosti (svůj duševní potenciál, „být tím, kým mohu být“) osobního růstu, zahrnující kognitivní a estetické potřeby (potřeby objevovat, tvořit uspořádat).

Vyšší potřeby, jako prožívané pohnutky, vystupují teprve tehdy, když jsou alespoň do jisté míry uspokojeny potřeby nižší (pokud má člověk hlad, žije jen chlebem, píše Maslow). Vývojově nejvyšší potřeba sebeaktualizace vystupuje jen u malé skupiny lidí, kteří jsou dobře adjustováni a jsou uspokojeni ve svých základních a psychických potřebách, váží si sebe sama a respektují své sebepojetí: Maslow nazývá tento komplex

motivů také potřebami růstu („growth needs“). Jejich výrazem jsou tzv. metapotřeby (jednoty, rovnováhy a harmonie, spontaneity, individuality, hravosti, autonomie, smysluplnosti a další). Tyto metapotřeby jsou ve srovnání se základními potřebami méně naléhavé, ale jejich vystoupení a uspokojování „posiluje vývoj k pravé lidskosti, k vyššímu štěstí a radosti“ (Maslow, 1960).“ (Nakonečný, 1997a, s. 130)

„Základní charakteristika motivů je podle E. R. Hilgarda (1962) následující: Projevy lidských motivů se liší od kultury ke kultuře a v rámci kulturněhistorických zvláštností života lidí v té které kultuře (vliv náboženských představ, morálních norem, tradic, obyčejů atd.).“ (Nakonečný, 1997a, s. 132).

3.4 Hodnota vzdělání a přístup k němu v romské komunitě

V motivaci romských dětí ke vzdělání jsou překážkou zejména čas a peníze jejich rodičů. Metodou polostrukturovaných rozhovorů bylo na Vsetínsku zjištěno, že každá matka nepřistupuje ke vzdělání svých dětí stejně. Také se ukázalo, že bývalá zvláštní škola je pro romské děti vhodnější než škola základní, do níž docházejí spíše majoritní děti. V bývalé zvláštní škole se romské děti cítí bezpečně. Dotazovány byly i romské matky a zástupci majoritních institucí. Odpověď na otázku, zda matky preferují pro své děti spíše základní nebo speciální školu, záležela na subjektivních a objektivních faktorech. Subjektivním faktorem se ukázal vztah Romů ke vzdělání a přístup pedagogicko-psychologické poradny, která nebere v úvahu sociokulturní vlivy. Jako objektivní faktor se projevila práce terénních pracovníků a neziskových organizací, které se snaží motivovat Romy ke vzdělání (Pohořelská, 2006).

Hlavními příčinami neúspěchu dětí ve škole bývá odlišný jazykový vývoj, odlišná kvalita plnění funkce rodinné výchovy, u některých Romů též nedocení významu výchovy a vzdělání, nedostatečná příprava pro školní docházku, nižší informovanost části dětí vyplývající ze sociální izolovanosti mnohých rodin a nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami. Řešením by mohla být vzájemná komunikace (multikulturní výchova, zvyšování informovanosti). Objevuje se také možnost vyučování v karavanech a získání záznamových knih pro děti, a to zejména pro kočovné Romy. V Německu navštěvuje pouze necelé 1 % Romů střední školu. Disponují vzdělávacími programy a knihami v romském jazyce. V Belgii se vzdělávání této menšiny daří,

polousedlí Romové chodí do školy pravidelně. Někteří rodiče nedohlízejí na pravidelnou docházku svých dětí, ty pak mají jiné praktické vědomosti a zkušenosti. Chtějí například společně pracovat, zatímco majoritní děti jsou spíše individualistické. Romské děti ovládají nedostatečně vyučovací jazyk, zejména čtení a psaní. Praktický, prospěšný a konkrétní život je však pro ně snazší. Učí se rychle základním početním úkonům zejména tehdy, učí-li se pomocí hry. Nechodí do předškolních zařízení (Romové - reflexe problému, 1997). „Základní vztahy a postoje dětí ke škole ovlivňují především rodiče. Postoj romských rodičů k práci školy je zpravidla negativní. Vzdělání nepředstavuje pro většinu romských rodin hodnotu, o níž by bylo třeba usilovat. Výsledkem nemotivujícího vlivu rodiny je nezájem romských dětí o školu, absence jejich domácí přípravy na vyučování, z čehož pak plynou nedostatečné znalosti romských žáků, špatné známky z mnoha předmětů, nespokojenost žáků ve škole, jejich negativní postoje ke vzdělávání. Dochází k záškoláctví a začarovaný kruh se uzavírá. Názory romské rodiny na vzdělání vyplývají z nízké vzdělanostní úrovně romských rodičů, nedostatečné motivace Romů ke vzdělání a jejich celkově odlišného hodnotového systému. Velmi pozitivním přístupem romské rodiny pro rozvoj psychiky dětí je naproti tomu pevné rodinné citové zázemí, které pro romské děti často představuje jedinou jistotu v mnohdy neakceptujícím školním prostředí. V zájmu zvýšení efektivity výchovně vzdělávacího procesu je třeba propojit působení romské rodiny s jejím zájmem o dítě a jeho spokojený život v rámci jejího vlastního hodnotového systému s působením školy, jejímž úkolem je poskytnout odpovídající vzdělání. Vzájemné vztahy komplikuje i nedostatečná komunikace mezi školou či romskými rodiči, oboustrannější dostatek informací, někdy i podceňující postoje školy. Iniciátorem úsilí o zlepšení komunikace školy s romskými rodiči patrně nebudou rodiče. Měla by to být škola, učitelé a romský asistent v roli prostředníka. Úkolem školy je získat důvěru romských rodičů, aby pochopili, že škola nechce jejich dětem ublížit, nebude je diskriminovat, ale naopak jim chce pomoci k získání uplatnění v životě, zvýšit jejich zájem o vzdělávání jejich dětí a hledat cesty, jak je informovat o jeho významu, funkci a průběhu, zaangažovat je na jeho úspěšnosti a zapojit je do aktivit školy. Ke zlepšení kontaktů s romskými rodiči nepostačí konání třídních schůzek, které právě tyto rodiče většinou nenavštěvují. Je třeba vytvářet příležitosti k formálním setkáním, kdy např. mohou romští žáci prezentovat výsledky svých činností před svými rodiči.“ (Gulová, Čech, 2001, s. 84-85)

4 ROVNOPRÁVNOST A SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ ROMŮ

Romové jsou v ČR početně nejvýznamnější menšinou. V roce 2001 sčítání lidu ukázalo, že v ČR žije necelých 12 tisíc občanů. Experti však odhadují, že v Česku žije ve skutečnosti 200-300 tisíc Romů. Romská kultura je pro většinovou společnost nesrozumitelná a i kvůli tomu se jí vládní představitelé přestali více zabývat. Problémy Romů přitom zůstávají velmi vážné. Jejich životní situace Romů je složitá a v důsledku neřešení problému může dojít k ohrožení stability celé společnosti (Navrátil, 2003).

4.1 Hodnoty demokratické společnosti

Vzhledem k tématu této podkapitoly je na místě vysvětlit pojem hodnota. „Hodnota je mnohoznačné slovo, má politický zvuk a hodnoty jsou obecně považovány za nutné pro orientaci člověka a soudržnost skupiny. Hodnoty jsou všechno, co je pro lidi důležité, co je motivuje, o co usilují, podle čeho se orientují a také podle čeho by se měli orientovat. Hodnoty jsou nepostradatelné pro každou společnost, neboť vytvářejí společenské závazky mezi jedinci, působí na individuální a kolektivní identitu (kdo jsem, kam patřím), vytvářejí jistoty ve vzájemném styku mezi lidmi, bez ohledu na barvu pleti, vzdělání, národnost, inteligenci atd. jsou důležitým spojovacím prostředkem mezi generacemi, mohou omezovat silné a ochraňovat slabé. V běžné řeči jsou hodnoty velmi často „statky“, něco, co je nebo co se oceňuje jako hodnotné (předměty, nosiče hodnot, normy, ideály, orientační hodnoty). Např. hodnoty ve filozofii jsou většinou obecné vlastnosti, které se připisují nositelům hodnot či statků, pravdivý, dobrý, krásný, zdravý atd. V psychologii jsou hodnoty osobnostní vlastnosti jako postoje, přesvědčení, hodnotová stanoviska atd. V pedagogice, když se mluví o hodnotách, myslí se tím na výchovné cíle (např. při výchově dítěte, při sebevýchově - co chci v životě dokázat atd.). Slovo hodnota se ve filozofickém významu objevuje ke konci 19. a na počátku 20. století. Ale samo lidstvo řeší problém hodnoty od svého počátku. Vždy si lidé pokládali otázky, co je správné, jak mají žít, co je činí šťastnými. Svět se mění velmi rychlým tempem, probíhají obrovské kulturní změny, lidé jsou často bezradní ve své orientaci, ve svém směřování a usilování, proto vznikla touha po výchově k hodnotám.“ (Gulová, Čech, 2001, s. 14)

Podíváme-li se na tuto výchovu z hlediska historie, zjistíme, že již v roce 1965 byl v USA spuštěn program „Výchova k hodnotám“. Americké školství tak dalo žákům

možnost se rozhodnout pro své životní hodnoty. Výsledkem se však stala nejistota. Od roku 1975 se touto výchovou zabývali také učitelé v Německu. Výsledkem měl být sociálně odpovědný člověk k sobě a k ostatnímu světu. V roce 1999 se na dvě stě asistentů zúčastnilo kurzu pedagogicko-psychologické přípravy romských asistentů. V průběhu tohoto kurzu bylo zjištěno, že nejdůležitější hodnotou je zdraví, nejvýznamnější vlastností je upřímnost a nejzávažnějším problémem současnosti zůstává válka¹⁰ (Balvín, 1997).

Co se týče hodnoty zdraví, nezbytná je výchova ke zdravému způsobu života. Dospělí by měli být dobrým příkladem svých dětí, tedy dodržovat vyrovnaný a pravidelný režim dne, dostatek pohybové aktivity, pestrou, plnohodnotnou a vyváženou výživu, pravidelný pitný režim, dodržování zásad osobní hygieny, ochrana před nakažlivými nemocemi, co nejmenší styk se škodlivinami v prostředí, ochrana před úrazy, odpovědné chování v nejrůznějších životních situacích, odolnost vůči škodlivým vlivům a návykům, duševní pohodu v mezilidských vztazích. Mezi faktory, které mohou zdraví významně ovlivnit, patří dědičnost, způsob života, životní prostředí a úroveň zdravotní péče (Balvín, 1997).

Díky programu „Výchova ke zdravému životnímu stylu v roce 1992 v ČR a v 19 zemích Střední a Východní Evropy“ se konala řada seminářů s nejrůznějšími odborníky. Nyní jsou programy spíše zaměřeny na protidrogovou prevenci a sexuální výchovu. Slova, která se v programu používají nejčastěji, jsou rozhodování, zodpovědnost, sebeúcta, umění naslouchat, sounáležitost. Program má čtyři typy seminářů. Mezi tématy se objevuje výživa, naše zdraví, alkohol a jiné drogy, prevence kouření, úvod do sexuality, aids atd. Každý účastník má kurikulum se zpracovanými metodickými postupy jednotlivých lekcí. Ten není určen pouze pro pedagogy, ale i pro ostatní nepedagogické pracovníky, jako jsou protidrogoví koordinátoři, sociální pracovníci, kurátoři a další. Cílem programu je zejména vytvářet postoje, návyky a vlastnosti. Výchova ke zdraví má u žáků rozvíjet všestrannou orientaci v problematice aktivního zdraví, základní praktické dovednosti a nejdůležitější způsoby chování související s péčí o zdraví (zásady tělesné a duševní hygieny, zdravá výživa, odvaha odolat různým tlakům vedoucím k protispolečenskému jednání nebo poškozování sebe sama), dále vlastní sebepoznávání a verbální i neverbální projevy. Žáci by si měli také

¹⁰ Alvin Toffler napsal knihu „Šok z budoucnosti“ (1992), v níž uvažuje nad hodnotami, smyslem života, cílem životního směřování v moderní společnosti. Lidé podle něj trpí psychickými obtížemi a svět sužují velké sociální konflikty.

více uvědomovat význam domova, rodiny a svou měnící se roli v rodině v souladu s vlastním dospíváním a také možnosti využití volného času (Balvín, 1997).

Mezi hodnoty demokratické společnosti je třeba připočítat i rovný přístup a nulovou diskriminaci příslušníků různých menšin. Diskriminaci menšin lze předcházet výchovou. Nestačí tolerance, ale i obrovská vůle a neúnavné úsilí. V Kladně fungují speciální školy pro mentálně postižené, a to zvláštní a pomocné. Přípravnou třídu pro romské děti zahrnuje pomocná škola. Ze 125 žáků je 88 dětí romských. Škola si svým působením klade za cíl poskytnout romským dětem úplné základní vzdělání. Naplňuje jej rozmanitými způsoby: soutěžemi, výstavami, kulturními akcemi, relaxačním programem, zainteresováním rodičů na výchovně vzdělávacím procesu nebo podporou hudebně tanečních aktivit žáků. Vyučování zahrnuje 21 hodin týdně a mezi předměty bychom našli např. rozumovou výchovu, jazykovou, estetickou, pracovní a tělesnou výchovu. Škola si sestavila osnovy podle individuálních a mentálních schopností žáků. Jsou tam vitáni také neromské děti ze sociálně slabých rodin. Pravidelná docházka má i funkci diagnostickou. Po prvním roce se 9 dětí dostalo na základní školu. V druhém roce děti více zameškávaly vyučovací hodiny a ani jedno z nich na základní školu nenastoupilo. Škola vyžaduje uzavření smlouvy s rodiči svých budoucích žáků, v té jsou uvedena práva a povinnosti obou stran. Pomáhá jim rovněž sociální pracovník pro národnostní menšiny (Balvín, 2008).

Rovněž rasismus by neměl mít v demokratické společnosti místo.¹¹ Tato hodnota se však někdy střetává s právem na svobodu projevu a zastávání politického či jiného přesvědčení, a to zejména u rasistických a extremistických skupin. Linie extremismu se v České republice datuje od roku 1996. Policisté se od té doby řídí závazným pokynem policejního prezidenta č. 16 ze dne 5. října 1995. Extremismus se v něm definuje jako souhrn verbálních, grafických, fyzických a jiných aktivit, zpravidla s ideologickým podtextem. Projevy extremismu jsou charakterizovány jako pohrdání zákony, názorová nesnášenlivost, odmítání kompromisních řešení, útoky proti skupinám obyvatel odlišné barvy pleti a náboženského vyznání.

Hnutí Skinheads se kloní k fašismu, rasismu, nacionalismu a vlastenectví. Hnutí se však dále člení na jednotlivé skupiny:

- Čeští fašisté, pod které od roku 1992 spadá Národní obec fašistická (ta má

¹¹ Rasismus lze chápat jako sociální jev, kterým se zabývá pedagogika, psychologie, sociální antropologie, sociální politika, biologie, genetika, politologie, historie atd. Autorem „Eseje o nerovnosti lidských ras“ je diplomat Joseph-Arthur comte de Gobineau. Jako tři hlavní rasy stanovil žlutou, černou a bílou.

asi 200 členů a vydává časopis „Agresor“);

- Národní souručenství, které s Národní obcí fašistickou spolupracuje;
- Vlastenecká fronta, která je spíše v kontaktu s Národní frontou ve Francii a vydává časopis „Fénix“, „Dnešek“, „Český štít“, vede ji J. Fidler;
- Národní socialistické sdružení Čech a Moravy vzniklo v roce 1992 v Hronově a stále vydává časopis „Árijský boj“.
- Bedford, nyní Vlastenecká liga;
- Bohemia Hammer Skins má zase kořeny v USA a je založeno na myšlenkách Ku-Klux-Klanu, funguje v Brně a v Trutnově;
- Kališníci jednoho kalicha, skupina, která v ČR sdružuje všechny Vlastenecké skins;
- Nová česká jednota je sociální experiment;
- Sudeťáci a Sudeto-německá vlastenecká fronta se vyskytují při česko-německém pohraničí, ve Východních Čechách, na Moravě, v České Lípě, Plzni a v okolí Klatovska. Jsou hrdí na své německé předky.
- Hammerskins je skupina založená v květnu 1993, má pobočku mezinárodní patriotické organizace Bohemia Hammerskins a klade si za cíl sjednotit bílou rasu. Vydává časopis „Patriot“;
- Národně socialistické hnutí Evropy má sekce v ČR a myšlenky národního socialismu;
- WAR-White Ariar Reastance neboli Bílý árijský odpor, jeho myšlenky jsou antikomunistické a rasistické. Tato skupina vydává časopis „Thunderbalt Hass“ (Nenávist a zášť). Staví se proti romskému etniku a řídí se heslem Čechy Čechům;
- Hooligans jsou fotbaloví fanoušci (především klub Sparta), rovněž propagují fašistické názory a spolupracují s N.O.F. S.H.A.R.P., který se považuje za nepolitický, prezentující hudbu a oblékání. Jejich periodikem je „Buldog“.

Na vlnách extremismu a rasismu se nese také písňe řady hudebních skupin. Jmenovat lze například Red Skins-netrolevice - hudební skupina Orlik, Buldog, Diktátor, Valašská liga, Vlajka útoku Wervolf a Zášť 88 (Balvín, 1997).

4.2 Sociální vyloučení menšinových komunit

Sociální vyloučení nabývá povahy historické, kulturní, ekonomické a zejména sociální. Termín se však nepovažuje za jednoznačný. Osamělí rodiče, mladí manželé s dětmi, dlouhodobě nemocní a zdravotně postižení, lidé v penzi, etnické a další menšinové skupiny, ti všichni jsou ohroženi sociálním vyloučením (Navrátil, 2003). „Charakteristické znaky menšiny podle Schaefera jsou tělesné nebo kulturní charakteristiky, zkušenost předsudečných postojů a znevýhodnění, příslušnost k minoritní skupině není dobrovolná, pocit solidarity s jinými příslušníky téže skupiny, sňatky jsou uskutečňované obvykle mezi příslušníky téže skupiny.“ (Navrátil, 2003, s. 16) Kultura¹² romské menšiny je zdrojem diskriminace.

Podle Listiny základních práv a svobod přitom nesmí být příslušnost ke kterékoli národnostní nebo etnické menšině nikomu na újmu:

„(1) Občanům tvořícím národnostní nebo etnické menšiny se zaručuje všestranný rozvoj, zejména právo společně s jinými příslušníky menšiny rozvíjet vlastní kulturu, právo rozšiřovat a přijímat informace v jejich mateřském jazyku a sdružovat se v národnostních sdruženích. Podrobnosti stanoví zákon.

(2) Občanům příslušejícím k národnostním a etnickým menšinám se za podmínek stanovených zákonem zaručuje též a) právo na vzdělání v jejich jazyku, b) právo užívat jejich jazyka v úředním styku, c) právo účasti na řešení věcí týkajících se národnostních a etnických menšin.“ (Listina základních práv a svobod, zákon č. 2/1993 Sb.)

„Podstatou etnocentrismu je přesvědčení, že hodnotové stanovisko, opírající se o vlastní způsob života, vyjadřuje obecně platné hodnoty, které mohou být východiskem pro posuzování a hodnocení univerzálně. Termín etnocentrismus poukazuje na obecnější sklon členů různorodých náboženských, etnických, ekonomických, regionálních, profesních a dalších skupin předpokládat, že všichni lidé pohlíží na svět a na život ze stejného zorného úhlu jako členové dané skupiny, a že pokud tak nečiní, je to ‚divné‘.“ (Navrátil, 2003) Termín rasa vyjadřuje fyzické rozdíly mezi skupinami lidí, jako je barva

¹² Kulturu lze považovat za specifickou soustavu idejí, hodnot, norem, stylů života a způsobů řešení běžných životních problémů. Bikulturalismus jsou dva různé způsoby zvládání úkolů, očekávání a chování (Navrátil, 2003).

pleti, vlasů, charakter tělesné konstituce. Existuje řada strategií, jak přistupovat k odlišným kulturám v rámci jedné společnosti. Jejich výčet poskytuje Navrátil (2003).

