



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Integrace romského žáka do kolektivu  
běžné základní školy  
z pohledu spolužáků a pedagogů

Vypracovala: Petra Koubková

Vedoucí práce: PhDr. Miluše Vítěčková, Ph.D.

České Budějovice 2014

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci „Integrace romského žáka do kolektivu běžné základní školy z pohledu spolužáků a pedagogů“ vypracovala samostatně a použila pouze prameny a literaturu uvedené v seznamu literatury.

V souladu s § 47b zákona č. 111/1 998 Sb. v platném znění souhlasím, aby práce byla zveřejněna v databázi STAG na internetových stránkách provozovaných Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích, a to se zachováním mého autorského práva k textu této diplomové práce. Dále prohlašuji, že v souladu, s již uvedeným zákonem č. 111/1 998 Sb., souhlasím, aby na tých internetových stránkách byly zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Zároveň souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalení plagiátů.

V Brandýse nad Labem, 29. dubna 2014

Petra Koubková

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce PhDr. Miluši Vítěčkové, Ph. D. za ochotu, cenné rady a připomínky k mé diplomové práci.

Poděkování patří i školám, kde mi bylo umožněno realizovat výzkumné šetření.

V neposlední řadě děkuji svým rodičům, kteří mi byli vždy oporou na cestě k mé vytoužené profesi učitele.

## **ABSTRAKT**

Cílem této práce je zjistit, jaký postoj zaujímají spolužáci a učitelé k romským žákům na prvním stupni základních škol. Teoretická část je věnována charakteristice Romů a jejich historii, počínaje původem romského národa až po současné postavení romského etnika v české společnosti. Dále je zaměřena na integraci a na faktory ovlivňující začleňování dětí do třídního kolektivu v období mladšího věku. Tato část je zakončena kapitolou o vzdělávání Romů v Evropě a v České republice. Jsou zmíněny i integrační strategie a úloha multikulturní výchovy ve vzdělávání Romů. V praktické části je pomocí smíšeného výzkumu zjišťován vztah učitelů k romské populaci, rodinám i dětem, učitelovo vnímání integrace romského žáka, zda pedagog aplikuje do vyučování průřezové téma Multikulturní výchovy a na závěr i návrhy pedagogů pro úspěšnou integraci. Druhá část je zaměřena na žáky třinácti tříd, kde je v každé třídě alespoň jedno romské dítě. Jsou zde prezentovány výsledky toho, jak žáci nazírají na populaci romského původu a jaké mají informace o této etnicky odlišné skupině. Dětsí respondenti též zodpovídali otázku zlepšení integrace a postavení Romů a vztahů mezi Romy a Čechy. V závěru práce je navrženo, jak zlepšovat a pozitivně ovlivňovat začlenění romských žáků na 1. stupni základní školy.

### **Klíčová slova**

- Romská populace
- Integrace
- Primární vzdělávání
- Multikulturní výchova

## **ABSTRACT**

The aim of the thesis is to find out what attitude classmates and teachers have towards Roma pupils in primary schools. The theoretical part is in addition to the characteristics of the Roma, also paid their history starting from the origins of the Roma nation to the current social status of the Roma minority in the Czech Republic. Furthermore, it focuses on the integration and the factors influencing the inclusion of children in the class group. This part is concluded with a chapter on the education of Roma in Europe and in the Czech Republic. There are also described integration strategy and the role of multicultural education in Roma education. In the practical part with a mixed research investigated teachers in relation to the Roma population, families and children, teacher perceptions of integration of Roma pupil, if a teacher applies to teaching cross-cutting theme of multicultural education and the teachers conclusion and suggestions for successful integration. The second part focuses on the pupils thirteen classes where one Roma child is at least. There are presented the results of students' perspective on the population of Roma and information they have about this ethnically different group. Child respondents also answer questions focused on improving the situation of Roma integration and relations between Roma and Czechs. In conclusion, it is proposed to improve and positively influence the integration of Roma pupils in the primary school.

### **Key words**

- Roma population
- Integration
- Primary education
- Multicultural education

## **OBSAH**

ÚVOD.....	8
1 HISTORIE ROMŮ .....	10
1.1 Původ Romů.....	10
1.2 Expanze Romů do Evropy .....	13
1.3 Romové v českých zemích.....	15
1.3.1 Romové na území Čech, Moravy a Slovenska od roku 1700.....	15
1.3.2 Romové v poválečném Československu až do roku 1989 .....	16
1.3.3 Období od roku 1989 po současnost .....	19
1.3.4 Počet Romů v České republice.....	20
2 CHARAKTERISTIKA ROMŮ .....	22
2.1 Specifika romské kultury .....	23
2.1.1 Jazyk .....	23
2.1.2 Tradiční řemesla a způsoby obživy .....	26
2.2 Specifika romské rodiny .....	27
3 INTEGRACE.....	29
3.1 Integrace Romů v české společnosti .....	29
3.2 Ovlivňující faktory integrace na 1. stupni ZŠ .....	32
3.2.1 Socializace v mladším školním věku .....	33
3.2.2 Klima třídy.....	34
4 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ .....	37
4.1 Vzdělávání Romů v Evropě .....	37
4.2 Vzdělávání Romů v České republice .....	38
4.2.1 Strategie integrace romských žáků.....	39
4.2.2 Multikulturní výchova .....	41
5 METODIKA .....	43
5.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky.....	43

5. 2 Výzkumný soubor a jeho charakteristika .....	44
5. 3 Metody výzkumu .....	45
5. 3. 1 Metody získávání dat.....	46
6 VÝSLEDKY .....	50
6. 1 Výsledky na základě rozhovorů s učiteli a šetření klimatu třídy .....	50
6. 1. 1 Shrnutí .....	64
6. 2 Výsledky na základě dotazníkového šetření a rozhovoru se žáky .....	65
6. 1. 2 Shrnutí .....	75
7 DISKUZE .....	76
9. 1 Návrh pozitivního ovlivnění integrace.....	78
9. 1. 1 Škola .....	78
9. 1. 2 Učitel .....	80
9. 1. 3 Rodina.....	81
ZÁVĚR .....	83
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	85
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ .....	89
SEZNAM ZKRATEK .....	90
SEZNAM PŘÍLOH.....	91

## ÚVOD

Rozhodnutí psát diplomovou práci zabývající se pohledem učitelů a spolužáků na integraci romských žáků na 1. stupni základních škol ovlivnil jednak výběr mého studijního oboru a budoucího povolání, učitelství 1. stupně základní školy, ale i soužití s Romy v naší zemi, které se řeší nejen v České republice.

Po 2. světové válce nastal příliv nového romského obyvatelstva do českých zemí kvůli lepší možnosti obživy a získání pracovního místa. Od roku 1989, kdy se otevřely hranice mezi východní a západní Evropou, začali lidé poznávat další nové kultury a etnika. Možná právě proto po dlouhé odmlce, kdy býval životní styl většiny tlačen do jakési uniformity a stejnosti, došlo k uvědomění, že každý národ má jiné zvyky, myšlení a žebříček hodnot. Na prvním místě můžeme mít rodinu, peníze, vzdělání nebo zaměstnání, podle toho jakým zvyklostem jsme se naučili, v jakém sociálním prostředí jsme byli vychováni. Po revoluci začaly být uskutečňovány kroky od násilné asimilace k integraci odlišných kultur. I v současnosti přichází od českých občanů příliv nevolí žít s romským obyvatelstvem. Tento postoj může vyplynout z nepříjemné osobní zkušenosti. Lidé si dokonce utvářejí názor na základě příběhů lidí okolo sebe, které nemusí být ani podložené skutečnou událostí nebo zážitkem. A v neposlední řadě jde i o ovlivnění masmédií, jež nepřispívají dobré prezentaci romské populace.

Pokud přijmeme za své, že žijeme v humánní společnosti, kde každý má svá práva, a chceme žít v této společnosti, musíme se naučit toleranci, oprostít se od xenofobie a zařazování lidí do určitých „škatulek“. V každodenním životě se děti mohou setkat s Romy v obchodě, na úřadě, ve škole. Jaký mají získat postoj vůči tomuto etniku, pokud od nejednoho dospělého uslyší větu: „Tady je to jak u Cikánů.“? Věta je vyřčena v negativním slova smyslu, pokud v místnosti panuje hlučno nebo nepořádek. Výrok vyjadřuje stereotyp o Romech. Stejně tak z úst romských rodičů může zaznít věta, která nelichotivě vypovídá o Čechách. Zde musí svoji roli plnit škola, která má připravit dítě na budoucí život, na soužití s jinými kulturami bez předsudků.