Strategie v oblasti kulturní mohou zahrnovat

- a) segregáční strategie, tedy izolaci kultury menšiny;
- b) asimilační strategie, tedy vzdání se kultury a životního stylu menšiny;
- c) kulturní pluralismus, tedy zachování kulturních charakteristik jednotlivých menšin;
- d) strategie tavícího kotle, tedy postupné rozpouštění menšinových kultur a specifík v jednotnosti většinové společnosti.

Strategie v oblasti sociální může být uchopena jako

- b) strategie sociálního vyloučení, která se pojí s nízkou kvalitací příslušníků menšin, obtížemi při uplatnění na trhu práce, nízký příjem a chudoba, problematická kvalita bydlení a horší zdravotní stav;
- c) strategie sociálního včleňování, která vede k odstranění diskriminace a podpoře a rozvoji základních jazykových, sociálních a kulturních předpokladů.

Strategie v oblasti politické je možné zvolit přístup

- a) liberálního pluralismu, který prosazuje princip rovných příležitostí;
- b) strukturalismu, v rámci něhož je podstatné postavení sociálních tříd.

„Sociální vyloučení je proces (nebo stav), který určité jednotlivce, rodiny, případně skupiny či celá lokální společenství (komunity) omezuje v přístupu ke zdrojům, které jsou potřebné pro participaci na sociálním, ekonomickém i politickém a občanském životě společnosti. Tento proces (stav) má mnoho příčin. Patří mezi ně chudoba, nízké příjmy, diskriminace, nízká míra vzdělanosti, zdevastované životní prostředí, často také etnická příslušnost. Prostřednictvím tohoto procesu jsou lidé odštěpeni na významnou periodu v životě od institucí a služeb sociálních sítí a rozvojových příležitostí, které má k dispozici většina obyvatel ve společnosti. Sociální vyloučení je devastující, jak pro skupinu, která je jím postižena, tak pro společnost, v níž k němu dochází.“ (Navrátil, 2003, s. 34) Romové bezpochyby jsou sociálně vyloučenou skupinou. Indikátory sociálního vyloučení, které to naznačují, jsou např. větší počet přelidněných

bytů, menší míra dobrovolných aktivit, horší zdravotní stav populace, nižší střední délka života, nízké vzdělání obyvatel, vyšší podíl obyvatel bez bankovních účtů (specificky stavebního spoření), vyšší podíl přečinů a trestných činů, vyšší počet dětí v domácnostech bez práce, nízká porodní váha dětí, vyšší dětská úmrtnost, nízká účast na výuce ve škole, horší výsledky ve škole, vyšší míra porodnosti u dívek v nižších věkových skupinách, vyšší počet dětí ve výchovných institucích (Navrátil, 2003).

System pomoci v hmotné nouzi upravuje zákon č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi, ve znění pozdějších předpisů. Je moderní formou pomoci osobám s nedostatečnými příjmy, motivující tyto osoby k aktivní snaze zajistit si prostředky k uspokojení životních potřeb. Je jedním z opatření, kterými Česká republika bojuje proti sociálnímu vyloučení. Vychází z principu, že každá osoba, která pracuje, se musí mít lépe než ta, která nepracuje, popřípadě se práci vyhýbá (Zákon č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi).

Charakteristikou sociálně vyloučených lokalit je významný počet Romů, chudoba a materiální deprivace, nízká vybavenost veřejnými službami, nízká úroveň ekonomické aktivity, vysoká a dlouhodobá nezaměstnanost, nízká úroveň vzdělání, významné ekonomické a sociální potíže, neúčast v dlouhodobých sociálních redistribučních systémech, nevyhovující životní, hygienické a zdravotní prostředí, vysoká kriminalita a delikvence. Sociální pracovníci si v sociálně vyloučených lokalitách stanovují cíle jako zkvalitnění životních podmínek, zlepšení hospodářských podmínek, zvýšení kvality veřejné správy a samosprávy, zesílení tlaku na dodržování zákonů apod. Za společenskou bariéru, která znesnadňuje začleňování Romů do většinové společnosti, se považuje nízká sociální prestiž Romů a sociální distance Romů od většinové společnosti (Gabal, Víšek, 2010). „, Etapa vymezená rokem 1993 až prvním pololetím roku 1995 je charakteristická tím, že státní moc dosud dostatečně nereagovala na stále sílící interetnický konflikt, mající výstup v množících se incidentech rasového násilí. Oproti letům 1990 až 1992 si sice vláda již uvědomuje nebezpečí vyplývající především z celkové špatné situace romské komunity, ale problematika rasového násilí je míněna nikoliv jako samostatný problém, spojený s postoji většinové společnosti, ale jako parciální součást souhrnu problémů spojených s romskou komunitou obecně. Kromě varujících zpráv Ministerstva vnitra a Rady pro národnosti vlády ČR není patrná žádná zvláštní aktivita ústředních orgánů státní správy v oblasti interetnického konfliktu. Šlo o zjevné podceňování společenské nebezpečnosti těchto jevů nejen v politice státu, ale

ve společnosti vůbec. O tom svědčí i zájem médií, výsledky výzkumů veřejného mínění a další výzkumy, svědčící o lhostejnosti široké veřejnosti. Vedle toho však vzrůstala nerozpoznaná a nereflektovaná nedůvěra romské komunity v ochotu státu a společnosti se Romů zastat, a zdá se, že stejně vzrůstal pocit určité beztrestnosti a dokonce oprávněnosti u příznivců hnutí skinheads. Vzhledem ke kriminální povaze jevu se rasovým násilím v této etapě zabývají pouze orgány činné v trestním řízení a soudy, přičemž jejich činnost byla charakteristická několika znaky. Důsledkem nulové zkušenosti s rasovým násilím, a s tím související neschopností rozeznat a dokázat u trestných činů rasový motiv, lze předpokládat, že jen malý počet případně rasového násilí byl jako takový správně obviněn a odsouzen.” (Lisá, 1999, s. 251).

„Rok 1995 je možné s ohledem na postoje státu, ale i veřejnosti včetně romské komunity k rasovému násilí označit jako rasový. Ministerstvo vnitra uvádí, že v jeho průběhu bylo šetřeno 181 případů s rasovým motivem. Tento nárůst trestných činů, kvalifikovaných jako rasově motivované svědčí nikoliv především o vzrůstající četnosti rasového násilí, ale zejména o pozitivních změnách v práci represivních orgánů. Ohniska rasového násilí zůstávají v severní a jižní Moravě, v Praze, ve východních Čechách.” (Lisá, 1999, s. 252) „ Sociální sféra je zřejmě nejčastějším a nejintenzivnějším místem setkávání institucí státu a obcí a jejich prostřednictvím celé veřejnosti s problematikou života romské komunity, s jeho odlišnostmi a problémy a je zřejmě také jedním z informačních zdrojů pro existující výraznou společenskou distanci. Je to ostatně jedna z mála sfér, kde se minority a majority setkávají a komunikují spolu. To svědčí o velmi podobném stavu soužití. K dalšímu každodennímu setkávání dochází u školních dětí a pak, bohužel, v oblastech souvisejících s kriminalitou.” (Lisá, 1999, s. 378)

4.3 Národní a nadnárodní opatření

Před rokem 1990 nebyla Romům v Evropě věnována pozornost na nadstátní úrovni. Došlo k tomu teprve v době, kdy se transformující se státy staly součástí Rady Evropy a Organizace pro bezpečnost a spolupráci v Evropě (dále OBSE). Již v roce 1993 se začala řešit evropská otázka Romů, mezi východní a západní Evropou však byly historické, sociální, ekonomické, lingvistické a kulturní rozdíly. Velký důraz na vzdělání kladla východní Evropa. Tržní ekonomika však způsobila větší nezaměstnanost a začala se vytvářet etnická sociální vrstva a třída deklasovaných. Postkomunistické země jsou

v tomto ohledu ekonomicky a politicky omezené. Od poloviny 80. let je postihla výrazná recese (Jakoubek, Budilová, 2008). „Etnizace prohlubujících se sociálních rozdílů je zvláštním výrazem neschopnosti národních vlád efektivně se vypořádat s politickými a ekonomickými výzvami transformace. Rolí evropských institucí a především pak Evropské unie je umožnit jednotlivým státům najít východisko ze slepých uliček, které jsou překážkou v rozvojových efektivních politických opatřeních a strategiích zaměřených na romskou minoritu. EU se nesmí nechat svést romantickou představou mytického evropského romského národa, ale nesmí své aktivity založit na objektivní analýze politických podmínek. Historicky vycházela romská politika z lokální úrovně, přičemž účast evropských institucí přidává k tomuto základnu další, od místní úrovně vzdálenější vrstvu. Aktivity Evropské unie by měly vycházet z podmínek jednotlivých zemí, aby bylo zajištěno, že tyto aktivity budou odpovídat specifickým potřebám odlišných romských populací a budou respektovat tradice té které země.“ (Jakoubek, Budilová, 2008, s. 17) EU potřebuje zdroje pro vytváření lepších podmínek. Přesto je větší právní a politickou autoritou EU než mezistátní organizace, jako je Rada Evropy a OBSE.

Mezinárodní romské hnutí si vytklo za cíl mezinárodní uznání vlastní definice Romů jako etnicky homogenní a politicky jednotné skupiny, ustanovení politické reprezentace na národní a evropské úrovni, odškodnění obětí holocaustu a lidsko-právní aktivismus (Jakoubek, Budilová, 2008). Vláda přistupuje k Romům ze třech hledisek, a to z hlediska lidských práv, národní identity a sociokulturní perspektivy. Tyto přístupy nejsou v rozporu, doplňují se. První z těchto hledisek je založeno na potřebě postarat se o všechny cizince včetně Romů. Druhý předpokládá specifická práva národnostní menšiny. Zákon o národnostních menšinách respektuje etnický původ, jazyk, kulturu a tradice. Sociokulturní perspektiva vychází z širšího konceptu romské komunity podle vládního usnesení z 29. října. 1997 o zprávě romské komunity v ČR (Šotolová, 2004).

S romskou problematikou dále souvisí mezinárodní dokumenty:

- Rady Evropy, které se zabývají ochranou práv národnostních a etnických menšin;
- Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod, jež vychází z principu ochrany individuálních práv;
- Charta regionálních a menšinových jazyků;
- Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin.

Z nevládních institucí se problematikou Romů zabývá Evropská komise proti rasismu a rasové nesnášenlivosti a Organizace pro bezpečnost a spolupráci v Evropě (OBSE). OBSE se k respektování lidských práv a základních svobod vyjádřila zejména Dokumentem o závěrečném Helsinském jednání. Organizace spojených národů se zaměřuje spíše na postavení Romů, dne 21. prosince 1965 přijalo její valné shromáždění Mezinárodní úmluvu o odstranění všech forem rasové diskriminace (platí od 4. ledna 1969). Evropským orgánem zabývajícím se společenským postavením Romů je Evropský výbor pro otázky migrace. V roce 1994 zahájilo svou činnost také Kontaktní místo pro otázky Romů a Sintů. V roce 1995 byla zahájena pravidelná setkání v rámci Konference pro spolupráci a koordinaci romských organizací v Evropě. V roce 1996 vznikla Skupina expertů pro otázky Romů a Kongres lokálních a regionálních samospráv v Evropě (Lisá, 1999).

Jak již bylo naznačeno, mezi zásady vzdělávání patří v ČR rovný přístup každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie, zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce, vzájemná úcta a respekt, názorová snášenlivost, solidarita a důstojnost všech účastníků vzdělávání, svobodného šíření poznatků, zdokonalování procesu vzdělávání. Obecným cílem vzdělávání je rozvoj osobnosti člověka, pochopení a uplatňování zásad demokracie, právního státu, utváření vědomí a státní příslušnosti, poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic. „Zkvalitňování výchovy a vzdělávání romských žáků je jednou z významných součástí celkové koncepce integrace romských komunit do společnosti. Tato cesta není již záležitostí koncepce zaměřené na školství, ale je součástí celého systému změn, který je zakotven v koncepci romské integrace. Vláda České republiky přijala dne 16. června 2004 usnesení č. 607, ve kterém vzala na vědomí informaci o plnění usnesení vlády týkajících se integrace romských komunit a aktivního postupu státní správy při uskutečňování opatření přijatých těmito usneseními k 31. prosinci 2003 a k návrhu třetí aktualizace. Koncepce romské integrace schválila třetí aktualizovanou koncepci pod č.j. 797/04.” (Balvín, 2008, s. 18)

Metody ve výuce romských žáků vycházejí z koncepce romské integrace a její postupné realizace. Učitel by se měl seznámit s cíli romské integrace. Vláda stanovila následujících sedm priorit, jak dosáhnout bezproblémového soužití mezi majoritou a romskými komunitami:

- a) odstranění vnějších překážek;

- b) pomoc při odstraňování vnitřních překážek;
- c) zlepšení sociální úrovně příslušníků romských komunit;
- d) předcházení sociálnímu vyloučení;
- e) zajištění rozvoje romské kultury a romského jazyka;
- f) vytvoření tolerantního prostředí bez předsudků;
- g) zajištění bezpečnosti příslušníků romských komunit.

Učitel by ve své činnosti měl vycházet z výše uvedených cílů, být altruistou a řídit se „vyrovňovacími“ postupy, to znamená cílenými, podpůrnými opatřeními, jako je např. program Podpora romských žáků středních škol. Učitel by měl mít přístup k filozofii výchovy romského žáka, respektovat romství a základní identifikační faktory (Balvín, 2008).

Ve vztahu k romské populaci a zejména k romským dětem musí být vytvořeny optimální podmínky pro rozvoj identity osobnosti každého příslušníka národnostní menšiny jako předpokladu jeho integrace do společnosti. Je pravda, že úspěšná integrace spočívá také v tom, že si národnostní menšiny převezmou kulturní a komunikační zvyklosti většinové společnosti a budou je respektovat. Různé iniciativy a sdružení Romů tvrdí, že právě vzdělávání pomůže k lepší integraci Romů do společnosti. Efektivní vzdělávání romských dětí by měly umožnit:

- dostatečně dlouhé a pravidelné docházky žáků do školy;
- odstranění jejich jazykových bariér;
- adekvátní přístup škol a školských zařízení ke specifickým hodnotám, zájmům a potřebám romských rodin a jejich dětí;
- využívání determinantních přístupů ve vzdělávání;
- vzájemné respektování kulturních odlišností a hodnot romských a ostatních žáků v rámci multikulturní výchovy (Gulová, Čech, 2001).

Hlavní podmínkou školní úspěšnosti je jejich vlastní zaujetí pozitivního přístupu ke vzdělání. Musí si uvědomit, že vzdělání je prostředek pro jejich vlastní osobnostní rozvoj a pro společenskou integraci. Problematická bývá znalost českého jazyka, proto je rozvoj řeči v předškolním věku velmi důležitý (Gulová, Čech, 2001).

V českém prostředí za poslední roky vznikly nové dokumenty, které se vzdělávání Romů dotýkají.

- **Novela vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně**

nadaných

Nově se vyhláška věnuje kromě zdravotně postiženým také podmínkám vzdělávání dětí, žáků a studentů zdravotně a sociálně znevýhodněných. Zakazuje vzdělávat děti bez mentálního postižení podle vzdělávacího programu určeného pro žáky takto postižené. Tímto předpisem se dále rozšiřuje okruh činnosti asistenta pedagoga pro žáky s těžkým zdravotním postižením o pomoc při sebeobsluze a pohybu těchto žáků. Nově se doplňuje termín „středně těžké mentální postižení“, které bylo v původní vyhlášce nedopatřením vynecháno. Zpřesňuje se složení týmu pedagogických pracovníků působících ve třídě zřízené pro žáky s těžkým zdravotním postižením (mohou zde působit tři, z nichž alespoň jeden je asistentem pedagoga). Novela vyhlášky platí od 1. září 2011.

- **Novela vyhlášky č. 74/2005 o zájmovém vzdělávání**

Umožní poskytovat zájmové vzdělávání ve školní družině a ve školním klubu též dětem z přípravné třídy základní školy a přípravného stupně základní školy speciální (tj. předpokládá se větší zájem o zařazování sociálně znevýhodněných dětí do přípravných tříd, které jim poskytnou přípravu na vstup do hlavního vzdělávacího proudu). Současně se tím mění vyhláška č. 492/2005 Sb., o krajských normativech, doplňuje se nová jednotka výkonu odpovídající rozšíření možných účastníků zájmového vzdělávání ve školní družině. Novela vyhlášky platí rovněž od 1. září 2011.

- **Novela zákona č. 109/2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů**

Novela zákona je založena na zdůraznění preventivní (resp. preventivně-výchovné) péče. Posiluje se úloha a činnost středisek s tím, že jsou vymezena jako školská poradenská zařízení; upřesňují se kompetence zařízení preventivně-výchovné péče (preventivní péče) a ústavní a ochranné výchovy. Zákon je připraven k projednání vedením MŠMT (Romea, o. s., 2001).

5 PROJEKTY NA PODPORU VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ A VZDĚLÁVÁNÍ O ROMECH

Dne 3. března 1992 vznikl ústav pro studium romské kultury na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem. Za cíl si stanovilo rozvoj interetnické kulturní komunikace mezi příslušníky majority a minority. Tento ústav zaštiťuje Hnutí spolupracujících škol R (Balvín, 1996). Toto hnutí uvažuje o problematice výchovy a vzdělávání Romů v evropském kontextu. Snaží se propojit humanistické tradice české pedagogiky s reformními proudy evropské pedagogiky. Hnutí R navázalo kontakty s francouzskou organizací ISETA a holandskou organizací SINTI. Připojilo se k němu již 44 škol. Jako příklad lze uvést Základní školu Přemysla Pittra v Ostravě, Gymnázium Třeboň nebo Základní školu Velké Březno na Ústecku. Cílem Hnutí spolupracujících škol R je výchova ke zdravému životnímu stylu, rozvoj dramatické výchovy v multikulturním prostředí, rozvoj etických vztahů prostřednictvím různých etických situačních her, výtvarné výchovy s respektováním romské kultury, hudební výchovy s využitím přirozeného vztahu Romů ke své hudební kultuře, navázání kontaktů s dalšími školami zaměřenými na multikulturní výchovu v Evropě a rozvoj spolupráce s Institutem pro filozofii dítěte v rakouském Grazu (Balvín, 1996).

Chtějí zavést nové alternativní metody do praxe škol, rozvíjet romskou kulturu na školách jako součást kultury naší společnosti, zdůrazňovat multikulturní přístup se zřetelem k poznávání koncepce globální výchovy, rozvíjet romskou identitu, rozvíjet vychovatelský étos ve vztahu k dětem různých národností. Nově nabízené metody výuky nejsou pro učitele povinné, aplikuje je podle svých zkušeností, výsledků práce s žáky a mravního soudu (Balvín, 1996).

Běžnou praxi lze ukázat na Základní škole v Chanově, která vznikla v roce 1979. Zpočátku měly třídy třicet žáků, postupně ale začaly vznikat zvláštní třídy. A objevily se první případy ničení lavic a zdí ze strany těchto dětí. Bylo u nich patrné snížené sebevědomí a schopnost se realizovat, lhostejný nebo záporný postoj ke vzdělání (a to i ze strany rodičů), narůstání kázeňských problémů a postupně i kriminality, s přibývajícím věkem dítěte narůstání neomluvených absencí, absence kladných vzorů, nezájem pokračovat v dalším vzdělávání, nedostatky v zapojení do života atd. Pomoci mohou přípravné ročníky. Měly by žákům umožnit vypěstovat si hygienické návyky a sociální citění, rozvíjet pozornost, úkolovou zaměřenost, trpělivost a vytrvalost, rozvíjet

individuálně českou slovní zásobu a vyjadřovací schopnosti v češtině, poskytnuta je i logopedická příprava, rozvíjí se grafomotorika a jemná motorika, zraková percepce, analyticko-syntetické procesy, dále matematické představy, základní orientace přírodovědná a zeměpisná, prohlubují se pohybové schopnosti, smysl pro rytmus, mravní a morální výchova nebo láska k bližnímu (Balvín, 1996).

Filozofie Hnutí R je zaměřena na protiasimilační filozofii výchovy ve vztahu k romským dětem. Tu tvoří tři od sebe neoddělitelné cesty: 1. pěstování základních identifikačních faktorů typických pro národnost Romů; 2. osvojování kultury majority jako osvědčeného prostředku, pěstování nadnárodní kultury; 3. rozvíjení schopnosti rovnoprávné komunikace mezi kulturami různých národností a etnik. Ve škole se nejedná pouze o jazyk, ale také o vztah ke škole samotné. Romské dítě si osvojuje menší počet slov než české dítě, v průměru jen 400 až 800 slov. České dítě disponuje naproti tomu 2000 až 3500 slovy (Balvín, 1996).

„ Z rozpracovaných zásad vládní politiky SR k Romům a jejich zabezpečení v resortu školství vyplývá: připravit a zavést specifické programy rozvoje řeči a komunikace romských dětí, vypracovat výchovně vzdělávací program základních škol, respektující v obsahu, formách a metodách zvláštnosti romských žáků, experimentální zavedení a ověřování velkých ročníků základních škol pro romské děti. Z jazykově a sociálně hodnotového prostředí ve školním roce 1992/1993 tedy vyplynulo ze Zásad vládní politiky SR vůči Romům: Kladné výsledky průběžného sledování a vyhodnocování experimentu od roku 1992 jsou podkladem všeobecného koncepčního řešení na celém území Slovenska. Neúspěšnost romských žáků v podmínkách základních škol je podmíněná i jazykovou bariérou. Jazyková příprava romských dětí vstupem do povinné školní docházky není téměř žádná, zvláště v případech, kdy romské děti nenavštěvují mateřské školky. Sociálně ztížené podmínky v současném období tento stav ještě zvyrazňují. Žák romské populace se dostává ve škole do situace, kde pro vzdělávání v mateřském jazyce nejsou vytvořeny podmínky. Postupně se učí druhou řeč - jazyk slovenský, resp. maďarský, ale to už se nalézá v další ontogenetické fázi v porovnání s ostatními dětmi. Slovní zásoba romských dětí je proto menší než u dětí stejné ontogenetické fáze a i tato menší slovní zásoba je v romské rodině rozvíjena jednostranně a nekvalitně. Nejenom rozsah, ale i samostatné složení slovní zásoby romských dětí se stává později brzdou rozvoje řeči a kognitivního rozvoje.“ (Balvín, 1996, s. 39)

„V plánu nelegislativních úkolů je podle usnesení vlády ČR č. 279 ze dne

7. dubna 1999 MŠMT uloženo, aby zjistil provedení změn výukových programů na základních a středních školách tak, aby tyto programy obsahovaly výuku o Romech, jejich historii včetně nacistického holocaustu, jejich kultuře a tradicích. Do konce roku mělo MŠMT ČR splnit následující úkoly:

1. česká obchodní inspekce předloží zprávu o dodržování metodického pokynu č. j. 14423/99-22 k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance.
2. Byl proveden monitoring žáků základních a středních škol a zjištěn zájem o studium ve spolupráci s romskými poradci při okresních úřadech.

Ve spolupráci s odborem 23, 24 VÚOŠ, VÚP a Muzeem romské kultury provést:

- a) analýzu výukových programů; b) doplnění témat ve výukových programech o romské kultuře a dějinách, zejména o historii romského holocaustu.

MŠMT vydalo metodický pokyn (č. j. 14423) (99-22) k výchově proti projevům rasismu, xenofobie a intolerance. Česká školní inspekce v rámci běžné inspekční činnosti bude sledovat, zda a jak ředitelé a pracovníci škol o školských zařízeních pokyn realizují. Multikulturní výchova žáků ve školách spočívá v rovnosti přístupu k jedinci a menšinám majoritní společnosti. Odbor 22 zajišťuje nabídku dalšího vzdělávání v problematice národnostních a etnických menšin, a to v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (usnesení vlády ČR č. 686/97, bod f). MŠMT ve spolupráci s Hnutím spolupracujících škol R organizačně připravilo seminář „Romové a etika multikulturní výchovy“ na Filozofické fakultě v Brně a osobitné škole v Rudňanech ve dnech 6.-8. května 1999. Ze semináře je vydán sborník. Ve spolupráci se Senátem ČR se 19. května 1999 konal seminář pro učitele o multikulturní výchově s důrazem na koexistenci romské kultury v podmínkách České vzdělávací soustavy, Senát ČR připravoval vydání informačního materiálu pro ředitele ŠU. Pro učitele ZŠ a SŠ se konal v srpnu 2. ročník mezinárodního semináře „Letní škola a tolerance se zaměřením na problémy balkánských zemí a Slovenska a zejména na romskou menšinu žijící na Slovensku“. V roce 2000 se konal opět seminář se zaměřením na multikulturní soužití menšiny žijící v ČR. Odbor speciálního a regionálního školství připravil seminář k vyhodnocení přípravných tříd pro děti ze sociokulturního znevýhodněného prostředí při zvláštních školách a vyhodnocení alternativního vzdělávacího programu zvláštní školy pro žáky romského etnika. Kancelář prezidenta republiky ve spolupráci MŠMT ČR uspořádala ve dnech 6.-8. října 1999 mezinárodní konferenci „Fenomén holocaust“ (židovská romská historie holocaustu). Seminář se také realizoval ve

spolupráci s Židovským muzeem v Praze a Muzeem romské kultury v Brně. Pedagogické centrum v Českých Budějovicích ve spolupráci s MŠMT ČR pořádalo ve dnech 4.-6. listopadu 1999 seminář „Vzdělávání romských dětí“. Ze semináře byl vydán bulletin. MŠMT ČR ve spolupráci s jihočeskou univerzitou a Hnutím R ve dnech 3.-4. prosince 1999 připravilo seminář „Romové a univerzity“. Ze semináře byl vydán sborník.“ (Balvín, Švejda, 2000, s. 13-14)

V roce 2000 se uskutečnily semináře na téma „Romové a pedagogika“ na Technické univerzitě v Brně a dále „Romové a alternativní pedagogika“ a „Romové a obec“. Pro učitele a romské asistenty vznikly dílny a workshopy s praktickými ukázkami práce ve školách, doplňkových programů a výstav fotografií. Jednalo se o výchově romských dětí, rozvoji osobnosti učitelů a romských asistentů, zejména o jazykovém bilingvistu ve vzdělávání romských dětí, o problematice identity romského dítěte a o interkulturní komunikaci. Účastníci diskutovali o rasismu, intoleranci a afektivních metodách k eliminaci těchto projevů ve školách a dalších výchovných institucích (Balvín, Švejda, 2000).

Programy romistiky se realizovaly v pregraduální přípravě učitelů na Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně, na Ústavu jižní a centrální Asie při Filozofické fakultě Univerzity Karlovy (dále jen UK), na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Majoritní společnost musí přiznat specifika romství. UK v Praze realizuje pro absolventy středních škol romské národnosti přípravné kurzy ke studiu na vysoké škole. Jejich cílem je začlenit Romy do skupin českých studentů a do skupin zahraničních studentů a v přípravných programech vytvořit samostatné skupiny romských studentů. Na Pedagogické fakultě UK se učitelé zabývají výchovou budoucích pedagogů k toleranci a respektování odlišných kultur a informování učitelů o kulturních, společenských, duchovních odlišnostech romského etnika a zvyšování a zkvalitňování vzdělávacího procesu prostřednictvím lepší připravenosti učitelů pro výuku romských žáků (Balvín, Švejda, 2000).

Od roku 1996 se na Katedře speciální pedagogiky realizuje obor Romistika a romský jazyk. V předmětu Romistika se studenti učí o historii Romů, etnických charakteristikách,¹³ romském jazyce a komunikaci,¹⁴ romské kultuře, výchově

¹³ Etnické charakteristiky Romů jako rodinné zvyklosti, obřady, náboženství, náboženské slavnosti, tradiční řemesla, folklór (romská hudba, romské soubory u nás, různé styly romského interpretačního umění, romská slovesná tvorba: pohádky, přísloví, próza).

¹⁴ Jedná se především o obecnou charakteristiku dialektové skupiny, jazykovou bariéru jako jednu z příčin

a vzdělávání romského dítěte¹⁵. Co se týče historie, dostane se jim nezbytných informací pro pochopení romského etnika a jeho původu, od nejstarších zpráv o jejich pobytu na českém území přes jejich pronásledování v průběhu historie až po holocaust. Zmiňují se i nedořešené otázky o odškodnění Romů za utrpení v období 2. světové války, migrace Romů po 2. světové válce, asimilačních snahách a snahách o likvidaci jejich kultury a koncepcích společenské integrace (Balvín, Švejda, 2000).

Na Ostravské univerzitě vznikl v letech 1997-1998 projekt integrace národnostních menšin. Provázeli ho dva semináře. První se věnoval otázkám a odpovědím studentů a pedagogů za účasti romských aktivistů, poradců a učitelů romských dětí. Konal se také výběrový celosemestrální seminář v rámci vzdělávacího cyklu studentů Filozofické fakulty a Pedagogické fakulty, a to o historii a současném postavení Romů. Výběrová přednáška pro studenty historie se pak věnovala vývoji národnostní problematiky v českých zemích v průběhu 19. a 20. století. Patrná byla aktivní účast studentů i na výzkumu romské problematiky: projekt zaměřený na romské obyvatelstvo ostravské aglomerace v letech 1945-1998. Sestával ze dvou částí:

- a) z historického vývoje romského obyvatelstva na Ostravsku od roku 1945;
- b) z terénního výzkumu, který je zaměřen na současný stav, sociální struktury a pozice, vnitřní i vnější vztahy romských komunit, účinnost současných strategií i decizní sféry vůči romskému obyvatelstvu apod.

Výzkumu se zúčastnili reprezentanti jednotlivých romských rodin z různého etnického, teritoriálního, sociálního a kulturního prostředí, dále pak základní a zvláštní školy s rozdílným počtem romských žáků, pracovníci decizní sféry, zejména úřadů městských čtvrtí v Ostravě, popř. obecních úřadů (Balvín, Švejda, 2000).

Při Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně funguje Ústav pro studium romské kultury (dále jako ÚSRK). Ústav byl založen 1. března 1992, postupně vznikly tři kabinety: Kabinet romského žáka, Kabinet romské rodiny a Kabinet sociálně právní problematiky romského etnika. Ústav vydává učebnice pro romské žáky, točí videodokumenty. Organizuje řadu odborných akcí: setkávání členů Hnutí spolupracujících škol R, diskuse s poslanci Evropského parlamentu na UJEP, konference (např. „Tolerance je podmínkou soužití“). Dále se také spolupodílí na akcích a seminářích, jako jsou „Cesty ke vzdělávání Romů“, seminář o podpoře a vzdělávání

zaostávání romských žáků ve vzdělávání.

¹⁵ Probírají např. příčiny školní neúspěšnosti, některé možnosti pozitivního ovlivnění školní neúspěšnosti, současný stav vzdělávání romských žáků a vznik specializovaných tříd.

romských dětí v Moravské Ostravě nebo seminář „Sítě měst ČR spolupracujících při řešení romské problematiky“. Ústav se zabývá problematikou bariér a posilováním romské identity, studiem alternativních metod při výchově a vzdělávání dětí z minoritních kultur, etnickými problémy vztahu majority a minority, výchovou k interkulturalismu. Pedagogická činnost ÚSRK je rozdělena na pregraduální přípravu učitelů, která zahrnuje problematiku kulturního pluralismu a multikulturní výchovy, kulturu a historii Romů jako rovnoprávné hodnoty občanské společnosti, otázku praktických problémů učitelů při výuce romských žáků a praktické problémy vztahů mezi majoritou a minoritami. Výsledkem práce odborníků Pedagogické fakulty je postgraduální příprava učitelů, která v sobě obsahuje postupy prakticko-teoretického semináře, přímé exkurze v terénu, semináře a přednášky o multikulturní výchově, spolupráci se školskými úřady. Vytvořen byl také speciální postgraduální kurz pro učitele 1. stupněm (Balvín, Švejda, 2000).

ÚSRK udržuje tradici dětských festivalů romské kultury v Ústí nad Labem a spolupracuje se sociologickým ústavem Akademie věd ČR, s kulturním střediskem ALBIS, se školským úřadem v Ústí nad Labem, s oddělením romistiky na Katedře indologie při FF UK v Praze, s Pedagogickou fakultou Univerzity Palackého v Olomouci, s Muzeem romské kultury v Brně, s Pedagogickým muzeem Jana Ámose Komenského v Praze, se Střediskem pro výchovu k lidským právům, s nadací Romane Čhave v Pardubicích, s Kulturním centrem v části Prahy Smíchov, s Kulturně sociálním centrem na Praze 6, s Kulturním svazem Jekhetane v Ústí nad Labem. Ústav udržuje dobré vztahy s vydavateli časopisu „Gendalos“ (Zrcadlo), týdeníku „Romano kurko“, s tvůrci pořadu „Romale“, s redaktory Českého rozhlasu (Redakce romského vysílání), s vydavateli „Učitelských listů“, „Pedagogické orientace“ a „Severočeského deníku“. Ústav je v kontaktu i s příslušnými institucemi na Slovensku: Etnografickým ústavem SAV v Bratislavě, Výzkumným ústavem pedagogiky v Bratislavě, Klubem učitelů romských dětí v Košicích nebo divadlem Romathan v Košicích. Spolupracuje i s dalšími zahraničními institucemi: Centrem pro výzkumy Cikánů při Univerzitě René Descartese v Paříži, Kongresem lokálních a regionálních orgánů Evropy při Radě Evropy, Muzeem romské kultury v Tarnowě, s Nadací Přemysla Pitra a Olgy Fierzené (Balvín, Švejda, 2000).

Vysoká škola pedagogická v Hradci Králové pořádala v roce 1998 „Kurz pro romské poradce a romské asistenty“ zaměřený na multikulturalismus v pluralistické

společnosti. Spolu s ním byl zaveden předmět „Problematika menšin“ a „Úvod do romistiky“. Kurz trval 120 hodin. Účastníci se mohli naučit orientovat se v organizaci a systému sociálního zabezpečení v ČR, poradenství při hledání zaměstnání ve styku s úřady, právníky a kontaktními místy státní sociální podpory, učili se řešit akutní sociální události, spolupracovat se školou a s mimoškolními zařízeními, předcházet vzniku sociálního propadu a delikvence, spolupracovat s činnými romskými politickými iniciativami při tvorbě programů pro zlepšení života Romů. Účastníci kurzu byli školeni, jak pomáhat při integraci Romů, k čemu slouží programy s kulturní a vzdělávací tematikou, jak se spolupodílet na sociálně patologické prevenci (Balvín, Švejda, 2000).

Další projekt „Multikultura v pluralistické společnosti“, který byl spuštěn rovněž v roce 1998, měl za cíl rozvíjet aktivity směrem ke komunitě, tedy prezentovat multikulturní pojetí vzdělávání, umožnit profesní růst zúčastněných učitelů, rozšířit vzdělávání studentů, dát impulz k inovacím učebních plánů zainteresovaných oborů, zvýšit informovanost, vzdělanost a orientaci v kulturním vývoji v naší společnosti, navázat nové podoby spolupráce s ostatními zainteresovanými katedrami (Balvín, Švejda, 2000).

Z názvu dalšího projektu „Zavedení předmětu Problematika menšin“ je patrný jeho hlavní cíl. Obsahem samotného předmětu se stalo rozdělení menšin dle etnických charakteristik, náboženské, sociální a sexuální orientace, vysvětlení základních pojmů jako rasismus, xenofobie, nacionalismus, genocida, etnické menšiny, národ, národnosti, rasy, kultura, atributy majoritní kultury. V dalších hodinách byla pozornost zaměřena na migrační vlny do Čech v různých obdobích, sociální aspekty migrace, přehled národnostních menšin v Čechách, problematiku muslimů v Čechách a v Evropě, židovská otázka (židovské prognózy, Starý zákon, vznik antisemitismu a jeho současná podoba, kulturní a sociální aspekty Židů v historii a v současnosti), německá národnost, jejich usídlení v českých zemích, odsun a současné soužití a problematika dalších menšin na českém území. V posledních hodinách se probírá romská komunita (zejména období genocidy, migrační období po 2. světové válce a současnost), uprchlíci v ČR a sociální práce s nimi (Balvín, Švejda, 2000).

Další projekt měl umožnit zavedení předmětu „Úvod do romistiky“. Došlo k racionální inovaci studijního programu a podílení se na úkolech navržených MŠMT v roce 1997, v potaz byl brán širší záběr vyučované problematiky, lepší informovanost budoucích učitelů, vychovatelů, sociálních pracovníků, dokonalejší spolupráce

s mluvčími etnické menšiny, sladění tempa s jinými fakultami, zastoupení jiného vyučovacího předmětu v regionu, přínos pro badatelskou činnost na vysoké škole, přínos pro publikační činnost akademických pracovníků v dosud málo známém oboru a přínos pro multikulturní pojetí školy. Osnova navrhovaného předmětu se skládala z témat, jako jsou historické prameny vypovídající o Romech, jejich putování, Romové v období války a v období poválečného Československa; romský způsob života na Slovensku a v ČR; destrukce vztahů; romská mentalita, mateřský jazyk a pohled na homogenitu člověka; demografické údaje; romská rodina, zvyky, stereotypy; postavení romské ženy; Romové a jejich vztah k jiným kulturám, náboženstvím; romská identita, antropologické znaky, rasismus, xenofobie; vzájemné vztahy mezi majoritou a minoritou; romské dětství, dětské domy a romské děti; vzdělávání, přípravné ročníky a jejich výsledky; pojem multikulturní výchovy; současné romské kulturní a folklorní dění; funkce a výsledky práce romských asistentů, poradců a školských asistentů atd. (Balvín, Švejda, 2000).

Projekt „Bakalářské studium” měl zajistit sociální a pedagogickou práci s romskou komunitou. Jednalo se o rozsáhlejší projekt, účast na něm byla nabídnuta romským pracovníkům v sociální oblasti i ve školství (Balvín, Švejda, 2000).

Technická univerzita v Liberci, a to Katedra pedagogiky a psychologie se zase zabývá kulturou, historií a specifikami pedagogické práce s romskými žáky. Okruhy realizovaných přednášek jsou Romové, společnost a škola. Je třeba zmínit také vzdělávací program Evropské unie Socrates-Comenius, který se soustředí na získání finanční podpory mezinárodní spolupráce v oblasti vzdělávání dětí migračních pracovníků a Romů, vzdělávání smíšených kultur. Cílem všech projektů je zlepšení kvality výuky dětí (Balvín, Švejda, 2000).

VÝZKUMNÁ ČÁST

V teoretické části rigorózní práce jsem se snažila uvést nezbytné poznatky pro pochopení vzdělávání romských dětí, romské komunity včetně nezbytného sociokulturního a historického kontextu. Výzkumem, který bude následovat v této části práce, se budu snažit zjistit, jaký mají romské děti postoj ke škole, jak tráví volný čas a jaké mají vztahy k neromským dětem. Zaměřím se přitom na statisticky významné rozdíly mezi chlapci a dívkami a mezi žáky speciální školy z Prahy a Olomouce.