Romské děti navštěvují školy, mají právo na vzdělání podle Všeobecné deklarace lidských práv a svobod a školy se je snaží začlenit do české společnosti. Integraci romského žáka ve škole ovlivňuje nejen učitel, ale i samotný žák a jeho rodina, kterého se začlenění týká. Dále pak spolužáci a jejich rodiny, které ovlivňují názory dětí. V této diplomové práci budou zkoumány postoje učitelů k integraci romského dítěte



na 1. stupni základní školy, vnímání spolužáků začlenění romského žáka a následně bude navrženo, jak pozitivně ovlivnit integraci romských žáků v běžných základních školách.

# 1 HISTORIE ROMŮ

Mnoho národů se po staletí snaží Romy začlenit do společnosti. Zhodnotíme-li tyto snahy, nejsou doposud nijak valně úspěšné, stále existuje napětí mezi původními národy a Romy. Ač státy i různé organizace realizují programy a plány k docílení integrace, o přijetí Romů nakonec rozhodují občané, jejich přístup k odlišnému etniku, který je ovlivněn *přítomností* – aktuálním spolužitím s minoritní skupinou na jednom území, řešením této otázky politiky nebo přijímáním informací od médií, a *minulostí* – osobní zkušeností, zkušenostmi předků a předáváním stereotypů z generace na generaci. Rozdílný způsob života jiného národa a neznalost původu těchto odlišností mohou být původem nepochopení a zárodkem předsudků, ze kterých vzniká xenofobní chování a rasová nesnášenlivost. Získáváním informací o Romech (a ostatně i jiných etnikách) můžeme zabránit tomu, abychom slepě přijímali názory a stereotypy ostatních lidí o jiných národech a kulturách. Zařazení této kapitoly, tedy seznámení se základní historií Romů, považuji za jeden z důležitých klíčů, kterým si může člověk otevřít cestu k lepšímu pochopení současných Romů - jejich zvyků, způsobu bydlení, vztahů mezi nimi a majoritou.

## 1.1 Původ Romů

O historii Romů existují písemné zmínky neromského původu. Sami Romové předávali příběhy, pověsti a vyprávění o svém národu ústním podáním. Při bádání o původu tohoto národa docházelo k rozšiřování a zjednodušování informací o tom, že Romové pochází z nejnižších kast.<sup>1</sup> Hlavní slovo při určování původu Romů měli lingvisté a antropologové. V 18. století maďarský student teologie Štěpán Váliye díky indickým studentům zaznamenal podobnosti jejich řeči s romštinou.<sup>2</sup> Roku 1782 J. C. Ch. Rüdiger zařadil romštinu mezi indoevropské jazyky.<sup>3</sup> K ujasnění minulosti Romů též dopomohli indolog August Fridrich Pott, který dokázal příbuznost novindických jazyků s romštinou, dále pak jazykovědec Franz Wavieron Miklošič rozdělil romštinu do 13 evropských dialektů.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> HÜBSCHMANNOVÁ, M. Odkud jsme přišli, kdo jsme, kam jdeme? In MANUŠ, E. *Jdeme dlouhou cestou: odkud jsme? kdo jsme? kam jdeme?: [příběhy Romů a neRomů v proměnách času]*. Praha: Arbor vitae, 1998, s. 23 – 29.

<sup>2</sup> DANIEL, B. *Dějiny Romů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994, s. 13 – 17.

<sup>3</sup> NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 9.

<sup>4</sup> DANIEL, B. *Dějiny Romů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994, s. 21.

NEČAS<sup>5</sup> zmiňuje dva možné osudy původních indických obyvatel. V polovině 2. tisíciletí př. n. l. byli buď vytlačeni do těžko přístupných a okrajových oblastí, nebo podmaněni a včleňováni do velmi složitěho sociálního systému.

DANIEL<sup>6</sup> se zamýšlí nad příčinami odchodu Romů ze své rodné vlasti. Za méně pravděpodobnou považuje domněnku (Davidové a Horváthové), že byli vyhnáni vyššími stavy, protože jiné nižší stavy země vyhnány nebyly. Další názor (od Davidové, Štompacha a jiných), že byli donuceni odejít po vstupu Arabů a Mongolů, je zpochybněn důkazem o migraci Romů do Evropy již v dřívější době. Pravdivou by mohla být migrace Romů postavená na sociálních podmínkách po dobytí Indie árijskými kmeny z Persie.

Stejnou teorii zmiňuje i HORVÁTHOVÁ<sup>7</sup>, která dále popisuje tuto civilizaci, jež se zrodila v Indii ve 3. tisíciletí př. n. l., a jejíž kultura je nazývána podle dvou městských center (Mohendžodáro, Harappa) mohendžodáro-harappska. Indologové a romisté se domnívají, že toto původní indické obyvatelstvo bylo podmaněno árijskými nájezdníky. Dobyvatelé označovali sami sebe jako **arijah (árijec)**, teprve později se pojem začal používat v souvislosti s urozeností.<sup>8</sup> Nevyhnané obyvatelstvo se Árijci snažili zasadit do založeného kastovního systému, který dobyvatelům poskytl nejvyšší postavení. Systém byl původně rozdělen do tří základních stavů: na bráhmany (kněží, učence), kšatrije (bojovníky, vládcy), vajiše (obchodníky), později byla přidána varna šúdrů (řemeslníků, zemědělců), kterou reprezentovalo podrobené obyvatelstvo. Árijové při rozšiřování území zahrnovali nové skupiny a kmeny do nižších stavů. Tyto stavy se postupně rozšiřovaly na další skupiny – kasty. **Kasta** je rodovou skupinou s určitou tradiční profesí. Každá kasta má daná pravidla, které dodržuje každý člen, aby nebyl ze skupiny vyloučen.<sup>9</sup> Sem náleží i domské kasty, které jsou považovány za příbuzné Romů. Historici předpokládají, že nálezy: rozvaliny starodávných romských tvrzí v okolí města Górahpuru v severovýchodní Indii, město Domraon, nebo zmínka v buddhistické literatuře o domském králi Herukovi, jsou důkazy kdysi existujícího domského státu, který postupně zanikl, a toto etnikum sestoupilo do nižších kast. Příslušníci této skupiny se i v současnosti věnují řemeslům – kovářství, kotlářství,

---

<sup>5</sup> NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 10.

<sup>6</sup> DANIEL, B. *Dějiny Romů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994, s. 26 – 27.

<sup>7</sup> HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Člověk v tísní v nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 5 – 7.

<sup>8</sup> Tamt., s. 5.

<sup>9</sup> Tamt., s. 6.

košíkářství, výroba cihel, muzikantství aj., která jsou spojena s romskou tradicí. Rodová řemesla byla příčinou „*řemeslného kočovnictví*“, všichni z rodu dělali stejnou práci, poptávka po daném výrobku byla vyčerpána a skupina byla nucena k územnímu přesunu. Tento jev je možné v Indii sledovat dodnes.

O původu Romů a jejich putování napovídá i měnící se pojmenování této skupiny. V České republice jsou nejrozšířenější dvě označení: Cikán – v dnešní době vnímané jako hanlivé a Rom – označení neutrální. HORVÁTHOVÁ<sup>10</sup> vysvětluje příznivost tohoto pojmenování: „...*je to jejich vlastní název (autetnonymum<sup>11</sup>), což o slovu Cikán (aletnonymum nebo-li exogenní etnonymum<sup>12</sup>) říci nelze.*“

HÜBSCHMANNOVÁ<sup>13</sup> uvádí vysvětlení o původu pojmenování: „*Etnonym Rom nesporně souvisí s kastovním názvem dom. Prokazuje to systémová změna zadopatrového d, které se v evropských jazycích nevyskytuje, na r.*“

NEČAS<sup>14</sup> popisuje vznik i dalších pojmenování tohoto národa. U označení Domové, se cerebrální hláska d změnila v Arménii v hlásku l (Lomové), v Sýrii v d (Domové) a v Evropě v r (Romové). Tento národ po vstupu do Byzantské říše, byl označován jako Atsinganoi, přezdívkou pro příslušníky kacířské sekty. Odtud se rozšířilo pojmenování do latiny (Acinganus, Cinganus, Cingerus), na cestě Evropou pak do bulharštiny (Acigan, Cigan), rumunštiny (Tsigan), němčiny (Zigeuner), češtiny a slovenštiny (Cikán, Cigán), polštiny a ruštiny (Cygan) a dalších jazyků. Za původní zemi Romů byl dříve považován i Egypt. Tuto teorii přizívovali sami Romové pověstmi o tom, jak odmítli pomoci svaté rodině při útěku před Herodem a za to byli odsouzeni putovat do Říma, kde měli žádat o odpuštění, nebo druhým příběhem o tom, že romští kováři ukovali hřeby pro Ježíšovo ukřižování. Když lidé Romům přisuzovali egyptský původ, označovali je jako Egyptians, Egyptians, Egyptians a odtud dnešní v angličtině používané Gypsies. V Německu jsou Sintí (z hindského sant – spojení, spolek), ve Francii označení Manuš (hindské manus - člověk) nebo Bohémiens, což mohlo vzniknout v souvislosti s migrací ze středu na západ Evropy, kde mezi příchozími do Francie byli i Češi. Druhou možností je, že se Romové vykazovali ochrannými listy

---

<sup>10</sup> HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Člověk v tísní v nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 7.