6 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

6.1 Základní pojmy pro výzkum

„**Romové** jsou největší teritoriálně nevázanou menšinou v Evropě. Jejich počet zde dosahuje zhruba sedmi milionů. Na území ČR je uváděn přibližný počet 220 tisíc. Od roku 1991 jsou v ČR národnostní menšinou.” (Šotolová, 2000, s. 72)

„**Vzdělávání**, učením zprostředkované přejímání dosavadních zkušeností lidstva, chování a hodnotových systémů.” (Hartl, 1994, s. 236)

„Pubertální vývojové období neboli **pubescence** znamená doslova získávání dospělého typu ochlupení, přeneseně tělesné dospívání vůbec, do jaké míry při tom člověk dospěje i psychicky a do jaké míry daná společnost uznává jeho dospělost, to jsou ovšem jiné otázky.“ (Říčan, 1989, s. 181)

„**Větší motivace** je označována psychologickými faktory, vědomými nebo nevědomými predisponujícími zvířecími nebo lidskými individui k uskutečňování určitých akcí nebo k zaměření na určité cíle.” (Nakonečný, 1997b, s. 102)

„**Stabilní rodinné zázemí** stále prokazuje silnou životaschopnost, efektivnost působení vnitřních mechanismů a regulativů. Provádí skrytou distribuci výhod, ekonomické a morální podpory svých členů a tím je diferencovaným způsobem připravuje

i pro mimorodinné, zejména profesionální role.” (Velký sociologický slovník: II. svazek P-Z, 1996, s. 943)

„**Dobře naplnit volný čas** znamená, že člověk jednak odpočívá, jednak vyhledává zábavu a věnuje se jí a kde také rozvíjí svou vlastní osobnost. Ze společenského hlediska lze tyto funkce vyjádřit jako fyzickou a psychickou regeneraci pracovní síly a jako osvojování či aktivní spoluvytváření kultury v širokém významu. Konkrétní naplňování těchto funkcí se však samozřejmě u různých jedinců i sociálních skupin značně různí. Závisí jednak na širších sociálních podmínkách, determinujících jak celkový rozsah tak obecnou dostupnost jednotlivých forem jeho realizace, jednak na individuálních sociálních demografických charakteristikách jedince (jeho pohlaví, věku, rodinném stavu, vzdělání, pracovním zařazení, výši příjmu).” (Velký sociologický slovník: I. svazek A-O, 1996, s. 156)

„Lepší **postoj ke škole** se vytváří individuálním systémem postojů. V něm jsou určité postoje centrální, tj. pro jedince významné, důležité, jiné jen periferní, nedůležité a jako takové i obvykle málo diferencované.”(Nakonečný, 1997b, s. 217)

6.2 Cíle výzkumu

Jednotlivé cíle výzkumu uvádím v následujícím přehledu.

- Cíl č. 1:** Zjistit, jaká je motivace žáků ke vzdělání.
- Cíl č. 2:** Zjistit, v jakém rodinném prostředí žijí.
- Cíl č. 3:** Zjistit, jak tráví svůj volný čas.
- Cíl č. 4:** Zjistit, zda romští žáci ze speciálních škol mají neromské spolužáky.
- Cíl č. 5:** Zjistit, jaký postoj mají romští žáci ze speciálních škol k neromským spolužákům.
- Cíl č. 6:** Zjistit, jaký postoj mají neromští žáci speciálních škol k romským spolužákům.
- Cíl č. 7:** Zjistit, zda romské děti ze speciálních škol učí romský učitel.
- Cíl č. 8:** Zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl v motivaci žáků ke vzdělání mezi žáky speciální školy z Olomouce a žáky speciální školy z Prahy- Žižkov. Existuje-li tento rozdíl, je cílem rovněž zjistit důvody, proč tomu tak je.

- Cíl č. 9:** Zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl v motivaci ke vzdělání mezi chlapci a dívkami. Existuje-li tento rozdíl, je cílem rovněž zjistit důvody, proč tomu tak je.
- Cíl č. 10:** Zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl v rodinném prostředí mezi žáky speciální školy z Olomouce a žáky speciální školy z Prahy- Žižkov. Existuje-li tento rozdíl, je cílem rovněž zjistit důvody, proč tomu tak je.
- Cíl č. 11:** Zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl v rodinném prostředí mezi chlapci a dívkami. Existuje-li tento rozdíl, je cílem rovněž zjistit důvody, proč tomu tak je.
- Cíl č. 12:** Zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl v trávení volného času mezi žáky speciální školy z Olomouce a žáky speciální školy z Prahy- Žižkov. Existuje-li tento rozdíl, je cílem rovněž zjistit důvody, proč tomu tak je.
- Cíl č. 13:** Zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl v trávení volného času mezi chlapci a dívkami. Existuje-li tento rozdíl, je cílem rovněž zjistit důvody, proč tomu tak je.
- Cíl č. 14:** Zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi romských žáků speciální školy z Olomouce a odpověďmi romských žáků speciální školy z Prahy- Žižkov z hlediska jejich postoje neromským spolužákům. Existuje-li tento rozdíl, je cílem rovněž zjistit důvody, proč tomu tak je.
- Cíl č. 15:** Zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi romských chlapců a romských dívek, a to z hlediska jejich postoje k neromským spolužákům. Existuje-li tento rozdíl, je cílem rovněž zjistit důvody, proč tomu tak je.
- Cíl č. 16:** Zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi romských žáků speciální školy z Olomouce a odpověďmi romských žáků speciální školy z Prahy-Žižkov, a to z hlediska postoje neromských spolužáků k romským spolužákům. Existuje-li tento rozdíl, je cílem rovněž zjistit důvody, proč tomu tak je.
- Cíl č. 17:** Zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi romských chlapců a romských dívek, co se týče postoje neromských spolužáků k romským dospívajícím. Existuje-li tento rozdíl, je cílem rovněž zjistit důvody, proč tomu tak je.
- Cíl č. 18:** Zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi romských

žáků speciální školy z Olomouce a romských žáků speciální školy z Prahy- Žižkov, a to z hlediska romského původu jejich učitele. Existuje-li tento rozdíl, je cílem rovněž zjistit důvody, proč tomu tak je.

Cíl č. 19: Zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi chlapců a dívek, a to z hlediska romského původu jejich učitele. Existuje-li tento rozdíl, je cílem rovněž zjistit důvody, proč tomu tak je.

6.3 Průběh výzkumu a metody zpracování dat

V říjnu 2011 jsem sesbírala data na Speciální škole v Praze- Žižkov. V listopadu jsem pak ve sběru dat pokračovala na Speciální škole v Olomouci. Provedla jsem záměrný výběr. Děti, které se účastnily výzkumu, by měly být přibližně na stejné mentální úrovni, protože pocházejí ze speciální školy. Přesto mě zajímalo, zda mezi nimi existují rozdíly.

Jako techniku sběru dat jsem použila dotazník. „Tento způsob sběru dat je technikou v sociálních výzkumech velice rozšířenou a v některých vědních oborech přímo tradiční. Jedná se o písemný způsob dotazování, což přináší určitá aplikační omezení - nelze jej užít při výzkumu osob, pro které je čtení a psaní z nějakých důvodů obtížné. Jinak se dotazník používá s nulovou nebo částečnou standardizací, i plně standardizovaný.” (Reichel, 2009, s. 118) Standardizovaný dotazník užívaný v kvantitativním šetření lze charakterizovat jako soubor převážně uzavřených, několika polouzavřených a pouze výjimečně otevřených, volných otázek (Reichel, 2009). „Vzhled dotazníku (analogie se vzhledem tazatele) musí splňovat pár základních požadavků. Předně je to jeho, dá se říci, vizuál. Dojem, který v respondentovi od první chvíle vzbudí například přitažlivou, avšak nevtíravou grafickou úpravou, kvalitou papíru, též elegantní barevností, velikostí písma, popř. nějakým jednoduchým grafickým nápadem. Dále je zde nezbytná jakási uživatelská vstřícnost, vzhledem k obsahu a účelu dobře promyšlené technické provedení: Optimální délka projevující se neodstrašujícím objemem, velmi přehledně vyznačené návaznosti po filtračních otázkách, zajímavě pojednané grafické otázky, jakož i projekční, nekomplikované a názorné volby odpovědí. Jak praxe ukázala, kvalitně zpracovaný formulář dotazníku návratnost výrazně zvyšuje.”(Reichel, 2009, s. 122) Vytvořený dotazník uvádím v příloze 1.

Ve Speciální škole v Praze- Žižkov jsem rozdala dětem dotazníky na druhém

stupni. Osobně jsem obešla jednotlivé třídy, kde jsem vždy vysvětlila instrukce k vyplnění dotazníku. Zdůraznila jsem, že dotazník je anonymní, a tedy že mohou odpovídat pravdivě. Všichni žáci však všechny otázky nevyplnili. Celkem se mi vrátilo 44 dotazníků. Celkově byly děti ochotné dotazníky vyplnit.

V Olomouci probíhal sběr dat poněkud odlišně. Do Speciální školy prof. Matějčka mě osobně pan ředitel nepustil, a tak jsem využila návštěvy nízkoprahového zařízení, kam chodí děti ze Speciální školy. Dotazníky jsem tedy rozdala pouze některým dětem, kterým jsem také vysvětlila instrukce k vyplňování dotazníky a řekla jsem jim instrukce. Vysbírala jsem si je zase nazpět. Z jednoho nízkoprahového zařízení jsem sesbírala pouze 5 dotazníků. Poblíž tohoto nízkoprahového zařízení je však ještě druhé nízkoprahové zařízení, které spadá pod Magistrát města Olomouce. Navštívila jsem tedy i toto zařízení a přítomné vychovatelce jsem odevzdala padesát dotazníků s vysvětlením instrukcí. Ta se pak s dětmi snažila dotazníky vyplnit. Pro dotazníky jsem se vrátila začátkem listopadu 2011. Z 50 jsem získala 41 vyplněných dotazníků. Z Olomouce jsem tedy získala celkem 46 dotazníků.

Dotazník obsahuje dvacet čtyři otázek. Zjišťovala jsem pohlaví (otázka č. 1). Zajímalo mě, v jakém městě chodí děti do školy (otázka č. 2), jaký zastávají postoje ke škole (otázky č. 3-6), z jakého rodinného prostředí děti pocházejí (otázky č. 7-8), jak děti tráví volný čas (otázky č. 9-19), zda mají romské děti neromské spolužáky (otázka č. 20), jaký je postoj romských dětí k neromským, jestli si chtějí např. sednout do lavice s neromským/ou spolužákem/ačkou (otázkou č. 21), jaký mají neromští spolužáci vztah k romským dětem, co jsem zjišťovala od romských dětí (otázky č. 22-23) a zda romské děti učí romský učitel/ka (otázka č. 24).

Data jsem zpracovávala v programu Microsoft Office Excel 2007, pracovala jsem s daty v absolutních četnostech a v procentech. „Kvantitativní přístup, stručně vzato, předpokládá, že fenomény sociálního světa (různé jeho aspekty, objekty, procesy atd.), které činí předmětem zkoumání, jsou svým způsobem měřitelné, či minimálně nějak tříditelné, uspořádatelné. Informace o nich, získávané v jisté kvantifikovatelné a co nejvíce formálně porovnatelné podobě. Pak je analyzuje statistickými metodami se záměrem ověřit platnost představ o výskytu nějakých charakteristik zkoumaných fenoménů, případně o vzájemných vztazích těchto charakteristik, také o jejich vztazích k dalším objektům a jejich vlastnostem apod.” (Reichel, 2009, s. 40) „Tvrzení, týkající se rozdělení (jeho parametrů nebo jeho tvaru) náhodných veličin, se nazývají

statistickými hypotézami. Postup, jímž ověřujeme, zda daná hypotéza platí či nikoliv, se nazývá testem statistické hypotézy. Hypotézu, jejíž platnost ověřujeme, nazýváme testovanou hypotézou. Proti testované hypotéze postavíme alternativní hypotézu (nebo alternativu). Test statistické hypotézy proti alternativě je postupem, který vede buď k zamítnutí testované hypotézy nebo k nezamítnutí testované hypotézy. Volba alternativní hypotézy není libovolná, ale vyplývá z konkrétní situace a z možných rozhodnutí, k nimž test povede.” (Hátle, 1972, s. 277)

„Princip většiny testů spočívá velmi obecně a stručně řečeno v matematickém porovnávání skutečně naměřených hodnot s jakýmsi obecným, teoretickým modelem jejich rozložení. Z něj jsou odvozovány tzv. kritické hodnoty testu. Ty jsou pro různé testy stanoveny ve statistických tabulkách a jejich výše se řídí velikostí souboru a tzv. hladinou významnosti testu (tj. mírou rizika, se kterým by mohla být nulová hypotéza tímto postupem zamítnuta, přestože je platná, nebo naopak přijata, i když je neplatná). V sociálních výzkumech se nejčastěji pracuje s hladinami významnosti $\alpha=0,05$ nebo $\alpha=0,01$, což představuje 95% nebo 99% pravděpodobnost správnosti rozhodnutí. Je-li vypočítaná testová charakteristika vyšší než kritická hodnota testu (popř. spadá-li do tzv. oblasti zamítnutí, uvažuje se, že nulová hypotéza je neplatná (přesněji řečeno, že existují podklady pro její zamítnutí). Připouští se platnost alternativní hypotézy, totiž že vztah, podobnost, rozdílnost atd. nejsou jen náhodné.” (Reichel, 2009, s. 163)

„Chí-kvadrát test je statistická neparametrická metoda, která se používá ke zjištění, zda mezi dvěma znaky existuje prokazatelný výrazný vztah. Data jsou uspořádána do kontingenční tabulky. Kategorie jednoho znaku určují řádky a kategorie druhého znaku sloupce. Jednotlivá pozorování jsou zařazena do příslušné buňky kontingenční tabulky podle hodnot daných dvou znaků. Pokud jeden ze znaků má r kategorií a druhý znak má s kategorií, dostáváme kontingenční tabulku typu $r \times s$. Nejmenší tabulku typu 2×2 , kterou získáme v případě, že každý znak má pouze dvě kategorie, nazýváme čtyřpolní tabulka. Kontingenční tabulky umožňují testování různých hypotéz. Test dobré shody zjišťuje, zda sledovaná veličina má rozdělení pravděpodobnosti určitého typu. Základní myšlenka chí-kvadrát testu spočívá v porovnání pozorovaných a očekávaných četností. Pozorované četnosti zjistíme z kontingenční tabulky. Očekávané četnosti je nutné vypočítat. Při výpočtu vycházíme z předpokladu, že platí nulová hypotéza. Tedy provádíme-li test homogenity,

předpokládáme, že rozložení hodnot sledované kategoriální veličiny je ve všech populacích shodné. Pokud provádíme test nezávislosti, nulová hypotéza předpokládá, že mezi dvěma kvalitativními veličinami není žádná závislost. V případě testu dobré shody předpokládáme, že sledovaná veličina má rozložení daného typu. Velikost rozdílů mezi pozorovanými a očekávanými četnostmi posuzujeme pomocí testové statistiky χ^2 , její přesný tvar naleznete ve výukových textech. Na základě pravděpodobnostního rozložení chí-kvadrát se vypočítá pravděpodobnost výskytu takovéto nebo ještě extrémnější hodnoty. Tato pravděpodobnost se nazývá dosažená hladina významnosti statistického testu (p-hodnota). Pokud je menší než 0,05, nulovou hypotézu zamítáme. Znamená to, že pravděpodobnost, že by pozorované rozdíly i závislosti vznikly pouze náhodou, je menší než 5 %.” (ULB, 2012)

Tabulky prvního stupně třídění jsou k nahlédnutí v příloze 2, tabulky druhého stupně jsou uvedeny v příloze 3. Při zjišťování, z jakého rodinného prostředí děti pocházejí jsem použila grafy skládané sloupcové. Rozdělené koláčové grafy jsem použila při zjišťování, zda mají romští žáci neromské spolužáky, jaký postoj zastávají romští žáci k neromským spolužákům, jaký mají postoj neromští spolužáci k romským spolužákům a zda romské žáky učí romský učitel.

6.4 Charakteristika zkoumaného souboru

Základní soubor zahrnuje romské žáky Speciální školy z Prahy- Žižkov a romské žáky ze Speciální školy z Olomouce. Zkoumaný soubor jsem získala záměrným výběrem. Má celkem 90 respondentů.

6.5 Hodnocení výsledků výzkumu

V následující části práce uvedu postupně jednotlivé cíle, k nim vytvořené otázky v dotazníku a vyhodnocení odpovědí na tyto otázky. Každou tabulku nebo graf stručně okomentuji. Absolutní četnosti budu v tabulkách uvádět pod písmeny a. č., procentuální četnosti pod symbolem %.

Cíl č. 1: Zjistit, jaká je motivace žáků ke vzdělání.

K naplnění cíle byly vytvořeny otázky č. 3, 4 a 5. Na otázku č. 3 (Chodíš rád/a do školy?) odpovědělo 46,7 % respondentů většinou ano, 28,9 % spíše ano, 17,8 % spíše ne a 6,6 % většinou ne. Na otázku č. 4. (Chodíš pravidelně do školy?) jsem získala odpovědi: 47,7 % většinou ano, 40,0 % spíše ano, 10,0 % spíše ne a 2,3 % většinou ne. Na otázku č. 5. (Budeš se hlásit na učiliště?) žáci vybrali v 67,7 % případů odpověď většinou ano, ve 20,0 % zaškrtili spíše ano, v 10,0 % spíše ne a pouze 2,3 % zvolila odpověď většinou ne.

Otázka	Alternativy hodnocení								Σ	
	většinou ano		spíše ano		spíše ne		většinou ne			
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%
3. Chodíš rád(a) do školy?	42	46,7	26	28,9	16	17,8	6	6,6	90	100
4. Chodíš pravidelně do školy?	43	47,7	36	40,0	9	10,0	2	2,3	90	100
5. Budeš se hlásit na učiliště?	61	67,7	18	20,0	9	10,0	2	2,3	90	100

Tabulka 4. Odpovědi na otázku č. 3-5 (vlastní výzkum).

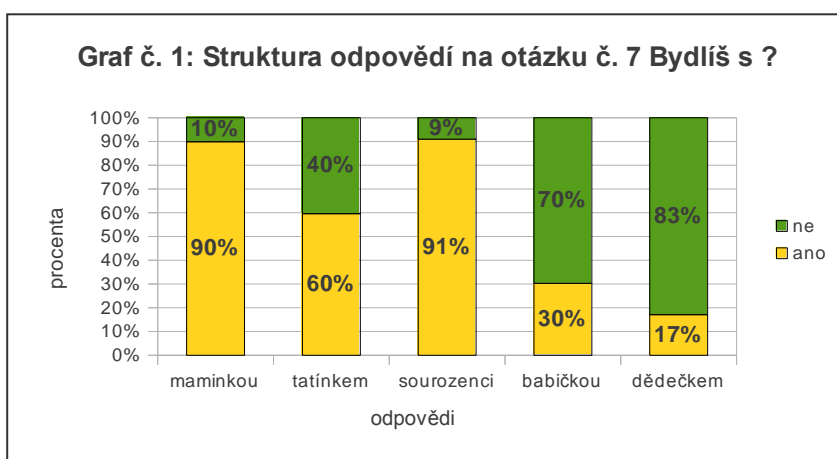
S cílem č. 1. souvisela také otázka č. 6. (Který předmět tě nejvíce baví?). Jak lze vidět z tabulky č. 5, nejoblíbenějšími předměty byla informatika (18,8 %), matematika (15,3 %) a čeština (14,1 %).

Předmět	a. č.	%
1. Výtvarná výchova	7	8,2
2. Čeština	12	14,1
3. Informatika	16	18,8
4. Matematika	13	15,3
5. Hudební výchova	5	5,9
6. Pracovní vyučování	5	5,9
7. Angličtina	8	9,4
8. Němčina	1	1,2
9. Přírodopis	4	4,7
10. Tělocvik	7	8,2
11. Zeměpis	1	1,2
12. Dějepis	5	5,9
13. Fyzika	1	1,2
Σ	85	100

Tabulka 5. Odpovědi na otázku č. 6 (vlastní výzkum).

Cíl č. 2: Zjistit, v jakém rodinném prostředí žijí.

Na otázku č. 7 (Bydlíš s?) odpovědělo 89,9 % dětí, že žije s maminkou, pouze 10,1 % respondentů s ní nebydlí. Bydlení s tatínkem zaškrtno 59,6 % žáků, zatímco absenci otce v domácnosti přiznalo 40,4 % dotazovaných. Většina dětí (celých 91,0 %) žije se sourozenci, oproti 9 % žáků, kteří jsou od nich odloučeni. Třetina respondentů (30,3 %) bydlí s babičkou a necelá pětina žáků (17,1 %) žije s dědečkem.



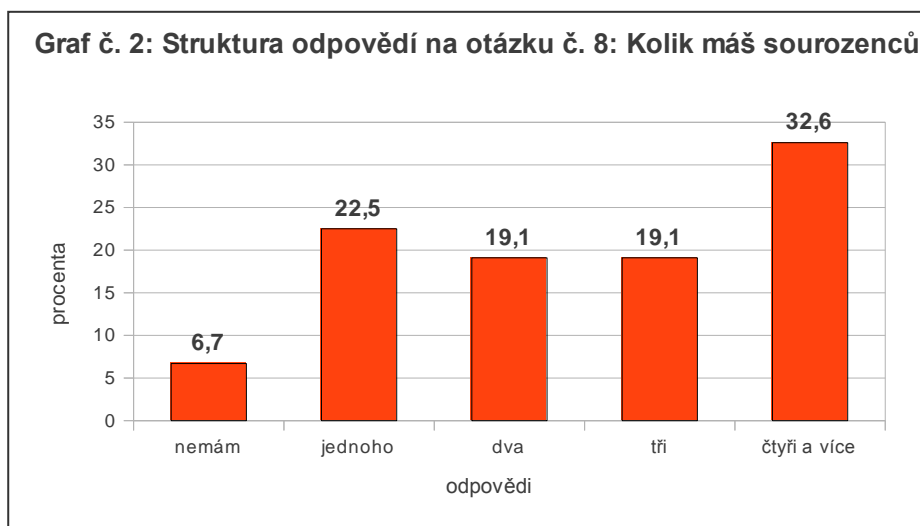
Graf 1. Osoby, s nimiž žáci v domácnosti bydlí (vlastní výzkum).

Otázka č. 7 měla pokračování pro ty respondenty, kteří nežijí v domácnosti s výše vyjmenovanými osobami. Mezi jinými osobami, s nimiž bydlí, uváděli žáci nejčastěji partnera své matky (27,7 %), tetu (22,2 %) a strýce (16,6 %).

Osoby žijící s žákem v domácnosti	a. č.	%
1. strýc	3	16,6
2. přítel mámy	5	27,7
3. teta	4	22,2
4. nevlastní otec	1	5,6
5. přítelkyně táty	1	5,6
6. přítelkyně bratra	1	5,6
7. teta a strejda	1	5,6
8. švagr	2	11,1
Σ	18	100

Tabulka 6. Odpovědi na otázku č. 7. (vlastní výzkum).

Na otázku č. 8 (Kolik máš sourozenců?) si nejvíce respondentů vybralo odpověď „čtyři a více sourozenců“ (celých 32,6 %). Pětina žáků má pouze jednoho sourozence (22,5 %), další necelá pětina dětí má dva (19,1 %) nebo tři sourozence (19,1 %) a pouze 6,7 % respondentů uvedlo, že žádné sourozence nemá.



Graf 2. Počty sourozenců dotazovaných žáků (vlastní výzkum).

Cíl č. 3: Zjistit, jak tráví svůj volný čas.

Otázkami č. 9-19 jsem se snažila monitorovat, jakým způsobem tráví dotazované děti svůj volný čas. První otázka sledovala aktivitu žáků při vykonávání práce v domácnosti. Jak lze vidět z tabulky níže, drtivá většina respondentů (80 %) s domácími pracemi pomáhá.

Odpovědi	a. č.	%
ano	72	80,0
ne	18	20,0
Σ	90	100,0

Tabulka 7. Trávení volného času – pomoc v domácnosti (vlastní výzkum).

V rámci otázky č. 10 jsem se děti ptala, zda navštěvují některý zájmový kroužek. Většina žáků odpověděla kladně (65,5 %).

Odpovědi	a. č.	%
ano	59	65,5
ne	31	34,5
Σ	90	100,0

Tabulka 8. Trávení volného času – zájmové kroužky (vlastní výzkum).

Další otázkou jsem zjišťovala, zda mají děti přístup k počítači či zda mají svůj vlastní počítač. Všichni žáci odpověděli kladně.

Odpovědi	a. č.	%
ano	87	100,0
ne	0	0
Σ	87	100,0

Tabulka 9. Trávení volného času - počítač nebo přístup k němu (vlastní výzkum).

Otázka č. 12 se týkala četby knih. Tady už žáci tak jednotní nebyli. Více jak polovina dotazovaných (56,7 %) uvedla, že nečte knihy ráda, zatímco 43,3 % žáků se v dotazníku přiklonilo k opačné odpovědi.

Odpovědi	a. č.	%
ano	39	43,3
ne	51	56,7
Σ	90	100,0

Tabulka 10. Trávení volného času - četba knih (vlastní výzkum).

V odpovědích na otázku č. 13 (Umiš hrát pexeso?) se opět všichni respondenti shodli a uvedli kladnou odpověď.

Odpovědi	a. č.	%
ano	89	100,0
ne	0	0
Σ	89	100,0

Tabulka 11. Trávení volného času - pexeso (vlastní výzkum).

U další známé hry jsem zaznamenala poměrně odlišné výsledky. Šachy umí podle sebehodnocení respondentů hrát pouze polovina z nich (51,1 %).

Odpovědi	a. č.	%
ano	46	51,1
ne	44	48,9
Σ	90	100,0

Tabulka 12. Trávení volného času - šachy (vlastní výzkum).

Hra Člověče, nezlob se však žákům podle jejich hodnocení problém nedělá. Na otázku č. 15 odpověděli všichni shodně – kladně.

Odpovědi	a. č.	%
ano	90	100,0
ne	0	0
Σ	90	100,0

Tabulka 13. Trávení volného času - Člověče, nezlob se (vlastní výzkum).

Otázka č. 16 sledovala, zda mají dotazovaní žáci rádi procházky. Drtivá většina (70 %) odpověděla kladně.

Odpovědi	a. č.	%
ano	63	70,0
ne	27	30,0
Σ	90	100,0

Tabulka 14. Trávení volného času - procházky (vlastní výzkum).

V rámci otázky č. 17 jsem monitorovala možnost dětí trávit svůj volný čas s rodiči na dovolené. Pouze 27,7 % respondentů trávilo s rodiči v letošním či loňském roce společnou dovolenou, většina tedy tuto možnost neměla.

Odpovědi	a. č.	%
ano	25	27,7
ne	65	72,3
Σ	90	100,0

Tabulka 15. Trávení volného času - dovolená s rodiči (vlastní výzkum).

Na otázku č. 18 (Máš jízdní kolo?) odpovědělo 46,6 % respondentů kladně, více jak polovina žáků však vlastní kolo k dispozici nemá.

Odpovědi	a. č.	%
ano	42	46,6
ne	48	53,4
Σ	90	100,0

Tabulka 16. Trávení volného času - jízdní kolo (vlastní výzkum).

Otázka č. 19 se zaměřovala na vlastnictví kolečkových bruslí. Podle odpovědí respondentů nejsou kolečkové brusle pro děti samozřejmostí, vlastní je pouze 7 % respondentů.

Odpovědi	a. č.	%
ano	42	46,6
ne	48	53,4
Σ	90	100,0

Tabulka 17. Trávení volného času - kolečkové brusle (vlastní výzkum).

Cíl č. 4: Zjistit, zda romští žáci ze speciálních škol mají neromské spolužáky.

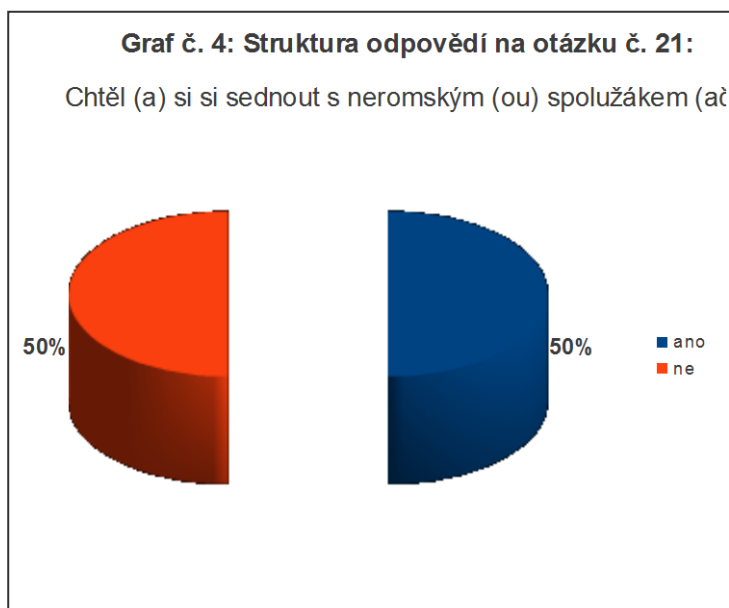
Cíl č. 4 jsem se snažila naplnit pomocí otázky č. 20. Ukázalo se, že romští žáci mají ve většině neromské spolužáky, celých 81,1 % žáků odpovědělo kladně.



Graf 3. Odpovědi na otázku č. 20 (vlastní výzkum).

Cíl č. 5: Zjistit, jaký postoj mají romští žáci ze speciálních škol k neromským spolužákům.

Otázkou č. 21 jsem se snažila vyzkoumat, zda činí romským žákům problém sednout si do lavice s neromským/ou spolužákem/ačkou? Výsledky rozdělily romské respondenty na dvě poloviny, jedna odpověděla kladně, druhá záporně.



Graf 4. Postoj romských žáků k neromským spolužákům (vlastní výzkum).

Cíl č. 6: Zjistit, jaký postoj mají neromští žáci speciálních škol k romským spolužákům.

Cíl č. 6 jsem se snažila naplnit otázkou č. 22 (Nadávali ti někdy neromští spolužáci ve škole nebo před školou, že jsi Rom/ka?). Byla směřována k romským dětem a monitorovala, jak se neromští spolužáci k Romům chovají. Dotazované děti odpověděly ve většině záporně (64,1 %), přesto je však 35,9 % takto obtěžovaných romských dětí vysoké číslo.



Graf 5. Chování neromských dětí k romským spolužákům (vlastní výzkum).

Odpovědi na otázku č. 23 (Pomáhali ti někdy neromští spolužáci s úkoly?) už byla optimističtější. Téměř dvě třetiny romských dětí (58,4 %) uvedly kladnou odpověď.



Graf 6. Pomoc neromských dětí romským spolužákům s úkoly (vlastní výzkum).
Cíl č. 7: Zjistit, zda romské děti ze speciálních škol učí romský učitel.

Tento cíl zkoumala otázka č. 24, která zněla: Učí tě romský/á učitel/ka? Romské děti tak podaly svědectví o malém množství romských pedagogů ve školství. Pouze 23,9 % respondentů vyučuje romský učitel, zatímco u zbylých 76,1 % tomu tak není.



Graf 7. Možnost žáků mít romského/ou učitel/ku (vlastní výzkum).

Cíl č. 8: Zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl v motivaci žáků ke vzdělání mezi žáky speciální školy z Olomouce a žáky speciální školy z Prahy-Žižkov. Existuje-li tento rozdíl, je cílem rovněž zjistit důvody, proč tomu tak je.

Chí-kvadrátem byl prokázán statisticky významný rozdíl u otázky č. 6: Který předmět tě nejvíce baví? Výsledek je 0,010 na stupni volnosti 1 mezi romskými žáky z Olomouce a z Prahy a jejich oblíbenými předměty.

Oblíbené předměty	Město				Σ		χ^2
	Olomouc		Praha				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	
1. Výtvarná výchova	4	57,1	3	42,9	7	100	0,010
2. Český jazyk	8	66,7	4	33,3	12	100	
3. Informatika	3	18,8	13	81,2	16	100	
4. Matematika	7	53,9	6	46,1	13	100	
5. Hudební výchova	4	80,0	1	20,0	5	100	
6. Pracovní vyučování	5	100,0			5	100	
7. Angličtina	3	37,5	5	62,5	8	100	
8. Němčina	1	100,0			1	100	
9. Přírodopis	4	100,0			4	100	
10. Tělocvik	3	42,9	4	57,1	7	100	
11. Zeměpis	1	100,0			1	100	
12. Dějepis			5	100,0	5	100	
13. Fyzika			1	100,0	1	100	
Σ	43	50,6	42	49,4	85	100	

Tabulka 18. Odpovědi na otázku č. 6 podle města, kde žáci studují (vlastní výzkum).

Cíl č. 9: Zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl v motivaci ke vzdělání mezi chlapci a dívkami. Existuje-li tento rozdíl, je cílem rovněž zjistit důvody, proč tomu tak je.

Chí-kvadrátem byl prokázán statisticky významný rozdíl u otázky č. 6: Který předmět tě nejvíce baví? Výsledek je 0,000 na stupni volnosti 1 mezi chlapci a dívkami a předměty.

Oblíbené předměty	Pohlaví				Σ		χ ²
	Chlapci		Dívky		a. č.	%	
	a. č.	%	a. č.	%			
1. Výtvarná výchova	1	14,3	6	85,7	7	100	0,000
2. Český jazyk	1	8,3	11	91,7	12	100	
3. Informatika	14	87,5	2	12,5	16	100	
4. Matematika	8	61,5	5	38,5	13	100	
5. Hudební výchova	2	40,0	3	60,0	5	100	
6. Pracovní vyučování	5	100,0			5	100	
7. Angličtina	3	37,5	5	62,5	8	100	
8. Němčina			1	100,0	1	100	
9. Přírodopis	1	25,0	3	75,0	4	100	
10. Tělocvik	5	71,4	2	28,6	7	100	
11. Zeměpis	1	100,0			1	100	
12. Dějepis	4	80,0	1	20,0	5	100	
13. Fyzika			1	100,0	1	100	

Tabulka 19. Odpovědi na otázku č. 6 podle pohlaví (vlastní výzkum).

Cíl č. 12: Zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl v trávení volného času mezi žáky speciální školy z Olomouce a žáky speciální školy z Prahy-Žižkov. Existuje-li tento rozdíl, je cílem rovněž zjistit důvody, proč tomu tak je.

Chí-kvadrátem byl prokázán statisticky významný rozdíl u otázky

- č. 10 (Navštívuješ některý zájmový kroužek?), výsledek je 0,000 na stupni volnosti 1 mezi romskými žáky z Olomouce a žáky z Prahy-Žižkov;
- č. 14 (Umíš hrát šachy?), výsledek je 0,020 na stupni volnosti 1 mezi romskými žáky z Olomouce a žáky z Prahy-Žižkov;
- č. 16 (Máš rád/a procházky?), výsledek je 0,000 na stupni volnosti 1 mezi romskými žáky z Olomouce a romskými žáky z Prahy-Žižkov;
- č. 17 (Byl/a jsi letos nebo minulý rok s rodiči na dovolené?), výsledek je 0,000 na stupni volnosti 1 mezi romskými žáky z Olomouce a z Prahy.

Podrobné výsledky ukazuje tabulka na následující straně.

Znění jednotlivých otázek	Město								Σ		χ^2
	Olomouc				Praha						
	ano		ne		ano		ne				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	
9. Pomáháš s pracemi v domácnosti?	33	36,7	13	14,4	39	43,4	5	5,5	90	100	0,050
10. Navštívuješ některý zájmový kroužek?	43	47,8	3	3,3	16	17,8	28	31,1	90	100	0,000
11. Máš počítač nebo přístup k němu?	44	48,9	2	2,2	43	47,8	1	1,1	90	100	0,580
12. Čteš rád/a knihy?	21	23,3	25	27,8	18	20,0	26	28,9	90	100	0,650
13. Umíš hrát pexeso?	45	50,0	1	1,1	44	48,9			90	100	0,320
14. Umíš hrát šachy?	29	32,2	17	18,9	17	18,9	27	30,0	90	100	0,020
15. Umíš hrát Člověče, nezlob se?	46	51,1			44	48,9			90	100	
16. Máš rád/a procházky?	26	28,9	20	22,2	37	41,1	7	7,8	90	100	0,000
17. Byl/a jsi letos nebo minulý rok s rodiči na dovolené?	3	3,4	43	47,8	22	24,4	22	24,4	90	100	0,000
18. Máš jízdní kolo?	24	26,7	22	24,4	18	20,0	26	28,9	90	100	0,290
19. Máš kolečkové brusle?	11	12,2	35	38,9	14	15,5	30	33,4	90	100	0,420

Tabulka 20. Odpovědi na otázky č. 9-19 podle města, kde žáci studují (vlastní výzkum).

Cíl č. 13: Zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl v trávení volného času mezi chlapci a dívkami. Existuje-li tento rozdíl, je cílem rovněž zjistit důvody, proč tomu tak je.

Chí-kvadrátem byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi chlapci a dívkami u otázek a) č. 9 (Pomáháš s pracemi v domácnosti?), výsledek je 0,000 na stupni volnosti 1 mezi chlapci a dívkami; b) č. 12 (Čteš rád/a knihy?), výsledek je 0,000 na stupni volnosti 1 mezi chlapci a dívkami.

Znění jednotlivých otázek	Pohlaví								Σ		χ ²
	Chlapci				Dívky						
	ano		ne		ano		ne		a. č.	%	
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%			
9. Pomáháš s pracemi v domácnosti?	29	32,2	16	17,8	43	47,8	2	2,2	90	100	0,000
10. Navštěvuješ některý zájmový kroužek?	29	32,2	16	17,8	30	33,3	15	16,7	90	100	0,820
11. Máš počítač nebo přístup k němu?	43	47,8	2	2,2	44	48,9	1	1,1	90	100	0,560
12. Čteš rád/a knihy?	12	13,3	33	36,7	27	30,0	18	20,0	90	100	0,000
13. Umíš hrát pexeso?	45	50,0			44	48,9	1	1,1	90	100	0,310
14. Umíš hrát šachy?	24	26,7	21	23,3	22	24,4	23	25,6	90	100	0,670
15. Umíš hrát Člověče, nezlob se?	45	100,0			45	100,0			90	100	
16. Máš rád/a procházky?	32	35,6	13	14,4	31	34,4	14	15,6	90	100	0,820
17. Byl/a jsi letos nebo minulý rok s rodiči na dovolené?	13	14,4	32	35,6	12	13,3	33	36,7	90	100	0,810
18. Máš jízdní kolo?	23	25,5	22	24,5	19	21,1	26	28,9	90	100	0,400
19. Máš kolečkové brusle?	9	10,0	36	40,0	16	17,8	29	32,2	90	100	0,100

Tabulka 21. Odpovědi na otázky č. 9-19 podle pohlaví (vlastní výzkum).

Cíl č. 15: Zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi romských chlapců a romských dívek, a to z hlediska jejich postoje k neromským spolužákům. Existuje-li tento rozdíl, je cílem rovněž zjistit důvody, proč tomu tak je.

Chí-kvadrátem byl v této otázce prokázán statisticky významný rozdíl mezi romskými chlapci a romskými dívkami. Výsledek je 0,010 na stupni volnosti 1.

Znění otázky	Pohlaví								Σ		χ^2
	Chlapci				Dívky						
	ano		ne		ano		ne				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	
21. Chtěl (a) jsi si sednout do lavice s neromským (ou) spolužákem (ačkou)?	16	18,2	29	32,9	28	31,8	15	17,1	88	100	0,010

Tabulka 22. Odpovědi na otázku č. 21 podle pohlaví (vlastní výzkum).

Cíl č. 17: Zjistit, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi romských žáků speciální školy z Olomouce a odpověďmi romských žáků speciální školy z Prahy-Žižkov, co se týče postoje neromských žáků k romským spolužákům. Existuje-li tento rozdíl, je cílem rovněž zjistit důvody, proč tomu tak je.

Chí-kvadrátem byl u otázky č. 23 (Pomáhali ti někdy neromští spolužáci s úkoly?) prokázán statisticky významný rozdíl na stupni volnosti 1 mezi odpověďmi romských žáků ze speciální školy z Olomouce a romských žáků ze speciální školy z Prahy-Žižkov. Výsledek je 0,000.