<sup>11</sup> Pojmenování, jímž se sama skupina nebo národ označuje.

<sup>12</sup> Pojmenování, jímž je skupina nebo národ označována ostatními.

<sup>13</sup> HÜBSCHMANNOVÁ, M. Předmluva. In DANIEL, B. *Dějiny Romů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994, s. 7.

<sup>14</sup> NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 12 – 14.

od Zikmunda Lucemburského, českého krále. Při poslední migraci v letech 1855 a 1856 z Moldavska a Valašska, byla romština ovlivněna rumunštinou, proto se označovali jako Vlašika Roma, tj. valašští nebo olašští Romové (Rumun, tj. Valach nebo Oláh).

## 1. 2 Expanze Romů do Evropy

Odchod Romů z pravlasti probíhal v několika vlnách, od 9. do 14. století.<sup>15</sup> Ve středověku, při jejich druhé migrační vlně do Evropy, byl Romům na základě romských vyprávění a legend v kronikách přikládán egyptský původ. Tato tvrzení byla vyvrácena námitkami. DANIEL<sup>16</sup> zmiňuje, že Romové nepoužívali původní název Mezr nebo Mizraim, ale Egypt, což je pojmenování vzniklé v pozdější době. Dále pak tato migrace není zaznamenána kronikáři a Romové neměli patrně lodě, se kterými by přeplavili moře z Egypta do Evropy. Podle NEČASE<sup>17</sup>: „*První Romy měl přivést do Uher r. 1219 král Ondřej II. při návratu z křižácké výpravy do Jeruzaléma.*“

Jak uvádí ŘÍČAN<sup>18</sup>: „*Dějiny Romů v Evropě jsou složitou spleť řady příběhů a osudů mnoha různých skupin, jež se lišily způsobem obživy, dialektem, kulturou i tím, jak vycházely s neromským obyvatelstvem, jež se k nim chovalo také v různých zemích značně různě.*“ Tuto různorodost Romů nejprve Evropané přijímali s údivem. Romům se dostávalo přijetí, dary a Romové nabízeli své řemeslné výrobky. Veřejnost postupně omrzela příběhem o jejich egyptském původu a putování, řemeslníci se začali obávat konkurence a z almužen se stávaly spíše úplatky, které měly Romy přesvědčit k odchodu z měst.<sup>19</sup> Nedůvěru a neporozumění rozvíjely zákony a úřady reagující na přítomnost Romů. Jako pohané byli odmítáni církví, vládci se jich obávali v domněnku, že se jedná o vyzvědače, místní obyvatelé se neztotožňovali s romským způsobem života, v řemeslných oblastech je považovali za vetřelce a Romové byli dohnáni k ilegálnímu podnikání, žebrotě a krádežím. Začali být chápáni jako hrozba a zaměřila se na ně pozornost.<sup>20</sup>

---

<sup>15</sup> ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2001, s. 11.

<sup>16</sup> DANIEL, B. *Dějiny Romů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994, s. 15.

<sup>17</sup> NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 16.

<sup>18</sup> ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společní budoucnosti*. Praha: Portál, 1988, s. 14

<sup>19</sup> NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 21 – 22.

<sup>20</sup> ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2001, s. 11 – 16.

Během 14. století se Romové stali ekonomicky potřebnými v rumunských knížectvích v Moldavsku a Valašsku, kde procházely důležité obchodní cesty. Tureckou expanzí byly obchodní kontakty přerušeny a tyto oblasti byly vystaveny dlouhotrvajícím válkám. Romové sloužili jako levná pracovní síla, která byla tak výhodná, že byli Romové přinuceni zůstat a docházelo k jejich nevolnictví. Stali se majetkem panovníka a církví, byli zbaveni svobody. „Cikánské otroctví“ bylo zrušeno roku 1856.<sup>21</sup>

DANIEL<sup>22; 23</sup> vyvrací romské otroctví v Rumunsku. Ve vrcholném středověku, kdy každý řemeslník odváděl daně nebo naturální podíl ze své práce, byl poddaný Rom využíván „pouze“ k nuceným pracím.

Ve 14. století, kromě Rumunska, Romové dále pokračovali do Čech, Německa a dalších západních zemí. V 15. a 16. století se objevily první záznamy o putování do severní Evropy. Od 17. století probíhaly další migrační vlny po Evropě. Důvody byly mnohé: perzekuce, vyčleňování ze společnosti a stíhání Romů, které probíhalo po většinu času až do 19. století, ale i přinucení k tomu, aby se usadili přesto, že nebyli přijati.<sup>24</sup>

Pronásledování a vyhánění Romů začalo na konci 15. století, kdy proti vystoupila církev v důsledku nedodržování křesťanských zásad ze strany Romů.<sup>25</sup> Stíhání, vyhánění či dokonce zabíjení Romů nebylo mnohdy ani trestné. Ženy byly bičovány nebo jim bylo uříznuto ucho. Romové, stíhání za činy, které měli nedopátraného viníka, a pod tlakem mučení, se doznávali i k tomu, co nespáchali. V 17. a 18. století negativní pohled na Romy vygradoval. Přes tato opatření, lidé využívali často jejich pomoci v kovářství a léčitelství, díky čemuž přežili Romové toto temné období.<sup>26</sup>

---

<sup>21</sup> HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Člověk v tísní v nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 18.

<sup>22</sup> DANIEL, B. *Dějiny Romů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994, s. 50.

<sup>23</sup> Tamt., s. 16.

<sup>24</sup> ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2001, s. 11 – 18.

<sup>25</sup> HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Člověk v tísní v nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 20.

<sup>26</sup> NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 22 – 33.

### 1. 3 Romové v českých zemích

Ohledně příchodu Romů není zcela jasně stanovený záznam, který by datoval tuto událost. NEČAS<sup>27</sup> uvádí tři zdroje, ve kterých by měly být první zmínky o Romech na našem území. **Dalimilova kronika**, kde je ve verších „*O Kartasiech pohanských*“ a jejich příchodu v roce 1242, kterou autor považuje jako za méně pravděpodobnou už proto, že se mohlo jednat o Turky, které tito lidé připomínali oblečením i zvyky. V **Popravčí knize pánů z Rožmberka** z roku 1399 je zmínka „*Cikán, orný, Ondřejov pacholek*“, v té době to nebylo jednoznačné pojmenování člověka romského původu. Pojmenování typu „Cikán“ přijal ve 14. století i purkrabí mocného rožmberského hradu Vildštejna. Jako třetí je uvedena edice **Staří letopisové čeští**, sepsanou F. Palackým, původně od Prokopa Lupáče z Hlavačova, který psal o roku 1416, kdy procházeli Romové Českou zemí.

České kroniky komentují přítomnost Romů v roce 1481 v Kutné Hoře a na Novém Městě Pražském. Z této doby pochází i první vyobrazení Romů, rytina „Cikánská rodina“ od Václava z Olomouce.<sup>28</sup>

U nás i v jiných zemích, kde se Romové nacházeli, byli mučeni, zabíjeni, využíváni k nucené práci. Do Čech a na Moravu Romové prchali z důvodů mírnější perzekuce v porovnání s ostatními zeměmi.<sup>29</sup> Kvůli svým řemeslnickým schopnostem byli v 15. století v Čechách, ale i v Polsku, Rusku chráněni od panovníků a měli svá práva.<sup>30</sup> V 16. století i přes některá opatření proti Romům shledávali Romové v Čechách útočiště. Změna nastala od roku 1645, kdy i u nás začali být Romové hubeni nebo vyháněni z měst do okolních lesů.<sup>31</sup>

#### 1. 3. 1 Romové na území Čech, Moravy a Slovenska od roku 1700

Romští kočovníci byli perzekuováni od druhé poloviny 17. století, kdy byla obnovována dřívější opatření proti tomuto národu. Tato opatření nebyla zřejmě úplně dodržována, protože Romy se nepodařilo ze země vyhnat.<sup>32</sup> Marie Terezie jako první přešla

---

<sup>27</sup> NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 17 – 18.

<sup>28</sup> Tamt., s. 21.

<sup>29</sup> ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme - jdeo to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společní budoucnosti*. Praha: Portál, 1988, s. 14 – 15.

<sup>30</sup> Tamt., s. 64 – 68.

<sup>31</sup> DANIEL, B. *Dějiny Romů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994, s. 74 – 89.