Znění otázky	Město								Σ		χ^2
	Olomouc				Praha						
	ano		ne		ano		ne				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	
23. Pomáhali ti někdy neromští spolužáci s úkoly?	19	21,4	27	30,3	33	37,1	10	11,2	89	100	0,000

Tabulka 23. Odpovědi na otázku č. 23 podle lokality (vlastní výzkum).

SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Otázkami č. 3-6 jsem zjišťovala **motivaci romských dětí ke studiu ve škole**. Celých 46,7 % respondentů uvedlo, že chodí rádo do školy (otázka č. 3). Podobný počet dotazovaných dětí (47,7 %) o sobě sdělil, že do školy chodí pravidelně (otázka č. 4). O pokračování studia na učilišti je přesvědčeno 67,7 % respondentů (otázka č. 5). U monitoringu nejoblíbenějších předmětů (otázka č. 6) byl jasně patrný rozdíl mezi žáky z Olomouce a žáky z Prahy. Příkladem může být informatika. Zatímco v olomoucké speciální škole baví tento předmět pouze 18,8 % žáků, v Praze dosahuje obliba předmětu až 81,9 %. Byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi romskými žáky z obou měst. Z toho lze usuzovat, že romští žáci z Prahy mají větší motivaci ke studiu na škole. Statisticky významný rozdíl byl v tomto ohledu zaznamenán i mezi chlapci a dívkami. Informatika bavila většinu chlapců (87,5%), zatímco u dívek to bylo pouze 12,5 %. Je to dáno tím, že informatika je technický předmět a ten zpravidla preferují chlapci.

Dále mne zajímalo, **z jakého rodinného prostředí děti pocházejí**, na to se zaměřovaly otázky č. 7-8. U otázky č. 7 se ukázalo, že většina respondentů žije v domácnosti s matkou (89,9 %), méně už pak s otcem (59,6 %). Z dalších rodinných příslušníků se vyskytovala v domácnosti žáků nejčastěji babička (30,3 %), přítel mámy (27,7 %) a dědeček (17,1 %). Velká většina žáků (91 %) má nějakého sourozence (otázka č. 8), třetina dotazovaných (32,6 %) uvedla čtyři a více sourozenců. Z odpovědí žáků lze usuzovat, že většina z nich pochází z více početných rodin.

O volném čase romských dětí vypovídaly otázky č. 9-19. S domácími pracemi pomáhá 80 % respondentů (otázka č. 9). Byl prokázán i statisticky významný rozdíl mezi chlapci a dívkami. Zatímco z chlapců se na domácích pracích podílela pouze třetina (32,2 %), u dívek to byla téměř polovina (47,8 %). Z uvedených údajů vyplývá, že v romských rodinách jsou do domácích prací více zapojovány dívky. Z odpovědí na otázku č. 10 vyplynulo, že zájmový kroužek navštěvují dvě třetiny respondentů (65,5 %). V tomto případě byl zaznamenán statisticky významný rozdíl mezi romskými žáky z Olomouce a z Prahy. Zatímco z olomouckých žáků dochází na zájmový kroužek téměř polovina (47,8 %), z pražských dětí se jedná pouze o 17,7 %. Vlastní počítač nebo přístup k němu mají všichni žáci (otázka č. 11). Četbu knih si oblíbilo 43,3 % respondentů. Z romských dětí je to však pouze 13,3 %. Z knih však mohou získávat

potřebné informace. Otázky č. 13, 14 a 15 ukazovaly na schopnost hrát základní společenské hry. Pexeso i Člověče, nezlob se, umí hrát všichni dotazovaní. Pexesem rozvíjejí vlastní kognitivní procesy. Šachy jsou pro děti trochu složitější, přesto je více jak polovina z nich (51,1 %) ovládá. U této stolní hry byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi romskými žáky z Olomouce a z Prahy (šachy umí hrát 32,2 % olomouckých a 18,9 % pražských romských dětí). Jak ukázaly odpovědi na otázku č. 16, procházky venku preferuje většina respondentů. I v tomto případě byl zaznamenán statisticky významný rozdíl mezi romskými žáky z Olomouce a z Prahy (v Olomouci se rádo prochází 28,9 % romských dětí, v Praze je to 41,1 % žáků). Otázka č. 17 odkazovala na společný volný čas trávený s rodiči na dovolené. Pouze necelá třetina romských dětí (27,7 %) trávila letos nebo vloni s rodiči dovolenou. Opět byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi romskými žáky z Olomouce a z Prahy (z pražských dětí se jednalo o 24,4 % žáků, v Olomouci pouze o 3,4 % žáků). Lze se domnívat, že uvedený fakt je způsoben větší zaměstnaností rodičů pražských dětí, a tedy lepší finanční situací rodiny. Otázky č. 18 a 19 směřovaly ke sportovnímu využití volného času. Jízdní kolo vlastní 46,6 % dotazovaných, zatímco kolečkové brusle má k dispozici pouze 27,7 %. Kolečkové brusle jsou pro romské děti pravděpodobně finančně nedostupné.

Otázkou č. 20 byla monitorována **možnost setkání romských žáků s neromskými spolužáky**. Většina romských dětí (81,1 %) uvedla, že mezi jejich spolužáky patří i neromské děti. Dále jsem zkoumala jejich postoj dětí k neromským spolužákům, a to otázkou, zda by si chtěl daný žák si sednout do lavice s neromským spolužákem (otázka č. 21). Odpovědi rozdělily romské děti na dvě poloviny, z nichž jedna by o společnou lavici zájem měla, druhá nikoliv. Dokonce byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi chlapci a dívkami. Zatímco z chlapců by si do jedné lavice s neromským spolužákem sedlo 18,2 % dětí, u dívek bylo procento téměř dvakrát vyšší (31,8 %). Z toho vyplývá, že vůči neromským spolužákům jsou dívky otevřenější.

Vzájemné vztahy a zejména chování neromských žáků k romským spolužákům jsem zjišťovala otázkou č. 22 a 23, vycházela jsem ze zkušeností romských dětí. Celých 35,9 % dotazovaných se ze strany neromských spolužáků setkala s nadávkami týkajícími se jejich etnického původu. Na druhou stranu se ukázalo, že více jak polovina romských dětí (58,4 %) má zkušenost s pomocí neromských spolužáků při řešení domácích a jiných úkolů. Byl prokázán statisticky významný rozdíl mezi romskými žáky z Olomouce a romskými žáky z Prahy. V Olomouci se s pomocí

neromských spolužáků setkala 21,4 % dotazovaných, v Praze bylo romských dětí s takovou zkušeností 37 %. Je vidět, že v Praze jsou neromští spolužáci k Romům vstřícnější a nejspíš jsou celkově otevřenější vůči jiným etnikům.

Posledním cílem kvantitativního výzkumu bylo zjistit, **zda mají romské děti ve školách vyučujícího stejného původu** (otázka č. 24) Ukázalo se, že pouze 23,9 % dotazovaných romských dětí před sebou může vidět vzor v osobnosti romského učitele.

ZÁVĚR

Vzdělávání romských dětí patří v České republice k velkým problémům. Romové si stěžují, že jejich děti jsou neprávem ve velkém počtu zařazovány do speciálních škol pro mentálně znevýhodněné, což potvrdily i výzkumy, které v evropských státech provedlo Evropské centrum pro práva Romů. Tímto problémem se zabývá také mezinárodní organizace Liga lidských práv. Hlavním problémem je jazyková bariéra. Domnívám se, že současná situace je důsledkem nekompromisního přístupu z obou stran, jak ze strany majority, tak ze strany minority. Dokud se sobě strany pokusí o změnu přístupu, bude problém nadále trvat.

Rigorózní práce se zaměřuje na vzdělávání romských dětí, proto se v teoretické části věnuji teorii motivace, romské komunitě a vzdělávání romských dětí. Jako cíl jsem si stanovila zjistit:

- jaká je motivace žáků ke vzdělání;
- v jakém rodinném prostředí žijí;
- jak tráví svůj volný čas;
- zda mají romští žáci speciálních škol neromské spolužáky;
- jaký postoj mají romští žáci speciálních škol k neromským spolužákům;
- jaký postoj mají neromští žáci speciálních škol k romským žákům, a to pohledem romských dětí;
- zda romské žáky speciálních škol učí romský učitel.

U všech cílů jsem si kladla zároveň otázku, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi odpověďmi žáků z hlediska města, kde studují, i z hlediska jejich pohlaví. Výzkumný vzorek obsahoval romské děti z druhého stupně speciálních škol z Olomouce a z Prahy-Žižkov. Nahodilým výběrem jsem získala devadesát romských žáků. Ve škole jsem se setkala se vstřícností jak ze strany učitelů, tak ze strany žáků.

Z výzkumu vyplynulo, že motivace romských dětí ke studiu na škole není příliš velká. Docela mě překvapilo, že více jak čtvrtina respondentů uvedla, že se nebude hlásit na učiliště. Tudíž mohou mít později velký problém s uplatněním na trhu práce. Je to zřejmě tím, z jakého rodinného prostředí pochází. Méně než polovina respondentů žije v rozvrácených rodinách. Ve vzorku převládají početné romské rodiny, což je charakteristické pro tradiční romskou rodinu. Romské děti tráví svůj volný čas zejména doma, kde pomáhají rodičům s domácími pracemi. Rodiče je vedou k praktickému

životu. Všichni mají počítač nebo přístup k němu, svůj čas tedy tráví i u počítače. Pexeso a Člověče, nezlob se umí hrát všichni. Více jak polovina romských žáků chodí na procházky, a tudíž poznávají okolí a mají pohyb. Malé procento romských žáků bylo s rodiči letos nebo minulý rok na dovolené. Důvody mohou být různé: špatná finanční situace rodiny, nezájem o poznávání krajiny atd. Nejmenší procento romských žáků tráví svůj volný čas na kolečkových bruslích.

Většina romských žáků chodí do školy s neromskými spolužáky. Mohou se tedy navzájem poznávat. Polovina romských žáků uvedla, že by si chtěla do lavice sednout s neromským/ou spolužákem/ačkou. Tito žáci ukázali, že nemají předsudky vůči neromským spolužákům. Více jak čtvrtina romských žáků se někdy setkala s nadávkami od neromských spolužáků z důvodu svého etnického původu. S kladným postojem vůči Romům se setkala více jak polovina respondentů. Méně jak čtvrtina romských žáků se může chlubit tím, že je učí romský učitel. Potvrzuje se tím mimo jiné, že romští učitelé na školách chybí a děti nemají příležitost vidět romské učitele a brát si od nich příklad. U některých otázek se prokázaly statisticky významné rozdíly z hlediska pohlaví a města, kde děti studují. Potvrdilo se například, že romští žáci z Prahy jsou ke studiu více motivovaní, jejich rodiny je dokážou lépe zabezpečit. Uvedené skutečnosti mohou být důsledkem většího množství pracovních příležitostí v hlavním městě. V Praze měli také neromští žáci pozitivnější postoj k romským spolužákům, což může být dáno multikulturním prostředím hlavního města. Romské i neromské děti vzájemně spolupracovaly a možná se i přátelily. U romských žáků z Olomouckého kraje zase byla prokázána větší obliba her, jako jsou šachy, a navštěvování zájmových kroužků. Děvčata hlavně pomáhaly s domácími pracemi a rády četly knihy. Velké procento romských žáků přišlo do styku s neromskými spolužáky a navzájem se poznávali. Dívky jsou podle svých výpovědí k neromským spolužákům tolerantnější, neboť si s nimi chtěly sednout do lavice a navzájem se poznávat častěji než chlapci.

Vybrala jsem si romské děti, které docházejí do speciálních škol. Lze tedy předpokládat, že mají vady učení. Na výzkumu se podílelo devadesát respondentů. Všichni pravdivě odpovídat nemuseli, i když jsem o to prosila. Všechny otázky totiž v dotaznících zodpovězené nebyly. Uvědomuji si, že všichni romští žáci nemuseli všechny otázky správně pochopit. Výsledky tedy jsou do jisté míry zkrácené. Přesto si myslím, že jsou zajímavé - už jen proto, že jsem porovnávala romské děti ze severní Moravy a středních Čech.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

Monografie

BALVÍN, Jaroslav, 1996. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů: 3. setkání Hnutí R v 5. ZŠ Most - Chanov, 28.-29. dubna 1995*. Ústí nad Labem: Hnutí R. 67 s., [4] s. obr. příl. ISBN 80-902-1491-6.

BALVÍN, Jaroslav, 2008. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Vyd. 1. Praha: Radix. 256 s. ISBN 978-808-6031-835.

BALVÍN, Jaroslav, 1997. *Romové a majorita (k výchově zdravých vztahů mezi lidmi): sborník ze 7. setkání Hnutí R ve Speciálních školách pro mentálně postižené v Kladně 13.-14. prosince 1996*. Ústí nad Labem: Hnutí R. 139 s. ISBN 80-902-1497-5.

BALVÍN, Jaroslav, 2000. *Romové a alternativní pedagogika: 16. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 2.-3. června 2000*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Hnutí R. 198 s. ISBN 80-902461-7-6.

BALVÍN, Jaroslav a Gabriel ŠVEJDA, 2000. *Romové a univerzity: 14. setkání Hnutí R na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, 3.-4. prosince 1999*. Ústí nad Labem: Hnutí R. 167 s. ISBN 80-902-4612-5.

Cikáni a etnicita, 2008. Vyd. 1. Překlad Marek Jakoubek. Praha: Triton. 403 s. ISBN 978-807-3871-055.

COHN, Werner a Marek JAKOUBEK, 2009. *Cikáni*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). 61 s. Studie (Sociologické nakladatelství), sv. 57. ISBN 978-807-4190-087.

ČERNÁ, Milena, 2000. *Černobílý život*. Praha: Gallery. 172 s. ISBN 80-860-1037-6.

DAVIDOVÁ, Eva, 1995. *Romano drom: Cesty Romů : 1945-1990 : změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. 245 s. ISBN 80-706-7533-0.

GULOVÁ Lenka a Tomáš ČECH, 2001. *Texty pro pedagogicko-psychologickou přípravu romských asistentů*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury. 98 s. ISBN 80-731-5011-5.

HANCOCK, Ian, 2001. *Země utrpení: dějiny otroctví a pronásledování Romů*. Praha: Signeta. 195 s. Droma, sv. 1. ISBN 80-902-6083-7.

HARTL, Pavel, 1994. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Jirí Budka. ISBN 80-901-5490-5.

HÁTLE, Jaroslav, 1972. *Základy počtu pravděpodobnosti a matematické statistiky*. Vyd. 1. Praha: SNTL. 463 s.

HORVÁTHOVÁ, Jana, 2002. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Společenství Romů na Moravě a Muzeum romské kultury v nakl. Lidové noviny. 84 s. ISBN 80-710-6615-X.

JAKOUBEK, Marek a Lenka BUDILOVÁ, 2008. *Romové a cikáni – neznámí i známí: interdisciplinární pohled*. Vyd. 1. Voznice: Leda. 342 s. ISBN 80-733-5119-6.

JAKOUBEK, Marek, 2004. *Romové - konec (ne)jednoho mýtu: tractatus culturo(mo)logicus*. Vyd. 1. Praha: BMSS-Start. 317 s. Sešity pro sociální politiku (Socioklub). ISBN 80-861-4021-0.

LACKOVÁ, Elena, 1997. *Narodila jsem se pod šťastnou hvězdou*. Vyd. 1. Praha: Triáda. Delfin (Triáda (Firm)). ISBN 80-901-8618-1.

LISÁ, Helena, 2000. *Romové: bydlení, soužití*. Vyd. 1. Praha: Socioklub. 126 s. ISBN 80-902-2608-6.

LISÁ, Helena, 1999. *Romové v České republice, 1945-1998*. Vyd. 1. Praha: Socioklub. 558 s. ISBN 80-902-2607-8.

MANN, Arne B., 1992. *Neznámí Rómovia: zo života a kultúry Cigánov-Rómov na Slovensku*. Bratislava: Ister Science Press. 207 s. ISBN 80-900-4862-5.

MANN, Arne B., 2001. *Romský dějepis*. Vyd. 1. Praha: Fortuna. 48 s. ISBN 80-716-8762-6.

NAKONEČNÝ, Milan, 1997a. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia. 336 s. ISBN 80-200-0628-1.

NAKONEČNÝ, Milan, 1997b. *Encyklopedie obecné psychologie*. Vyd. 2., rozšířené. Praha: Academia. 437 s. ISBN 80-200-0625-7.

NAKONEČNÝ, Milan, 1997c. *Motivace lidského chování*. Vyd. 1. Praha: Academia. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI, 2001. *Jak pomoci romským dětem stát se úspěšnými žáky: praktická rukověť pro učitele*. Brno: Paido. 51 s. ISBN 80-731-5009-3.

NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI, 2002. *Systémový přístup ke zvýšení úspěšnosti romských žáků v učení a jeho experimentální ověřování: (závěrečný výstup řešení grantového projektu GA ČR č. 406/00/0050)*. Brno: Paido. 107 s. ISBN 80-731-5031-X.

NAVRÁTIL, Pavel, 2003. *Romové v české společnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál. 223 s. ISBN 80-7178-741-8.

NEČAS, Ctibor, 2008. *Špalíček romských miniatur: osoby a dějství z romského dramatu, které se odvíjelo na scéně historické Moravy*. Vyd. 1. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. 123 s. ISBN 978-807-3251-512.

NOVÁK, Tomáš, Etel SMÉKALOVÁ a Marek LAUERMAN, 2005. *Standardy kvality sociálních služeb v komunitních centrech*. Vyd. 1. Praha: Nová škola. 65 s. ISBN 80-903-6312-1.

OLÁH, Vlado, 1996. *Khamori luludj: Slunečnice : romská poezie*. Vyd. 1. Praha: MMM. 79 s. ISBN 80-901-2667-7.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER, 2000. *Psychologie dítěte*. Vyd. 3. Praha: Portál. 144 s. ISBN 80-717-8407-9.

POHOŘELSKÁ, Alena, 2006. *Romská komunita ve Vsetíně a její aspirace na vzdělání*. Praha: FF UK. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Kazimír Večerka.

PŘÍHODA, Václav, 1971. *Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let*. Vyd. 3. Praha: SPN. 461 s.

REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada. 184 s. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

Rómovia na Slovensku a v Európe: z dokumentov medzinárodnej konferencie, Smolenice 6. máj 1994. 1995. Bratislava: Informačné a dokumentačné stredisko o Rade Európy. 71 s. ISBN 80-887-7601-5.

Romové - reflexe problému: soubor textů k romské problematice, 1997. Vyd. 1. Praha: SOFIS. 106 s. ISBN 80-902-4390-8.

ŘÍČAN, Pavel, 1989. *Cesta životem*. Vyd. 1. Praha: Panorama. ISBN 80-703-8078-0.

SMÉKAL, Vladimír (ed), 2003. *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit: sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí jiných minorit*. Vyd. 1. Brno: Barrister. ISBN 80-859-4782-X.

ŠIŠKOVÁ, Tatiana (ed), 2001. *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Vyd. 1. Praha: Portál. 188 s. ISBN 80-717-8648-9.

ŠOTOLOVÁ, Eva, 2000. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. 95 s. ISBN 80-716-9528-9.

ŠOTOLOVÁ, Eva, 2004. *Koncepce romské integrace 2004: [přijato vládou České republiky : 16. června 2004]*. Vyd. 1. Praha: Úřad vlády České republiky. 25 s. ISBN 80-867-3430-7.

TOFFLER, Alvin, 1992. *Šok z budoucnosti*. Praha: Práce. 284 s. ISBN 80-208-0160-X.

Velký sociologický slovník: I. svazek A-O, 1996. Vyd. 1. Praha: Karolinum. 747 s. ISBN 80-718-4164-1.

Velký sociologický slovník: II. svazek P-Z, 1996. Vyd. 1. Praha: Karolinum. s.749-1627. ISBN 80-718-4310-5.

VÍŠEK, Petr. *Romové ve městě*, 2002. Vyd. 1. Praha: Socioklub. 143 s. ISBN 80-86484-01-7.

WEINEROVÁ, Renata, 1994. *Romanies - in search of lost security?: (an ethnological probe in Prague 5)*. Praha: Institute of Ethnology of the Academy of Sciences of the Czech Republic. 137 s. Prague occasional papers in ethnology, no. 3. ISBN 80-850-1085-2.

Elektronické články a dokumenty

GABAL, Ivan a Petr VÍŠEK, 2010. *Východiska strategie boje proti sociálnímu vyloučení: Východiska pro formulaci a implementaci politiky začleňování obyvatel vyloučených lokalit do české společnosti a její sociální a ekonomické struktury* [online]. [cit. 2012-08-14]. Praha. Dostupné z:

http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_Strategie_soc_vylouzeni.pdf.

GAC, S. R. O. NROS, 2007. *Závěrečná zpráva výzkumného projektu: Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže* [online]. [cit. 2011-12-10]. Praha: GAC spol. s r. o., Nadace rozvoje občanské společnosti (NROS). Dostupné z: http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_ROMSKOLY_analyza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf.

GAC, S. R. O., 2009. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků ZŠ v okolí vyloučených rodin: (Výběr ze závěrečné zprávy projektu MŠMT ČR). Učitelské noviny* [online]. Roč. 2009, č. 20 [cit. 2011-12-10]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1856&PHPSESSID=0f25f5ca140>.

Ministr Dobeš: Za mého působení na MŠMT jsem zintenzivnil inkluzi nejen romských dětí. *Romea, o. s.* [online]. 2001-05-31 [cit. 2012-08-14]. ISSN 1804-9117. Dostupné z: <http://www.romea.cz/cz/zpravy/ministr-dobes-za-meho-pusobeni-na-msmt-jsem-zintenzivnil-inkluzi-nejen-romskych-deti>.

ÚSTAV LÉKAŘSKÉ BIOFYZIKY. *III. Cvičení ze statistiky* [online]. 2012 [cit. 2012-08-14]. Dostupné z: <<http://ulb.upol.cz/praktikum/statistika3.pdf>>

Webové stránky

Pomoc v hmotné nouzi. MPSV. *MPSV: Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. [cit. 2012-08-20]. Dostupné z: <http://www.mpsv.cz/cs/5>.

Zákony a vyhlášky

ČR. Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *73/2005 Sb.* 2005, roč. 2005, 20, s. 503-508. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf.

ČR. Vyhláška ze dne 11. dubna 2011, kterou se mění vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. In: *109/2011 Sb.* 2011, roč. 2011. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/16661>.

ČR. Zákon ze dne 5. února 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: *109/2002 Sb.* 2002, roč. 2002, 48, s. 2978-2991. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/Files/PDF/sb048-02.pdf>.

ČR. USNESENÍ předsednictva České národní rady ze dne 16. prosince 1992 o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součásti ústavního pořádku České republiky. In: *2/1993 Sb.* 1993, roč. 1993. Dostupné z: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.

ČR. Zákon ze dne 14. března 2006 o pomoci v hmotné nouzi. In: *111/2006 Sb.* 2006, roč. 2006. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/download?idBiblio=62337&nr=111~2F2006~20Sb.&ft=pdf>.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1. Porovnání výrazů v češtině, romštině a hindštině (Davidová, 1995).....	32
Tabulka 2. Počet Romů v českých zemích v 2. pol. 20. st. (Romové – reflexe problému, 1997).	34
Tabulka 3. Poměr počtu mužů a žen podle věkových skupin (Romové – reflexe problému, 1997).	34
Tabulka 4. Odpovědi na otázku č. 3-5 (vlastní výzkum).	99
Tabulka 5. Odpovědi na otázku č. 6 (vlastní výzkum).....	100
Tabulka 6. Odpovědi na otázku č. 7. (vlastní výzkum).....	102
Tabulka 7. Trávení volného času – pomoc v domácnosti (vlastní výzkum).	103
Tabulka 8. Trávení volného času – zájmové kroužky (vlastní výzkum).....	103
Tabulka 9. Trávení volného času - počítač nebo přístup k němu (vlastní výzkum).....	103
Tabulka 10. Trávení volného času - četba knih (vlastní výzkum).....	104
Tabulka 11. Trávení volného času - pexeso (vlastní výzkum).	104
Tabulka 12. Trávení volného času - šachy (vlastní výzkum).	104
Tabulka 13. Trávení volného času - Člověče, nezlob se (vlastní výzkum).	105
Tabulka 14. Trávení volného času - procházky (vlastní výzkum).	105
Tabulka 15. Trávení volného času - dovolená s rodiči (vlastní výzkum).....	105
Tabulka 16. Trávení volného času - jízdní kolo (vlastní výzkum).	106
Tabulka 17. Trávení volného času - kolečkové brusle (vlastní výzkum).	106
Tabulka 18. Odpovědi na otázku č. 6 podle města, kde žáci studují (vlastní výzkum). .	111
Tabulka 19. Odpovědi na otázku č. 6 podle pohlaví (vlastní výzkum).....	112
Tabulka 20. Odpovědi na otázky č. 9-19 podle města, kde žáci studují (vlastní výzkum).	114
Tabulka 21. Odpovědi na otázky č. 9-19 podle pohlaví (vlastní výzkum).	115

Tabulka 22. Odpovědi na otázku č. 21 podle pohlaví (vlastní výzkum).....	116
Tabulka 23. Odpovědi na otázku č. 23 podle lokality (vlastní výzkum).....	117
Tabulka 24. Pohlaví respondentů (vlastní výzkum).....	139
Tabulka 25. Město, ve kterém žáci studují (vlastní výzkum).	139
Tabulka 26. Odpovědi na otázky č. 3-5 (vlastní výzkum).	139
Tabulka 27. Odpovědi na otázku č. 6 (vlastní výzkum).....	140
Tabulka 28. Odpovědi na otázku č. 7 (vlastní výzkum).....	140
Tabulka 29. Odpovědi na otázku č. 7 (vlastní výzkum).....	141
Tabulka 30. Odpovědi na otázku č. 8 (vlastní výzkum).....	141
Tabulka 31. Odpovědi na otázku č. 9: pomoc s pracemi v domácnosti (vlastní výzkum).	142
Tabulka 32. Odpovědi na otázku č. 10: zájmové kroužky (vlastní výzkum).....	142
Tabulka 33. Odpovědi na otázku č. 11: počítač nebo přístup k němu (vlastní výzkum).142	142
Tabulka 34. Odpovědi na otázku č. 12: četba knih (vlastní výzkum).....	142
Tabulka 35. Odpovědi na otázku č. 13: pexeso (vlastní výzkum).	142
Tabulka 36. Odpovědi na otázku č. 14: šachy (vlastní výzkum).	143
Tabulka 37. Odpovědi na otázku č. 15: Člověče, nezlob se (vlastní výzkum).	143
Tabulka 38. Odpovědi na otázku č. 16: procházky (vlastní výzkum).....	143
Tabulka 39. Odpovědi na otázku č. 17: dovolená s rodiči (vlastní výzkum).....	143
Tabulka 40. Odpovědi na otázku č. 18: jízdní kolo (vlastní výzkum).	144
Tabulka 41. Odpovědi na otázku č. 19: kolečkové brusle (vlastní výzkum).	144
Tabulka 42. Odpovědi na otázku č. 20: Máš ve škole neromské spolužáky? (vlastní výzkum).....	144
Tabulka 43. Odpovědi na otázku č. 21: Chtěl/a sis sednout do lavice s neromským/ou spolužákem/ačkou? (vlastní výzkum).....	144
Tabulka 44. Odpovědi na otázku č. 22: Nadávali ti někdy neromští spolužáci ve škole nebo před školou, že jsi Rom/ka? (vlastní výzkum).	145

Tabulka 45. Odpovědi na otázku č. 23: Pomáhali ti někdy neromští spolužáci s úkoly? (vlastní výzkum).....	145
Tabulka 46. Odpovědi na otázku č. 24: Učí tě romský/á učitel/ka? (vlastní výzkum). ..	145
Tabulka 47. Respondenti podle pohlaví a města (vlastní výzkum).....	146
Tabulka 48. Odpovědi na otázku č. 6 podle města, ve kterém žáci studují (vlastní výzkum).....	147
Tabulka 49. Odpovědi na otázku č. 6 podle pohlaví (vlastní výzkum).....	147
Tabulka 50. Odpovědi na otázku č. 7 podle města, ve kterém žáci studují (vlastní výzkum).....	148
Tabulka 51. Odpovědi na otázku č. 7 podle pohlaví žáků (vlastní výzkum).	148
Tabulka 52. Odpovědi na otázku č. 7 podle města, ve kterém žáci studují (vlastní výzkum).....	149
Tabulka 53. Odpovědi na otázku č. 7 podle pohlaví žáků (vlastní výzkum).	150
Tabulka 54. Odpovědi na otázku č. 8 podle pohlaví žáků (vlastní výzkum).	150
Tabulka 55. Odpovědi na otázku č. 8 podle města, kde žáci studují (vlastní výzkum). .	150
Tabulka 56. Odpovědi na otázku č. 20 podle pohlaví žáků (vlastní výzkum).	151
Tabulka 57. Odpovědi na otázku č. 20 podle města, kde žáci studují (vlastní výzkum).	151
Tabulka 58. Odpovědi na otázku č. 21 podle pohlaví žáků (vlastní výzkum).	151
Tabulka 59. Odpovědi na otázku č. 21 podle města, kde žáci studují (vlastní výzkum).	152
Tabulka 60. Odpovědi na otázku č. 22 podle pohlaví žáků (vlastní výzkum).	152
Tabulka 61. Odpovědi na otázku č. 22 podle města, kde žáci studují (vlastní výzkum).	153
Tabulka 62. Odpovědi na otázku č. 23 podle pohlaví žáků (vlastní výzkum).	153
Tabulka 63. Odpovědi na otázku č. 23 podle města, kde žáci studují (vlastní výzkum).	153
Tabulka 64. Odpovědi na otázku č. 24 podle pohlaví žáků (vlastní výzkum).	153
Tabulka 65. Odpovědi na otázku č. 24 podle města, kde žáci studují (vlastní výzkum).	154
Tabulka 66. Odpovědi na otázky č. 3-5 podle města, ve kterém žáci studují (vlastní výzkum).....	155

Tabulka 67. Odpovědi na otázky č. 3-5 podle pohlaví respondentů (vlastní výzkum). ...	155
Tabulka 68. Odpovědi na otázky č. 9-19 podle pohlaví žáků.	156
Tabulka 69. Odpovědi na otázky č. 9-19 podle města, kde žáci studují.	157

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1. Osoby, s nimiž žáci v domácnosti bydlí (vlastní výzkum).	101
Graf 2. Počty sourozenců dotazovaných žáků (vlastní výzkum).	102
Graf 3. Odpovědi na otázku č. 20 (vlastní výzkum).	107
Graf 4. Postoj romských žáků k neromským spolužákům (vlastní výzkum).	108
Graf 5. Chování neromských dětí k romským spolužákům (vlastní výzkum).	109
Graf 6. Pomoc neromských dětí romským spolužákům s úkoly (vlastní výzkum).	110
Graf 7. Možnost žáků mít romského/ou učitel/ku (vlastní výzkum).	110

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník.....	135
Příloha č. 2: Tabulky 1. stupně třídění	139
Příloha č. 3: Tabulky 2. stupně třídění	146

Příloha č. 1: Dotazník

Milí žáci,

připravila jsem si pro Vás dotazník, který se týká Romů a vzdělávání. Jsem úřednice a na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy píši rigorózní práci. Tento dotazník poslouží pouze pro mou rigorózní práci. Dotazník je anonymní. Nemusíte se bát, že informace z dotazníku budou zneužity. Předem děkuji za Váš čas, který věnujete k jeho vyplnění.

Tyto otázky se týkají vašich údajů: Místo teček doplňte odpověď'.

1. *Jsi dívka nebo chlapec?*

2. *V jakém městě chodíš do školy?*.....

Před sebou máte 4 otázky. U každé otázky zakřížkujte pouze jedno číslo.

Hodnocení je:

1	2	3	4
<i>většinou ano</i>	<i>spíše ano</i>	<i>spíše ne</i>	<i>většinou ne</i>

3. *Chodíš rád(a) do školy.*

1	2	3	4
----------	----------	----------	----------

4. *Chodíš pravidelně do školy?*

1	2	3	4
----------	----------	----------	----------

5. *Budeš se hlásit na učiliště?*

1	2	3	4
----------	----------	----------	----------

Doplňte.

6. *Který předmět tě nejvíce baví?*

U každé otázky zakřížkujte pouze jednu odpověď, nebo ji doplňte místo teček.

7. *Bydlíš s ?*

maminkou

<i>ANO</i>	<i>NE</i>
------------	-----------

tatínkem

<i>ANO</i>	<i>NE</i>
------------	-----------

sourozenci

<i>ANO</i>	<i>NE</i>
------------	-----------

babičkou

<i>ANO</i>	<i>NE</i>
------------	-----------

dědečkem

<i>ANO</i>	<i>NE</i>
------------	-----------

někým jiným, uveď s kým

8. *Kolik máš sourozenců?*

	<i>nemám</i>
	<i>jednoho</i>
	<i>dva</i>
	<i>tři</i>
	<i>čtyři a více</i>

Označte křížkem u každé otázky jedno číslo.

9. *Pomáháš s pracemi v domácnosti ?*

<i>ANO</i>	<i>NE</i>
------------	-----------

10. *Navštěvuješ některý zájmový kroužek?*

<i>ANO</i>	<i>NE</i>
------------	-----------

11. Máš počítač nebo přístup k němu?

<i>ANO</i>	<i>NE</i>
------------	-----------

12. Čteš rád/a knihy?

<i>ANO</i>	<i>NE</i>
------------	-----------

13. Umiš hrát pexeso?

<i>ANO</i>	<i>NE</i>
------------	-----------

14. Umiš hrát šachy?

<i>ANO</i>	<i>NE</i>
------------	-----------

15. Umiš hrát člověče nezlob se?

<i>ANO</i>	<i>NE</i>
------------	-----------

16. Máš rád/a procházky?

<i>ANO</i>	<i>NE</i>
------------	-----------

17. Byl(a) jsi letos nebo minulý rok s rodiči na dovolené?

<i>ANO</i>	<i>NE</i>
------------	-----------

18. Máš jízdní kolo?

<i>ANO</i>	<i>NE</i>
------------	-----------

19. Máš kolečkové brusle?

<i>ANO</i>	<i>NE</i>
------------	-----------

20. Máš ve škole neromské spolužáky?

<i>ANO</i>	<i>NE</i>
------------	-----------

21. Chtěl/a sis sednout do lavice s neromským/ou spolužákem/ačkou ?

<i>ANO</i>	<i>NE</i>
------------	-----------

22. Nadávali ti někdy neromští spolužáci ve škole nebo před školou, že jsi Rom/ka?

<i>ANO</i>	<i>NE</i>
------------	-----------

23. Pomáhali ti někdy neromští spolužáci s úkoly?

<i>ANO</i>	<i>NE</i>
------------	-----------

24. Učí tě romský učitel/ka?

<i>ANO</i>	<i>NE</i>
------------	-----------

Děkuji.

Příloha č. 2: Tabulky 1. stupně třídění

Na některé otázky respondenti neodpověděli. Počet byl menší než pět, proto v tabulkách neuvádím počty nezodpovězených otázek.

Pohlaví respondentů	a. č.	%
chlapec	45	50,0
dívkka	45	50,0
Σ	90	100,0

Tabulka 24. Pohlaví respondentů (vlastní výzkum).

Město, ve kterém žáci studují	a. č.	%
Olomouc	46	51,1
Praha	44	48,9
Σ	90	100,0

Tabulka 25. Město, ve kterém žáci studují (vlastní výzkum).

Otázka	Alternativy hodnocení								Σ	
	většinou ano		spíše ano		spíše ne		většinou ne			
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%
3. Chodíš rád(a) do školy?	42	46,7	26	28,9	16	17,8	6	6,6	90	100
4. Chodíš pravidelně do školy?	43	47,7	36	40,0	9	10,0	2	2,3	90	100
5. Budeš se hlásit na učiliště?	61	67,7	18	20,0	9	10,0	2	2,3	90	100

Tabulka 26. Odpovědi na otázky č. 3-5 (vlastní výzkum).

Předmět	a. č.	%
1. Výtvarná výchova	7	8,2
2. Čeština	12	14,1
3. Informatika	16	18,8
4. Matematika	13	15,3
5. Hudební výchova	5	5,9
6. Pracovní vyučování	5	5,9
7. Angličtina	8	9,4
8. Němčina	1	1,2
9. Přírodopis	4	4,7
10. Tělocvik	7	8,2
11. Zeměpis	1	1,2
12. Dějepis	5	5,9
13. Fyzika	1	1,2
Σ	85	100

Tabulka 27. Odpovědi na otázku č. 6 (vlastní výzkum).

Osoba, s níž bydlí žák v domácnosti	Alternativy hodnocení				Σ	
	ano		ne			
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%
maminka	80	89,9	9	10,1	89	100
tatínek	53	59,6	36	40,4	89	100
sourozenci	81	91,0	8	9,0	89	100
babička	27	30,3	62	69,7	89	100
dědeček	15	17,1	73	82,9	88	100

Tabulka 28. Odpovědi na otázku č. 7 (vlastní výzkum).

Osoby žijící s žákem v domácnosti	a. č.	%
1. strýc	3	16,6
2. přítel mámy	5	27,7
3. teta	4	22,2
4. nevlastní otec	1	5,6
5. přítelkyně táty	1	5,6
6. přítelkyně bratra	1	5,6
7. teta a strejda	1	5,6
8. švagr	2	11,1
Σ	18	100

Tabulka 29. Odpovědi na otázku č. 7 (vlastní výzkum).

Odpovědi respondentů	a. č.	%
1. nemám	6	6,7
2. jednoho	20	22,5
3. dva	17	19,1
4. tři	17	19,1
5. čtyři a více	29	32,6
Σ	89	100

Tabulka 30. Odpovědi na otázku č. 8 (vlastní výzkum).

Odpovědi	a. č.	%
ano	72	80,0
ne	18	20,0
Σ	90	100,0

Tabulka 31. Odpovědi na otázku č. 9: pomoc s pracemi v domácnosti (vlastní výzkum).

Odpovědi	a. č.	%
ano	59	65,5
ne	31	34,5
Σ	90	100,0

Tabulka 32. Odpovědi na otázku č. 10: zájmové kroužky (vlastní výzkum).

Odpovědi	a. č.	%
ano	87	100,0
ne	0	0
Σ	87	100,0

Tabulka 33. Odpovědi na otázku č. 11: počítač nebo přístup k němu (vlastní výzkum).

Odpovědi	a. č.	%
ano	39	43,3
ne	51	56,7
Σ	90	100,0

Tabulka 34. Odpovědi na otázku č. 12: četba knih (vlastní výzkum).

Odpovědi	a. č.	%
ano	89	100,0
ne	0	0
Σ	89	100,0

Tabulka 35. Odpovědi na otázku č. 13: pexeso (vlastní výzkum).

Odpovědi	a. č.	%
ano	46	51,1
ne	44	48,9
Σ	90	100,0

Tabulka 36. Odpovědi na otázku č. 14: šachy (vlastní výzkum).

Odpovědi	a. č.	%
ano	90	100,0
ne	0	0
Σ	90	100,0

Tabulka 37. Odpovědi na otázku č. 15: Člověče, nezlob se (vlastní výzkum).

Odpovědi	a. č.	%
ano	63	70,0
ne	27	30,0
Σ	90	100,0

Tabulka 38. Odpovědi na otázku č. 16: procházky (vlastní výzkum).

Odpovědi	a. č.	%
ano	25	27,7
ne	65	72,3
Σ	90	100,0

Tabulka 39. Odpovědi na otázku č. 17: dovolená s rodiči (vlastní výzkum).