<sup>32</sup> ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2001, s. 19.

k asimilační politice a roku 1761 vydala zákon, který zmiňuje ŘÍČAN<sup>33</sup>: „*Romové mají pracovat v zemědělství, oblékat se jako ostatní, plnit povinnosti nevolníků vůči vrchnosti a náboženské povinnosti vůči církvi – a pod trestem 25 ran holí nemluvit romsky. ...Vzpourným mají být odebrány děti a dány na výchovu do spolehlivých rodin.*“, panovnice přikazovala tak Romům zapomenout jejich jazyk, oblékání i jejich způsob života.<sup>34</sup> Asimilační politika Marie Terezie a Josefa II. používající násilné metody nebyla úspěšná<sup>35</sup>, kromě jediného pozitivního výsledku, usazení Romů na jižní Moravě.<sup>36</sup>

V 19. století, v době národního obrození, kdy měli Romové svobodu pohybu, došlo k dalšímu stěhování Romů ze Slovenska do českých zemí. I nadále si Romové udržovali kovářské řemeslo. Úřady Rakousko-Uherska usilovaly o usazování Romů.<sup>37</sup> V 19. století a na začátku 20. století začala být Romům opět věnována pozornost a vycházela úřední nařízení, která zakazovala jejich kočování, proto byli Romům odebírání koně, a přikazovala nosit u sebe legitimaci, bez níž by nedostali práci.<sup>38</sup>

### **1. 3. 2 Romové v poválečném Československu až do roku 1989**

Od začátku 20. století i nadále Romům stěžovaly složitou cestu historií další překážky, ať už v podobě genocidy za 2. světové války nebo násilné integrace do novodobé společnosti, která s dosavadním životem tohoto etnika měla pramálo společného.

ŠOTOLOVÁ<sup>39</sup> komentuje období po skončení první světové války:

*„Do této doby se negativní postoje ze strany majoritní společnosti vůči Romům omezovaly na kočovné skupiny, z nichž se mnohé živily krádežemi, podvody a dalšími přečiny, to se týkalo zejména překupníků koní. Ale blížící se krize a narůstající konkurence vyvolává snahy kvalifikovaných řemeslníků a obchodníků likvidovat drobné řemeslníky, překupníky a podomní obchodníky, což byli zejména Romové.“*

---

<sup>33</sup>ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme - jdeo to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společní budoucnosti*. Praha: Portál, 1988, s. 15.

<sup>34</sup>DANIEL, B. *Dějiny Romů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994, s. 96.

<sup>35</sup>ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2001, s. 20.

<sup>36</sup>DAVIDOVÁ, E. *Romano drom - Cesty Romů 1945 – 1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 18.

<sup>37</sup>DANIEL, B. *Dějiny Romů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994, s. 114 – 117.

<sup>38</sup>HORVÁTHOVÁ, 1964. In ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2001, s. 20 – 22.

<sup>39</sup>ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2001, s. 22 – 23.



Za první republiky v roce 1927 vydán zákon, který zakazoval Romům „*kočovat a tábořit ve větších skupinách*“.<sup>40</sup> Romové se tak dostali do pasti, ze které nebylo lehkého úniku v případě podmínek, které jim nastolila většinová společnost. Stěží mohli vykonávat profesi, která doposud živila je i jejich předky, a k tomu jim bylo zakazováno se přesouvat na jiná území.

Za první republiky vznikaly další romské osady, vesničky se rozrůstaly především na východním Slovensku, bez možností obživy, což vedlo k nízké životní úrovni v izolaci od většinového obyvatelstva, které si stěžovalo na potulné Cikány.<sup>41</sup> Nízké postavení a izolovanost umocnila fašistická okupace. Podle oběžníku z 30. listopadu 1939 vydaného Ministerstvem vnitra museli Romové do ledna roku 1940 zanechat kočování a trvale se usadit, pod pohrůžkou umístění do pracovních táborů.<sup>42</sup> Během druhé světové války byli Romové stíháni a přepravováni do táborů, jejich děti byly vylučovány ze škol. V únoru 1943 došlo k hromadné likvidaci Romů. Během války bylo usmrceno přes půl milionu Romů.<sup>43</sup> Ze 4 870 českých Romů se jich po osvobození z koncentračních táborů vrátilo 583.<sup>44</sup>

Po skončení druhé světové války, kdy byli čeští Romové téměř vyhlazeni, se složení romského obyvatelstva změnilo migrací slovenských Romů do Čech a na Moravu, kterou ŠOTOLOVÁ<sup>45</sup> charakterizuje jako: „...*přechod z agrárního slovenského prostředí do průmyslového města v Čechách a na Moravě.*“

Migraci odůvodňuje DAVIDOVÁ<sup>46</sup> nedostatkem možností obživy. Stěhování Romů ze Slovenska blíže ještě specifikuje PAVELČÍKOVÁ<sup>47</sup> tím, že: „...*koexistence majority a Romů byla válkou narušena a zhoršená ekonomika donutila Romy hledat práci jinde.*“

Romové se v období poválečné migrace uplatňovali v zaměstnáních nevyžadujících kvalifikaci. Zaměstnanost Romů byla náhle veliká a Romové začali přijímat materiální a sociální vzestup jako samozřejmost. Tato generace čerpala ze způsobu života svých

---

<sup>40</sup> ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společní budoucnosti*. Praha: Portál, 1988, s. 16.

<sup>41</sup> DANIEL, B. *Dějiny Romů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994, s. 125.

<sup>42</sup> Tamt., s. 132.

<sup>43</sup> ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2001, s. 27 – 31.

<sup>44</sup> NEČAS, C. *Historický kalendář*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1997, s. 75.

<sup>45</sup> HAIŠMAN, T., 1987. In ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2001, s. 35.

<sup>46</sup> DAVIDOVÁ, E. *Romano drom - Cesty Romů 1945 – 1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 13.

<sup>47</sup> PAVELČÍKOVÁ, N. *Historie Romů v českých zemích v letech 1945 – 1989*. In KALEJA, M. a J. KNEJP. *Mluvme o Romech: Aven vakeras pal a Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009, s. 41.

rodičů a prarodičů, kteří se zřídka podíleli na aktivním životě společnosti, získali tak komplikovaný vztah k práci a institutům sociálního zabezpečení.<sup>48</sup>

V roce 1958 byl ustanoven zákon, který zakazoval Romům kočovat, čímž mělo dojít k jejich usídlení.<sup>49</sup> Romům zvyklým na bydlení v osadách, kde celá rodina obývala jen jednu, dvě místnosti, byly přidělovány postupem času byty, ve kterých nebyli zvyklí žít. V těchto bytech pobývali tradičním způsobem bydlení a života. Příkladem v 70. letech, kde došlo k zanedbání a neinformovanosti o novém způsobu žití, je Chanov, kam byli umístěni nejméně integrovaní Romové.<sup>50</sup>

Slovenští Romové byli odlišní od české společnosti tím, že přecházeli z venkovského prostředí do průmyslového, měli své zvyky, způsob odívání i života. Tato různorodost, ve které se učili žít lidé z jiných kulturních prostředí, přinesla konflikty a napětí.<sup>51</sup> Jiné hodnoty romského života i samotný romský jazyk vnímala totalitní společnost jako nepřijatelné faktory „brzdící je ve správném rozvoji“. Násilná asimilace zapříčinila ztrátu původních romských životních hodnot, rodinné hierarchie a autorit, jazyka a mnoho Romů navedla na nesprávnou cestu.<sup>52</sup>

Koncepci asimilace postupného rozptylu romských obyvatel nahradila v 70. letech integrace, tedy respektování etnicity Romů. O tom, že nadále byla uplatňována politika asimilace, hovoří dokument Charty 77 z roku 1978, kde byli Romové označeni za nejbezprávnější skupinu obyvatelstva v Československu.<sup>53</sup>

Tento přesun a chybný přístup k začlenění nově příchozích Romů negativně ovlivnil budoucí postavení Romů ve společnosti. Můžeme vnímat dobu komunistické vlády, jako tu, ve které se stát snažil začlenit Romy do naší společnosti, byla jim nabídnuta práce, sociální jistoty, ale na úkor toho jim byly upírány původní životní styl, hodnoty a jejich kultura. ŘÍČAN<sup>54</sup> k tomuto období dodává: „*Je však třeba vidět, že celá země byla tehdy velmi nehostinnou „půdou k zakořenění“. Přistěhovalci by byli nutně potřebovali kontakt s českou kulturní a duchovní tradicí, se svobodnou společností, kde*

---

<sup>48</sup> NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 91.

<sup>49</sup> ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2001, s. 34.

<sup>50</sup> NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 92 – 94.

<sup>51</sup> HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Člověk v tísní v nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 50.

<sup>52</sup> DAVIDOVÁ, E. *Romano drom - Cesty Romů 1945 – 1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 145 – 147.

<sup>53</sup> ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společní budoucnosti*. Praha: Portál, 1988, s. 25 – 28.

<sup>54</sup> Tamt., s. 25.