Odpovědi	a. č.	%
ano	42	46,6
ne	48	53,4
Σ	90	100,0

Tabulka 40. Odpovědi na otázku č. 18: jízdní kolo (vlastní výzkum).

Odpovědi	a. č.	%
ano	42	46,6
ne	48	53,4
Σ	90	100,0

Tabulka 41. Odpovědi na otázku č. 19: kolečkové brusle (vlastní výzkum).

Odpovědi	a. č.	%
ano	73	81,1
ne	17	18,9
Σ	90	100,0

Tabulka 42. Odpovědi na otázku č. 20: Máš ve škole neromské spolužáky? (vlastní výzkum).

Odpovědi	a. č.	%
ano	44	50,0
ne	44	50,0
Σ	88	100,0

Tabulka 43. Odpovědi na otázku č. 21: Chtěl/a sis sednout do lavice s neromským/ou

spolužákem/ačkou? (vlastní výzkum).

Odpovědi	a. č.	%
ano	32	35,9
ne	57	64,1
Σ	89	100,0

Tabulka 44. Odpovědi na otázku č. 22: Nadávali ti někdy neromští spolužáci ve škole nebo před školou, že jsi Rom/ka? (vlastní výzkum).

Odpovědi	a. č.	%
ano	52	58,4
ne	37	41,6
Σ	89	100,0

Tabulka 45. Odpovědi na otázku č. 23: Pomáhali ti někdy neromští spolužáci s úkoly? (vlastní výzkum).

Odpovědi	a. č.	%
ano	21	23,9
ne	67	76,1
Σ	88	100,0

Tabulka 46. Odpovědi na otázku č. 24: Učí tě romský/á učitel/ka? (vlastní výzkum).

Příloha č. 3: Tabulky 2. stupně třídění

Mezi pohlavím a městem respondentů nebyl prokázán statisticky významný rozdíl na stupni volnosti 1.

Město, ve kterém žáci studují	Pohlaví				Σ		χ ²
	chlapci		dívky				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	
Olomouc	20	44,4	26	57,7	46	51,1	0,210
Praha	25	55,6	19	42,3	44	48,9	
Σ	45	100	45	100	90	100	

Tabulka 47. Respondenti podle pohlaví a města (vlastní výzkum).

Mezi oblíbenými předměty a městem, ve kterém žáci studují, byl prokázán statisticky významný rozdíl na stupni volnosti 1.

Oblíbené předměty	Město				Σ		χ ²
	Olomouc		Praha				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	
1. Výtvarná výchova	4	57,1	3	42,9	7	100	0,010
2. Český jazyk	8	66,7	4	33,3	12	100	
3. Informatika	3	18,8	13	81,2	16	100	
4. Matematika	7	53,9	6	46,1	13	100	
5. Hudební výchova	4	80,0	1	20,0	5	100	
6. Pracovní vyučování	5	100,0			5	100	
7. Angličtina	3	37,5	5	62,5	8	100	
8. Němčina	1	100,0			1	100	
9. Přírodopis	4	100,0			4	100	
10. Tělocvik	3	42,9	4	57,1	7	100	
11. Zeměpis	1	100,0			1	100	
12. Dějepis			5	100,0	5	100	
13. Fyzika			1	100,0	1	100	
Σ	43	50,6	42	49,4	85	100	

Tabulka 48. Odpovědi na otázku č. 6 podle města, ve kterém žáci studují (vlastní výzkum).

Mezi pohlavím respondentů a jejich oblíbenými předměty ve škole byl prokázán statisticky významný rozdíl na stupni volnosti 1.

Oblíbené předměty	Město				Σ		χ ²
	Chlapci		Dívky		a. č.	%	
	a. č.	%	a. č.	%			
1. Výtvarná výchova	1	14,3	6	85,7	7	100	0,000
2. Český jazyk	1	8,3	11	91,7	12	100	
3. Informatika	14	87,5	2	12,5	16	100	
4. Matematika	8	61,5	5	38,5	13	100	
5. Hudební výchova	2	40,0	3	60,0	5	100	
6. Pracovní vyučování	5	100,0			5	100	
7. Angličtina	3	37,5	5	62,5	8	100	
8. Němčina			1	100,0	1	100	
9. Přírodopis	1	25,0	3	75,0	4	100	
10. Tělocvik	5	71,4	2	28,6	7	100	
11. Zeměpis	1	100,0			1	100	
12. Dějepis	4	80,0	1	20,0	5	100	
13. Fyzika			1	100,0	1	100	
Σ	45	52,9	40	47,1	85	100	

Tabulka 49. Odpovědi na otázku č. 6 podle pohlaví (vlastní výzkum).

Mezi městem, ve kterém žáci studují, a odpověďmi na otázku č. 7 nebyl prokázán statisticky významný rozdíl na stupni volnosti 1.

Osoby žijící s žákem v domácnosti	Město								Σ		χ ²
	Olomouc				Praha						
	ano		ne		ano		ne				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	
maminka	40	44,9	6	6,8	40	44,9	3	3,4	89	100	0,270
tatínek	23	25,8	22	24,7	30	33,7	14	15,8	89	100	0,100
sourozenci	42	47,2	4	4,5	39	43,8	4	4,5	89	100	0,920
babička	14	15,8	32	35,9	14	15,8	29	32,5	89	100	0,830
dědeček	8	9,1	38	43,2	7	7,9	35	39,8	88	100	0,930

Tabulka 50. Odpovědi na otázku č. 7 podle města, ve kterém žáci studují (vlastní výzkum).

Mezi pohlavím respondentů a jejich odpověďmi na otázku č. 7 nebyl prokázán statisticky významný rozdíl na stupni volnosti 1.

Osoby žijící s žákem v domácnosti	Pohlaví								Σ		χ ²
	Chlapci				Dívky						
	ano		ne		ano		ne				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	
maminka	39	43,8	6	6,7	41	46,1	3	3,4	89	100	0,310
tatínek	25	28,1	20	22,5	28	31,5	16	17,9	89	100	0,380
sourozenci	42	47,2	3	3,4	39	43,8	5	5,6	89	100	0,480
babička	12	13,5	33	37,1	15	16,9	29	32,5	89	100	0,450
dědeček	10	11,4	35	39,8	5	5,7	38	43,1	88	100	0,190

Tabulka 51. Odpovědi na otázku č. 7 podle pohlaví žáků (vlastní výzkum).

Mezi odpověďmi na otázku č. 7 a městem, ve kterém žáci studují, nebyl prokázán statisticky významný rozdíl na stupni volnosti 1.

Osoba, se kterou žáci žijí v domácnosti	Město				Σ		χ ²
	Olomouc		Praha				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	
1. strýcem	2	66,7	1	33,3	3	100	0,150
2. přítelem mámy	5	100,0			5	100	
3. tetou	2	50,0	2	50,0	4	100	
4. nevlastním otcem	1	100,0			1	100	
5. přítelkyně táty	1	100,0			1	100	
6. přítelkyně bratra			1	100,0	1	100	
7. tetou a strejdou			1	100,0	1	100	
8. švagrem			2	100,0	2	100	
Σ	11	61,1	7	38,9	18	100	

Tabulka 52. Odpovědi na otázku č. 7 podle města, ve kterém žáci studují (vlastní výzkum).

Mezi odpověďmi na otázku č. 7 a pohlavím respondentů nebyl prokázán statisticky významný rozdíl na stupni volnosti 1.

Osoba, se kterou žáci žijí v domácnosti	Pohlaví				Σ		χ ²
	Chlapci		Dívky				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	
1. strýcem			3	100,0	3	100	0,140
2. přítelem mámy			5	100,0	5	100	
3. tetou	1	25,0	3	75,0	4	100	
4. nevlastním otcem			1	100,0	1	100	
5. přítelkyně táty	1	100,0			1	100	
6. přítelkyně bratra			1	100,0	1	100	
7. tetou a strejdou	1	100,0			1	100	
8. švagrem	1	50,0	1	50,0	2	100	
Σ	4	22,2	14	77,8	18	100	

Tabulka 53. Odpovědi na otázku č. 7 podle pohlaví žáků (vlastní výzkum).

Mezi odpověďmi na otázku č. 8 a pohlavím žáků nebyl prokázán statisticky významný rozdíl na stupni volnosti 1.

Odpovědi žáků	Pohlaví				Σ		χ ²
	Chlapci		Dívky				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	
1. nemám	1	16,7	5	83,3	6	100	0,340
2. jednoho	12	60,0	8	40,0	20	100	
3. dva	10	58,8	7	41,2	17	100	
4. tři	7	41,2	10	58,8	17	100	
5. čtyři a více	15	50,0	15	50,0	30	100	
Σ	45	50,0	45	50,0	90	100	

Tabulka 54. Odpovědi na otázku č. 8 podle pohlaví žáků (vlastní výzkum).

Mezi odpověďmi na otázku č. 8 a městem, kde žáci studují, nebyl prokázán statisticky významný rozdíl na stupni volnosti 1.

Odpovědi žáků	Město				Σ		χ ²
	Olomouc		Praha				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	
1. nemám	5	83,3	1	16,7	6	100	0,340
2. jednoho	13	65,0	7	35,0	20	100	
3. dva	5	29,4	12	70,6	17	100	
4. tři	7	41,2	10	58,8	17	100	
5. čtyři a více	15	50,0	15	50,0	30	100	
Σ	45	50,0	45	50,0	90	100	

Tabulka 55. Odpovědi na otázku č. 8 podle města, kde žáci studují (vlastní výzkum).

Mezi pohlavím a otázkou č. 20 nebyl prokázán statisticky významný rozdíl na stupni volnosti 1.

Znění otázky č. 20	Pohlaví								Σ		χ^2
	Chlapci				Dívky						
	ano		ne		ano		ne				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	
Máš ve škole neromské spolužáky?	39	43,3	8	8,9	34	37,8	9	10,0	90	100	0,640

Tabulka 56. Odpovědi na otázku č. 20 podle pohlaví žáků (vlastní výzkum).

Mezi městem, kde žáci studují, a otázkou č. 20 nebyl prokázán statisticky významný rozdíl na stupni volnosti 1.

Znění otázky č. 20	Město								Σ		χ^2
	Olomouc				Praha						
	ano		ne		ano		ne				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	
Máš ve škole neromské spolužáky?	36	40,0	10	11,1	37	41,1	7	7,8	90	100	0,480

Tabulka 57. Odpovědi na otázku č. 20 podle města, kde žáci studují (vlastní výzkum).

Mezi pohlavím a otázkou č. 21 byl prokázán statisticky významný rozdíl na stupni volnosti 1.

Znění otázky č. 21	Pohlaví								Σ		χ^2
	Chlapci				Dívky						
	ano		ne		ano		ne				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	
Chtěl/a sis sednout do lavice s romským/ou spolužákem/ačkou?	16	18,2	29	32,9	28	31,8	15	17,1	88	100	0,010

Tabulka 58. Odpovědi na otázku č. 21 podle pohlaví žáků (vlastní výzkum).

Mezi městem, kde žáci studují, a otázkou č. 20 nebyl prokázán statisticky významný rozdíl na stupni volnosti 1.

Znění otázky č. 21	Město								Σ		χ^2
	Olomouc				Praha						
	ano		ne		ano		ne				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	
Chtěl/a sis sednout do lavice s neromským/ou spolužákem/ačkou?	20	22,7	26	29,5	24	27,3	18	20,5	88	100	0,200

Tabulka 59. Odpovědi na otázku č. 21 podle města, kde žáci studují (vlastní výzkum).

Mezi pohlavím žáků a odpověďmi na otázku č. 22 nebyl prokázán statisticky významný rozdíl na stupni volnosti 1.

Znění otázky č. 22	Pohlaví								Σ		χ^2
	Chlapci				Dívky						
	ano		ne		ano		ne				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	
Nadávali ti někdy neromští spolužáci ve škole nebo před školou, že jsi Rom/ka?	19	21,4	25	28,1	13	14,6	32	35,9	89	100	0,160

Tabulka 60. Odpovědi na otázku č. 22 podle pohlaví žáků (vlastní výzkum).

Mezi městem, kde žáci studují, a odpověďmi na otázku č. 22 byl prokázán statisticky významný rozdíl na stupni volnosti 1.

Znění otázky č. 22	Město								Σ		χ^2
	Olomouc				Praha						
	ano		ne		ano		ne				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	
Nadávali ti někdy neromští spolužáci ve škole nebo před školou, že jsi Rom/ka?	21	23,6	25	28,1	11	12,4	32	35,9	89	100	0,050

Tabulka 61. Odpovědi na otázku č. 22 podle města, kde žáci studují (vlastní výzkum).

Mezi pohlavím žáků a odpověďmi na otázku č. 23 nebyl prokázán statisticky významný rozdíl na stupni volnosti 1.

Znění otázky č. 23	Pohlaví								Σ		χ ²
	Chlapci				Dívky						
	ano		ne		ano		ne				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	
Pomáhali ti někdy neromští spolužáci s úkoly?	22	24,7	22	24,7	30	33,7	15	16,9	89	100	0,11

Tabulka 62. Odpovědi na otázku č. 23 podle pohlaví žáků (vlastní výzkum).

Mezi městem, kde žáci studují, a odpověďmi na otázku č. 23 byl prokázán statisticky významný rozdíl na stupni volnosti 1.

Znění otázky č. 23	Město								Σ		χ ²
	Olomouc				Praha						
	ano		ne		ano		ne				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	
Pomáhali ti někdy neromští spolužáci s úkoly?	19	21,4	27	30,3	33	37,1	10	11,2	89	100	0,000

Tabulka 63. Odpovědi na otázku č. 23 podle města, kde žáci studují (vlastní výzkum).

Mezi pohlavím žáků a odpověďmi na otázku č. 24 nebyl prokázán statisticky významný rozdíl na stupni volnosti 1.

Znění otázky č. 24	Pohlaví								Σ		χ ²
	Chlapci				Dívky						
	ano		ne		ano		ne				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	
Učí tě romský učitel?	11	12,5	32	36,4	10	11,4	35	39,7	88	100	0,710

Tabulka 64. Odpovědi na otázku č. 24 podle pohlaví žáků (vlastní výzkum).

Mezi městem, kde žáci studují, a odpověďmi na otázku č. 24 nebyl prokázán statisticky významný rozdíl na stupni volnosti 1.

Znění otázky č. 24	Město								Σ		χ^2
	Olomouc				Praha						
	ano		ne		ano		ne				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	
Učí tě romský učitel?	9	10,2	37	42,1	12	13,7	30	34,0	88	100	0,320

Tabulka 65. Odpovědi na otázku č. 24 podle města, kde žáci studují (vlastní výzkum).

Mezi městem, v němž žáci studují, a odpověďmi na otázky č. 3-5 nebyl prokázán statisticky významný rozdíl na stupni volnosti 3.

Znění otázek č. 3-5	Město																Σ	χ ²	
	Olomouc								Praha										
	většinou ano		spíše ano		spíše ne		většinou ne		většinou ano		spíše ano		spíše ne		většinou ne				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%			
3. Chodíš rád(a) do školy?	20	22,2	11	12,2	11	12,2	4	4,4	22	24,4	15	16,7	5	5,6	2	2,3	90	100	0,310
4. Chodíš pravidelně do školy?	21	23,3	17	18,9	6	6,7	2	2,3	22	24,4	19	21,1	3	3,3			90	100	0,380
5. Budeš se hlásit na učiliště?	26	28,9	12	13,3	6	6,7	2	2,3	35	38,8	6	6,7	3	3,3			90	100	0,100

Tabulka 66. Odpovědi na otázky č. 3-5 podle města, ve kterém žáci studují (vlastní výzkum).

Mezi pohlavím respondentů a odpověďmi na otázky č. 3-5 nebyl prokázán statisticky významný rozdíl na stupni volnosti 3.

Znění otázek č. 3-5	Pohlaví																Σ	χ ²	
	Chlapci								Dívky										
	většinou ano		spíše ano		spíše ne		většinou ne		většinou ano		spíše ano		spíše ne		většinou ne				
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%			
3. Chodíš rád(a) do školy?	17	18,9	14	15,6	11	12,2	3	3,3	25	27,8	12	13,3	5	5,6	3	3,3	90	100	0,270
4. Chodíš pravidelně do školy?	19	21,1	19	21,1	5	5,6	2	2,3	24	26,6	17	18,9	4	4,4			90	100	0,420
5. Budeš se hlásit na učiliště?	30	33,3	7	7,8	6	6,7	2	2,3	31	34,4	11	12,2	3	3,3			90	100	0,270

Tabulka 67. Odpovědi na otázky č. 3-5 podle pohlaví respondentů (vlastní výzkum).

Mezi pohlavím žáků a odpověďmi na otázky č. 9 a 12 byl prokázán statisticky významný rozdíl na stupni volnosti 1.

Znění otázek č. 9-19	Pohlaví								Σ		χ ²
	chlapci				dívky						
	ano		ne		ano		ne		a. č.	%	
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%			
9. Pomáháš s pracemi v domácnosti?	29	32,2	16	17,8	43	47,8	2	2,2	90	100	0,000
10. Navštívuješ některý zájmový kroužek?	29	32,2	16	17,8	30	33,3	15	16,7	90	100	0,820
11. Máš počítač nebo přístup k němu?	43	47,8	2	2,2	44	48,9	1	1,1	90	100	0,560
12. Čteš rád/a knihy?	12	13,3	33	36,7	27	30,0	18	20,0	90	100	0,000
13. Umíš hrát pexeso?	45	50,0			44	48,9	1	1,1	90	100	0,310
14. Umíš hrát šachy?	24	26,7	21	23,3	22	24,4	23	25,6	90	100	0,670
15. Umíš hrát Člověče, nezlob se?	45	100,0			45	100,0			90	100	
16. Máš rád/a procházky?	32	35,6	13	14,4	31	34,4	14	15,6	90	100	0,820
17. Byl/a jsi letos nebo minulý rok s rodiči na dovolené?	13	14,4	32	35,6	12	13,3	33	36,7	90	100	0,810
18. Máš jízdní kolo?	23	25,5	22	24,5	19	21,1	26	28,9	90	100	0,400
19. Máš kolečkové brusle?	9	10,0	36	40,0	16	17,8	29	32,2	90	100	0,100

Tabulka 68. Odpovědi na otázky č. 9-19 podle pohlaví žáků.

Statisticky významný rozdíl byl na stupni volnosti 1 prokázán mezi městem, kde žáci studují, a odpověďmi na otázky č. 9, 10, 14, 16, 17.

Znění otázek č. 9-19	Město								Σ		χ^2
	Olomouc				Praha						
	ano		ne		ano		ne		a. č.	%	
	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%	a. č.	%			
9. Pomáháš s pracemi v domácnosti?	33	36,7	13	14,4	39	43,4	5	5,5	90	100	0,050
10. Navštívuješ některý zájmový kroužek?	43	47,8	3	3,3	16	17,8	28	31,1	90	100	0,000
11. Máš počítač nebo přístup k němu?	44	48,9	2	2,2	43	47,8	1	1,1	90	100	0,580
12. Čteš rád/a knihy?	21	23,3	25	27,8	18	20,0	26	28,9	90	100	0,650
13. Umíš hrát pexeso?	45	50,0	1	1,1	44	48,9			90	100	0,320
14. Umíš hrát šachy?	29	32,2	17	18,9	17	18,9	27	30,0	90	100	0,020
15. Umíš hrát Člověče, nezlob se?	46	51,1			44	48,9			90	100	
16. Máš rád/a procházky?	26	28,9	20	22,2	37	41,1	7	7,8	90	100	0,000
17. Byl/a jsi letos nebo minulý rok s rodiči na dovolené?	3	3,4	43	47,8	22	24,4	22	24,4	90	100	0,000
18. Máš jízdní kolo?	24	26,7	22	24,4	18	20,0	26	28,9	90	100	0,290
19. Máš kolečkové brusle?	11	12,2	35	38,9	14	15,5	30	33,4	90	100	0,420

Tabulka 69. Odpovědi na otázky č. 9-19 podle města, kde žáci studují.