*by se setkávali s občanskou kulturou, s různorodými dobrovolnými organizacemi, které by jim vycházely vstříc, s kvalifikovanou a demokraticky fungující státní správou a samosprávou atd.“*

### **1. 3. 3 Období od roku 1989 po současnost**

Pro společnost přinesla změna politického systému svá pozitiva vnímaná hlavně na začátku obratu, jedním z nich byla svoboda, ale i negativa, a tím byla změna pro generaci lidí, kteří byli zvyklí 40 let na jiný způsob života. ŘÍČAN<sup>55</sup> popisuje listopad 1989 jako období přínosné pro Romy, kteří mohli znovu začít používat romštinu a pokračovat ve své kultuře, ale také jako nepříznivé, kvůli **nezaměstnanosti** - Romové přestali být trestáni pro příživnictví, někteří zůstali „na podpoře“, ten, kdo si zaměstnání chtěl udržet, musel si zlepšit kvalifikaci; **mediálnímu pranýři** - dobu komunismu a zatajování romské politiky nahradila svoboda slova a řešení Romů, ale jen většinou v negativním pohledu, který se doposud přenáší na ostatní obyvatele; **dostupnosti atraktivních škodlivin** - Romové se ztrátou etnické identity více podlehli konzumu, alkoholu a drogám; **většinové averzi** - následuje výše zmíněné negativní faktory.

ŠOTOLOVÁ<sup>56</sup> naopak změnu vidí pozitivněji v tom, že v novém zřízení došlo k zviditelnění romské problematiky, bydlení, vzdělání, rasové nesnášenlivosti, atd. Od poloviny 90. let 20. století vzrostl zájem o Romy a romství, ze kterého vzešlo např. vydání Romsko českého a česko romského slovníku v roce 1991 Fortunou, založení občanského sdružení Romano džaniben nebo Muzea romské kultury v Brně, realizace romských festivalů, vydávání romské literatury, romských periodik (Romano hangos, Amaro gendalos, Romano vod'i), vysílání Českého rozhlasu O Roma vekeren – Romové hovoří, a další. Vedle „*renesance romství*“ ŠEVČÍKOVÁ<sup>57</sup> zmiňuje i „*krizi romství*“. Za hlavní příčiny považuje neprůběh sebeidentifikace Romů, nedostatek informací majority, ale i samotných Romů, o romském kulturním dědictví a pozitivních zkušenostech s Romy. Na neúspěšné postavení Romů ve společnosti naráží i NEČAS<sup>58</sup>, zmiňující

---

<sup>55</sup> ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1988, s. 29 – 32.

<sup>56</sup> ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2001, s. 38.

<sup>57</sup> ŠEVČÍKOVÁ, V. Romové – kultura – současnost (kontext Česká republika) In KALEJA, M. *Romové - otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012, s. 41 – 43.

<sup>58</sup> NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 111 – 113.

nízkou kvalifikovanost, nejistou pracovní morálku, neochotu zaměstnat Romy, špatný zdravotní stav a vysokou kriminalitu, stagnaci vůči vzdělávání, která je často u Romů doplněná nedůvěrou vůči škole a pedagogům. Tento začarovaný kruh, kde se objevuje odmítavý postoj majority vůči romské menšině a naopak, prohlubuje chybný systém sociálních dávek, které mají přispívat zejména na péči rodičů o děti. Romové zvolili příspěvky jako jeden z hlavních způsobů obživy, způsob života vedoucí k sociálnímu propadu.

Většinová společnost nadále přistupuje k Romům jako k lidem, kteří pouze parazitují, využívají sociálních dávek k přežití, nedodržují obecně přijatou morálku a slušné chování. K tomuto negativně přispívají již zmiňovaná média. PAVELČÍKOVÁ<sup>59</sup> vnímá tuto situaci jako krizi, která: „...*se prohlubuje a je zjevné, že bez společného úsilí a státu, municipalit, nestátních neziskových organizací i Romů samotných se její řešení odkládá na neurčito.*“

### 1. 3. 4 Počet Romů v České republice

Kolik Romů žije v České republice, je otázka, na kterou neexistuje jednoznačná odpověď. Zjišťování této skutečnosti je ovlivňováno tím, že Romové se nechtějí přiznat k romské národnosti buď proto, že se za Romy už vůbec nepovažují, přiznání k romství není pro ně důležité, nebo kvůli stíhání v minulosti není stále vnímáno jako bezpečné.<sup>60</sup>

Od roku 1947 probíhá pravidelné sčítání Romů, během totalitního režimu hlavně kvůli přehledu o kočovných Romech a romských rodinách vyžadujících sociální péči. Oproti minulosti, kdy záleželo na úředníkovi, zda uzná, jestli se jedná o příslušníka romské národnosti<sup>61</sup>, se od roku 1991 Romové hlásí k národnosti sami<sup>62</sup>. NEČAS<sup>63</sup> uvádí přehled sčítání od roku 1947 do roku 1989 a zmiňuje to, že tyto výsledky jsou ovlivněné, protože často nebyli započítáváni integrovaní nebo usazující se Romové.

---

<sup>59</sup> PAVELČÍKOVÁ, N. Historie Romů v českých zemích In KALEJA, M. *Romové - otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012, s. 22.

<sup>60</sup> KALIBOVÁ, K. Demografické charakteristiky Romů ve vybraných zemích střední a východní Evropy. In JAKOUBEK, M. a L. BUDILOVÁ, (eds.). *Cikánské skupiny a jejich sociální organizace*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2009, s. 216.

<sup>61</sup> NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 84.

<sup>62</sup> KALIBOVÁ, K. Kolik Romů žije v Česku? *Geografické rozhledy: časopis pro výuku a popularizaci geografie*. [online]. 2007/2008, roč. 17, č. 4, s. 8. [cit. 2014-3-2] Dostupné z: <http://geography.cz/geograficke-rozhledy/wp-content/uploads/2008/04/6-7.pdf>

<sup>63</sup> NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 84.

Tabulka 1: Počet Romů v České republice

Rok	Počet		Zdroje údajů
	absolutní	v % úhrnu obyvatelstva	
1947	16 752	0, 19	soupis ministerstva vnitra
1966	56 519	0 57	„
1967	59 467	0, 60	evidence národních výborů
1968	61 058	0, 62	„
1970	60 279	0, 61	sčítání lidu
1980	88 587	0, 86	„
1980	101 193	0, 98	evidence národních výborů
1981	101 192	1, 11	„
1982	115 877	1, 12	„
1983	120 784	1, 17	„
1984	124 899	1, 21	„
1985	132 167	1, 28	„
1986	136 812	1, 32	„
1987	140 915	1, 36	„
1988	143 071	1, 38	„
1989	145 738	1, 41	„

Zdroj: Nečas<sup>64</sup>

V roce 1991 bylo ve sčítání lidu přihlášeno 35 tisíc Romů.<sup>65</sup> Odhadem statistiků a demografů bylo na počátku 90. let mnohem vyšší číslo, a to 150 tisíc. V současnosti je odhadováno okolo 200 tisíc Romů a počítají s nárůstem na 250 až 280 tisíc do roku 2020.<sup>66</sup> KALIBOVÁ<sup>67</sup> zmiňuje fakt, že: „...většina odborníků se však shoduje, že získání naprosto přesných dat je téměř nemožné.“, ale i to, že je třeba zjistit jejich počet jako podklad pro sociální a vzdělávací programy pro Romy.<sup>68</sup>

<sup>64</sup> NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 84.

<sup>65</sup> ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společní budoucnosti*. Praha: Portál, 1988, s. 33.

<sup>66</sup> KALIBOVÁ, K. Kolik Romů žije v Česku? *Geografické rozhledy: časopis pro výuku a popularizaci geografie*. [online]. 2007/2008, roč. 17, č. 4, s. 8 – 9. [cit. 2014-3-2] Dostupné z: <http://geography.cz/geograficke-rozhledy/wp-content/uploads/2008/04/6-7.pdf>

<sup>67</sup> Tamt.

<sup>68</sup> KALIBOVÁ K. Demografické charakteristiky Romů ve vybraných zemích střední a východní Evropy In JAKOUBEK, M. a L. BUDILOVÁ (eds.). *Cikánské skupiny a jejich sociální organizace*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2009, s. 214.

## 2 CHARAKTERISTIKA ROMŮ

*„Prohlubujme to, co nás spojuje,  
překonávejme to, co nás rozděluje,  
uchovávejme to, co nás rozlišuje.“*

### **Bernard z Clairvaux**

1091-1153, francouzský teolog a mystik

O Romech se mluví jako o menšině, národu či etniku. Definice těchto pojmů nejsou jednotné, obzvláště u pojmu „národ“ je těžké stanovit přesnou charakteristiku.

Národ můžeme definovat jako společenství lidí, které si je vědomo společných sounáležitostí, jazyka, kultury a dějin, ale také usiluje o zachování společného státu.<sup>69</sup>

Dle zákona č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, je menšina charakterizována jako skupina lidí, která na základě svých odlišností od většinové společnosti, tzn. etnický původ, jazyk, tradice, usiluje o udržení rázu vlastní kultury a jazyka a zároveň ochrany svých zájmů.<sup>70</sup>

DAVIDOVÁ<sup>71</sup> zmiňuje termín „*etnická kultura*“ a definuje ho jako: „...*svébytný etnický, skupinový, národnostní nebo národní ráz kultury, projevující se ve specifické tzv. materiální a duchovní kultury.*“ a dodává, že jedním ze základních předpokladů k formování, rozvíjení vlastní etnické identity je u Romů *romipen*, čili přihlášení a uvědomění si romství, romského původu. Mnoho Romů se svého *romipen* vzdalo kvůli útlakům a pronásledování v minulosti, které byly zapříčiněny právě příslušností k romství.

Otázkou zůstává, který z těchto pojmů je vhodný pro užívání současného označení skupiny romských obyvatel žijících na území České republiky. V případě, že vycházíme z těchto definic a skutečnosti, že Romové neusilují o vlastní romský stát, přizpůsobují se způsobu života většinového obyvatelstva, ale zároveň si stále udržují některá

---

<sup>69</sup> Tematické pojmy. *Varianty: vzdělávací program společnosti Člověk v tísni*. [online]. © 2008 [cit. 2014-4-1]. Dostupné z: <http://www.varianty.cz/index.php?id=20&notion=28>.

<sup>70</sup> Definice pojmu národnostní menšina. *Multikultura*. [online]. 3. 10.2011 [cit. 2014-4-1]. Dostupné z: <http://www.multikulturazlin.cz/l.php?id=2>.

<sup>71</sup> DAVIDOVÁ, E. *Romano drom - Cesty Romů 1945 – 1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 19.

specifika této kultury, můžeme Romy označovat jako menšinu, etnikum či etnickou kulturu.

## 2. 1 Specifika romské kultury

Základní prvky, které vždy charakterizovaly romskou kulturu, se postupem času vytrácejí. Ať už v důsledku násilné asimilace probíhající v minulosti nebo možná pro dlouhotrvající soužití s majoritní společností, některé zvyky a tradice Romové přestali vnímat jako důležité. V této kapitole budou uvedeny alespoň nejspecifičtější znaky této kultury.

Tradiční romskou komunitu, kde fungovala určitá hierarchie a systém, popisuje HORVÁTHOVÁ<sup>72</sup>. V rodě byli autoritami muži a starší členové skupiny. Zajišťovali a hlídali řád. Romové řešili vše veřejně a dodnes v mnoha romských rodinách zůstává soukromí nepoznaným jevem. Tomu napovídá i způsob bydlení. Rodina se schází v jedné místnosti, která je hlavním dějištěm, zde se projednávají všechny záležitosti. Žena měla udržovat domácnost, starat se o rodinu a obstarávat jídlo. Majetek byl společný, během častého stěhování z místa na místo na něj nebyl kladen materialistický důraz ani přílišná péče. Z generace na generaci se předávaly hlavně rodinné šperky a hudební nástroje. V komunitě byla krádež zapovězená, ale nikoliv vůči majoritnímu společenství. Kočování a nezachování majetku zapříčinily nedostatek hmatatelných památek po této kultuře. Historické dědictví a tradice byly předávány prostřednictvím romského jazyka.

### 2. 1. 1 Jazyk

Romština je jedním z nejdůležitějších charakteristických rysů této kultury. Při putování Romů z Indie vznikly v romském jazyce tři dialekty: arménský, evropský, syrský, které byly a jsou ovlivňovány dalšími jazyky zemí, kde se Romové usídlili.<sup>73</sup> I přesto, že v České republice byl uznán romský jazyk, romská národnost i jejich kultura, je stále málo literatury od romských autorů. Kromě vysílání Českého rozhlasu *O Roma vakeren*, není romština v českých médiích používána. Začínají se utvářet nová slova, která dosud

---

<sup>72</sup> HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Člověk v tísni v nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 24 – 28.

<sup>73</sup> ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2001, s. 39 – 41.

v romštině nebyla, a byla převzata z jiných jazyků. Začalo se i s kodifikací romského jazyka, u nás konkrétně s východoslovenským dialektem.

V současnosti se v některých romských rodinách původní jazyk nepoužívá a členové rodiny se mezi sebou domlouvají jazykem většinové společnosti. Romský jazyk se předával hlavně ústním podáním z rodiny na rodinu. Příležitost k jazykovému projevu v romštině je většinou pouze v rodině nebo mezi přáteli. Prostřednictvím romského jazyka byly předávány pohádky, přísloví, žertovná vyprávění a písně.<sup>74</sup> Zakazování romského jazyka v minulosti ovlivnilo vyjadřování Romů. Vedlo to ke vzniku romského etnolektu (neustálená forma druhého jazyka, používaná bilingvním obyvatelstvem<sup>75</sup>) češtiny a zapomenutí vlastního jazyka, ve kterém se vyjadřovali předkové po staletí. I když se čeština Romů stále zlepšuje a Romové ji používají, HÜBSCHMANNOVÁ<sup>76</sup> zmiňuje negativní důsledky dřívějšího popírání romštiny: „*Zapomenout jeden jazyk není podmínkou pro to, aby si člověk osvojil jazyk druhý. Násilná asimilační politika uvrhla mnoho Romů do jazykového, kulturního a v důsledku toho i do etického vakua. Vlastní komunikační symboliky je záležitost mnohagenerační.*“

Primárně se romština odlišovala již v Indii a základ této slovní zásoby je společný většině romských dialektů. Sekundárně pak v místech migrace, kde vznikala slova nová, označující nové pojmy. V České republice je nejvíce používána slovenská romština, méně pak olašská a maďarská.<sup>77</sup>

DAVIDOVÁ<sup>78</sup> rozděluje dialekty romštiny užívané v České republice do osmi skupin: východoslovenský, západoslovenský, středoslovenský, maďarský, dialekt českých a moravských Romů, dialekt tzv. rumunských Romů, dialekt olašských Romů, dialekt německých Sintů.

---

<sup>74</sup> HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Člověk v tísni v nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 29

<sup>75</sup> ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2001, s. 43

<sup>76</sup> HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras: Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 73.

<sup>77</sup> ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2001, s. 42. Podle ŠEBKOVÁ, H. *Jazyková situace Romů a její vývoj*. Praha: Občanské sdružení MENT, 1995.

<sup>78</sup> DAVIDOVÁ, E. *Romano drom - Cesty Romů 1945 – 1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 21 – 22.



HÜBSCHMANNOVÁ<sup>79</sup> doporučuje i učitelům účelnost seznámení s oblastmi obou jazyků, které vzájemně narážejí na odlišnosti a ovlivňují Romy v osvojování češtiny, a zmiňuje čtyři jazykové roviny:

#### Fonetická a intonační interferenční oblast

Především se v češtině nevyskytují některé aspirované indické hlásky: čh, kh, th a dž. Hlásky „dž“ se nevyskytuje v české abecedě, ale jen v mluvené podobě (džbán). Romština naopak nemá české ř, v některých slovenských nářečích ani souhlásky ou, au. Odlišná je intonace a přízvuk řeči.

#### Gramatická interferenční oblast

Romština má 11 členů, osm pádů (8. je ablativ vyjádřen předložkou „od“, „z“), 2 rody – mužský a ženský. Některé české předložky vynechávají: s, se, za český genitiv používají 8. pád ablativ, který je bezpředložkový. V romštině se pomocí příslovce pozměňuje význam slovesa.

#### Sémanticko-lexikální interferenční oblast

Významy slov se liší v mnoha jazycích, příkladem v romštině je sloveso *anel* v češtině může znamenat „přinést“, „přivést“ nebo „přivézt“.

O dalších záměnách se HÜBSCHMANNOVÁ<sup>80</sup> zmiňuje v samotné kapitole o Stylistické oblasti

Tato oblast byla degradována především v době násilné asimilace a přinucením Romů téměř zapomenout na svůj způsob vyjadřování.

Lidé se vyjadřují podle situace a společnosti, ve které se nachází. Pokud pravidla komunikace nedodržíme, může dojít k závažnějšímu nedorozumění, než když se chybje v oblasti gramatické nebo fonetické. Problémem tedy je řeč, kterou si Romové osvojují, od koho přebírají slovní zásobu. Jistě bude mluvit jinak Rom, který vystuduje vysokou školu a jinak Rom, který má základní vzdělání a setkává se pouze v práci s ostatními spolupracovníky, kteří též dosáhli nižšího stupně vzdělání.

---

<sup>79</sup> HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras: Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 73 – 81.

<sup>80</sup> HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras: Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 95 – 103.

## 2. 1. 2 Tradiční řemesla a způsoby obživy

Monoprofesnost rodových řemesel a již zmíněné řemeslné kočování jsou kromě jazyka dalším znakem vedoucí k domským předkům. Kočovnictví již pro současné Romy v České republice není tak časté, ale v minulosti se musel romský obchodník buď usadit a najít si stálou klientelu, nebo cestovat a hledat nové zákazníky. ŠOTOLOVÁ<sup>81</sup> uvádí další důvody k cestování: zálibu v putování, připomínání starých časů nebo jen cestování pro pocit nezávislosti. V minulých letech přesun sloužil i jako únik před společnostmi, která Romy utlačovala. Není tedy pravdou, že všichni Romové jsou odjakživa kočovní. ŠOTOLOVÁ<sup>82</sup> to ilustruje na dvou příkladech: „*Velká Británie například více podporuje obchod, proto jsou ve větší míře zastoupeny skupiny kočovných Romů, v Andalusii se dává přednost řemeslům, což vede k usedlému způsobu života.*“

V společnosti se také často traduje, že Romové jsou příživníci a vlastně se nikdy neživili ničím kromě krádeží nebo žebrání. Je pravda, že takto přispívaly do domácího rozpočtu ženy a děti, protože výdělky mužů nedokázaly pokrýt všechny výdaje. Pro většinu toto však nebylo pravidlem. Před 2. světovou válkou se Romové živili dvěma i více řemesly. Pracovali v oblastech spjatých se zemědělským hospodařením. Se zánikem soukromých hospodářství zanikala i tradiční romská řemesla, která už nebyla pro zemědělská družstva potřebná.<sup>83</sup> Mezi tradiční řemesla řadí DAVIDOVÁ<sup>84</sup> profese využívajících přírodních materiálů. Mezi dvě nejčastější patří **kotlářství** – práce kočovných Romů. Po usazení v 60. letech se počet kotlářů zmenšil a profese přešla spíše k opravářství kotlů, a **kovářství** – jedno z nejtypičtějších romských povolání. Dále pak zvonkařství, zaniklé v 60. letech, korytářství, košíkářství, výroba „válků“ – nepálených cihel, koňské handlířství, tkaní šňůrek, výroba hudebních nástrojů, muzikanství a jiné. Manuální řemesla zanikala utlačováním přicházející průmyslové výroby. Řemesla, která nezanikla, jsou stále ještě udržována na Slovensku a některá i na Moravě. Jak zmiňuje ŠEVČÍKOVÁ<sup>85</sup>: „*Jediným „tradičním“ romským*

---

<sup>81</sup> ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2001, s. 14.

<sup>82</sup> ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2001, s. 14.

<sup>83</sup> DAVIDOVÁ, E. *Romano drom - Cesty Romů 1945 – 1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 55 – 57.

<sup>84</sup> Tamt., s. 57 – 66.

<sup>85</sup> ŠEVČÍKOVÁ, V. Romové – kultura – současnost (kontext Česká republika). In KALEJA, M. *Romové - otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012, s. 47.

*zaměstnáním, které v Čechách stále existuje a setkává se s respektem jak minority, tak majority, je provozování hudby.“*

## 2. 2 Specifika romské rodiny

V romské rodině a společnosti existovaly donedávna pozitivní romské hodnoty, rodina držela vždy při sobě. V případě nouze pomohla i cizímu člověku a ujmout se cizího dítěte nebylo tabu. Tyto hodnoty se obzvlášť u českých Romů začaly vytrácet. K zeslábnutí hodnotového systému došlo hlavně v 50. letech, v období, kdy duchovno a morálka ve společnosti zaostávaly na nižším stupni.<sup>86</sup>

U Romů je známá odlišná časová orientace. Vše je v přítomnosti, život plyne ze dne na den. I proto v 50. letech, když Romové chodili do nové práce a do školy, si museli zvyknout na časový harmonogram a jeho pravidelnost. Oproti evropské rodině není kladen důraz na samostatnost, romské dítě tráví čas ve společnosti ostatních.<sup>87</sup>

Novinář Gejza DEMETER<sup>88</sup> v knize od Mileny Hübschmannové *Šaj pes dovakeras* popisuje romské dítě takto:

*„Málokteré romské dítě ve škole obstojí. Doma je hodné, ve škole je zlé. Cítí se tam jako u macechy. Je neustále ve střehu. Neustále napjaté. Neustále čeká, že zase odněkud přiletí pokárání. Brání se předem. Tluče kolem sebe. Nejhorší je, že potom začíná být zlé i doma a rodiče si s ním nevědí rady. Romští rodiče nikdy své děti nebili. A teď je bijou. Jednak proto, že to vidí u gádžů, a jednak proto, že se jim bortí svět, ve kterém věděli, jak se chovat, ve kterém jim bylo dobře. Ten svět je v rozkladu a co namísto něho? Svět gádžovský, který nám gádžové chtějí vnutit a z něhož oni sami hledají cestu ven?“*

Další odlišnosti v romské a české rodině se týkají pohádek. V romské rodině byly pohádky důležitým výchovným prostředkem. Příběhy jsou brány jako opravdové, není jim dán takový odstup umístěním děje do „tady a teď“ namísto evropského „kdysi dávno, za devatero horami“. Ostatně celá jazyková výchova je odlišná. Romské matky se svými dětmi baví, když dítě něco potřebuje, ale věci okolního světa nekomentují.

---

<sup>86</sup> DAVIDOVÁ, E. *Romano drom - Cesty Romů 1945 – 1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 104 – 116.

<sup>87</sup> SEKYT, V. Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností. In ŠIŠKOVÁ, T. (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008, s. 128.

<sup>88</sup> DEMETER, G. Slovo dvěma romským novinářům. In HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras: Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 119.

Slovní zásoba dítěte je malá a pro nástup do školy mnohdy nedostačující. Odlišná je i kázeň a sebekázeň. Děti nejsou vedeny k tomu, aby seděly a mlčely, mohou se vyjádřit hned. Nejsou učeny oddalovat něco blaženého, a tak ovládat vůli. Ve výchově funguje autorita rodičů, prarodičů, ale i starší sestry. Matka se nejvíce věnuje nejmladšímu dítěti, po narození dalšího potomka probíhá sourozenecká výchova. Vyloučení z rodiny může být pro Romy velikým trestem, proto Rom, který se snaží vymanit ze způsobu života rodiny, se kromě těžkosti probíjet se životem v majoritní společnosti, musí vypořádat s rodinou, která ho může zavrhnout.<sup>89</sup>

V této kapitole byly popsány znaky, jež byly charakteristické pro většinu romského společenství. Ale žádný z těchto poznatků, které mají přiblížit alespoň základní poznání Romů, nenahradí osobní setkání s Romy a poznání se navzájem. HÜBSCHMANNOVÁ<sup>90</sup> cituje Aurela STOICU: „... *Lidi se přeci nejlíp poznají, když si spolu povídají, když spolu stolují, když jeden druhému vypráví o své rodině, radostech a bolestech, když si spolu zatancují a zazpívají. Nebo když spolu beze slova sedí a dívají se na hvězdy.*“

---

<sup>89</sup> SEKYT, V. Zvláštnosti romských dětí. In ŠIŠKOVÁ, T. (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008, s. 214 – 222.

<sup>90</sup> HÜBSCHMANNOVÁ, M. Bibliografie romské literatury. In ŠIŠKOVÁ, T., (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008, s. 132.

### 3 INTEGRACE

**Integrace**, kterou blíže popisuje HÁJKOVÁ<sup>91</sup>, vychází z latinského *integrare* (sjednocovat) a *integer* (nedotčený, celý). S tímto pojmem se lidé setkávali nejprve v 18. století a na počátku 20. století ve filozofii a vědeckých disciplínách. Dále pak HÁJKOVÁ a STRNADOVÁ<sup>92</sup> blíže specifikují pojmy, které se objevují v souvislosti se začleňováním dětí z různých kultur (i dětí s jinými specifickými vzdělávacími potřebami) ve školním prostředí. S integrací je často zmiňována inkluze. **Inkluze** z angl. *inclusion* (zahrnutí, příslušnost k celku), je koncept myšlení, v jehož duchu se realizuje vzdělávání a do školy tak chodí všichni žáci různých stupňů postižení. Kulturními a etnickými odlišnostmi se zabývá **interkulturní pedagogika**, která působí na tolerantní a empatické vztahy a soužití lidí odlišných způsobů života a kultur.<sup>93</sup> Ve školách integrujících kromě Romů i jiné menšiny působí **interkulturní edukace**, jejímž prostřednictvím poznávání vlastní i rozdílné kultury vede žáky k tolerantnímu postoji k odlišným zvykům, tradicím a systémům.<sup>94</sup>

Tolik k potřebným definicím a pojmům ohledně integrace. Nelze se zaměřit pouze na integraci ve školách, je třeba ještě zmínit celkovou integraci Romů v České republice, již jsou děti denně vystavovány i prostřednictvím názorů společnosti na soužití s Romy.

#### 3. 1 Integrace Romů v české společnosti

NAVRÁTIL<sup>95</sup> popisuje možnosti společnosti vyrovnávání se s přítomností menšin v oblasti kulturní, politické a sociální.

V oblasti *sociální* to jsou: **strategie sociálního vyloučení**, též sociální segregace, týká se všeobecného vyčlenění ze systému v oblasti účasti na společenském dění. Charakteristické jsou nízké příjmy, kvalifikace a kvalita bydlení. **Strategie sociálního včleňování**, menšina má stejné možnosti úspěšnosti ve společnosti ve všech oblastech, má stejná práva i podmínky ve vzdělávání, zaměstnání i bydlení.

---

<sup>91</sup> HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005, s. 19 – 20.

<sup>92</sup> HÁJKOVÁ, V. a I. STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010, s. 12 – 13.

<sup>93</sup> Tamt., s. 44.

<sup>94</sup> Tamt., s. 12 – 13.

<sup>95</sup> NAVRÁTIL, P. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003, s. 27 – 29.

V oblasti *kulturní* se jedná o čtyři strategie: **strategie segregáční**, dochází k izolaci kultury menšiny; **strategie asimilace**, menšina převezme kulturu a životní styl většiny; **kulturní pluralismus**, vyskytující se etnické menšiny si zachovávají kulturní charakteristiky, vede k multikulturalismu, k šíření znalostí různých kultur; **strategie tavícího kotle**, kultury se navzájem ovlivňují a nová kultura se „zapustí“ do kultury stávající.

V oblasti *politické* se objevuje: **liberální pluralismus** postavený na principu stejné příležitosti pro všechny, se zřetelem na znevýhodněné skupiny, spojené s asimilační politikou, tzn. nerozlišování etnické příslušnosti; **strukturalismus** založený na vnímání odlišností sociálních tříd, postupně převeden i na etnické a kulturní rozlišení, využívá akomodačního přístupu a cíleně jsou zohledňovány etnické menšiny.

NAVRÁTIL<sup>96</sup> uvádí i **sociální vyloučení**, které můžeme vnímat jako opak integrace. Autor se dále zmiňuje o Romech jako o sociálně vyloučené skupině. Vyloučení se projevuje omezeným přístupem na trh práce, špatnými nebo žádnými kontakty s většinovou společností, kvalitou bydlení.

Problém nezaměstnanosti vzrostl po roce 1989. Komunisté udržovali *přezaměstnanost*, zajišťovali sociální jistoty. Začínající demokratický stát nemohl nabídnout záchrannou síť pro Romy, kteří nebyli připraveni se ujmout aktivní role občana.<sup>97</sup> Situace Romů je stále tíživá, přispívá tomu vysoká nezaměstnanost, nízká vzdělanost a kvalifikace, závislost každodenního života na podporách, absence historického a územního zázemí, nedodržování norem a zákonů. Postavení a situaci dnešních Romů ve společnosti popisuje také VÁGNEROVÁ<sup>98</sup>. Mezi Romy jsou vzdělání lidé, podnikatelé, ale stále převažuje skupina na nízké sociální úrovni, která je pro společnost trnem v oku. Dle výzkumů je vztah majority k Romům stále negativní, při čemž mnoho názorů je postaveno jen na základě vnímání Romů, které jim zprostředkují média.<sup>99</sup>

---

<sup>96</sup> NAVRÁTIL, P. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003, s. 30 – 35.

<sup>97</sup> NAVRÁTIL, P. Předběžné výsledky ze šetření mezi Romy: Integrace Romů. *Sociální práce*. 2002, roč. 2, č. 2, s. 39.

<sup>98</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004, s. 676.

<sup>99</sup> HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Člověk v tísni v nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 57 – 58.

Všechny již zmiňované faktory vedoucí k sociálnímu vyloučení Romů následují nepříznivé reakce ve vztahu romské a neromské společnosti. ŠEVČÍKOVÁ<sup>100</sup> uvádí tři mechanismy, kterých Romové užívají při konfrontaci s většinovou společností: **mechanismus ukřivdění**, se základem vědomí dlouholeté křivdy vyčítané majoritě odmítají její pomoc; **mechanismus izolace** projevující se odmítáním navazovat vztahy nebo se konfrontovat s jinou společností; **mechanismus ostré konfrontace**, za viníka všech vlastních problémů je považována většinová společnost. Dále pak autorka popisuje i obranné bariéry majoritní společnosti: **mechanismus relativizování problému**, neromské obyvatelstvo přijímá zjednodušená stanoviska a generalizuje fakty ohledně Romů; **mechanismus znevažování objektivních skutečností**, majorita znevažuje objektivní informace a zaměřuje se pouze na nedůvěryhodné Romy; **mechanismus alibizmu** má dvě tváře, na jedné straně jde o vytváření nákladných programů pro integraci Romů, na straně druhé jde pouze o formalitu, která bez jistého přesvědčení o pozitivních stránkách romské komunity přivádí pouze pocit zadostiučinění.

Mnoho publikací se zabývá tím, jak a čím přispět ke zlepšení integrace Romů. Z dokumentu světové banky vyplývá, že zaměstnanost Romů ztroskotává nejen na neochotě zaměstnat lidi romského původu, ale i na nízké kvalifikovanosti zapříčiněnou nedosaženým vzděláním. Vzhledem k tomu, že klesá poptávka zaměstnání s nižší kvalifikací, je třeba se zaměřit na zvýšení vzdělanosti.<sup>101</sup> HORVÁTHOVÁ<sup>102</sup> ve věci současného řešení situace Romů zastává názor, že bez pomocné ruky ostatních občanů nedojde k samovolnému vzkříšení romské samostatnosti a aktivity vyhovující dnešní společnosti. Zároveň zmiňuje lidové moudro, které vystihuje problém soběstačnosti: „*Chceš-li pomoci potřebnému, nedávej mu ryby, ale nauč ho je chytat.*“<sup>103</sup> Užívání pojmu „romský problém“ pro situaci v souvislosti s Romy považují HORVÁTHOVÁ<sup>104</sup> a RAMADAN<sup>105</sup> jako zavádějící a potvrzující ve spojení

---

<sup>100</sup> ŠEVČÍKOVÁ, V. Romové – kultura – současnost (kontext Česká republika). In KALEJA, M. *Romové - otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012, s. 45.

<sup>101</sup> Česká republika: Šance na zlepšení zaměstnanosti Romů. *Agentura pro sociální zabezpečování*. [online]. © 2014 [cit. 2014-4-1]. Dostupné z: <http://www.socialni.zaclenovani.cz/dokumenty/dokumenty-k-oblasti-zamestnanost/sance-na-zlepseni-zamestnanosti-romu-svetova-banka-2008/details>

<sup>102</sup> HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Člověk v tísni v nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 80.

<sup>103</sup> Tamt., s. 53.

<sup>104</sup> Tamt., s. 61.

<sup>105</sup> RAMADAN, I. Multikulturní politika České republiky ve vztahu k „romské komunitě“. In JAKOUBEK, M. a L. BUDILOVÁ. *Romové a cikáni-neznámí i známí*. Voznice: Leda, 2008, s. 190.

romského etnika s tíživými sociálními jevy. Dále pak RAMADAN<sup>106</sup>, uvádí zcela odlišnou myšlenku od doposud realizovaných integračních záměrů postavených na sebeidentifikaci Romů. Tato strategie neoslovuje Romy, kteří vnímají sami sebe jako občany české národnosti. Pomoc by tak měla přicházet v oblasti sociální nikoli kulturní a etnické.

Je pravdou, že Romové často sebe sami jako Romy neidentifikují. Pátrání po tom, odkud jsou a kde jsou jejich kořeny, není řešením pro jejich integraci, ale může být nápomocné pro pochopení některých souvislostí ve vztahu Romů a „Neromů“. Tyto vztahy se vyvíjejí již v předškolním nebo školním období, kdy se děti možná poprvé setkávají s odlišnou barvou pleti, řečí a kulturou ostatních dětí.

### 3. 2 Ovlivňující faktory integrace na 1. stupni ZŠ

Vzhledem k tomu, že je tato práce zaměřena na žáky prvního stupně základní školy a jejich vnímání romských spolužáků, považuji za důležité popsat socializaci, která probíhá u dětí v novém školním prostředí a ovlivňuje vztahy ve třídě a tím i pohled dětí na romské spolužáky. Stejně tak bude jiný vývoj u romských dětí a u dětí z původních českých rodin. Tento vývoj je ovlivněn z velké míry sociálním zázemím, ze kterého dítě pochází. Jak už bylo zmíněno, integrace romských dětí ve škole je v úzkém spojení s integrací romského etnika ve společnosti. Tato integrace a její úspěšnost je dětem prezentována přes rodiče a přes média. Na základě těchto předaných zkušeností si dítě utváří představu o minoritě a může k odlišným etnikům přistupovat již a priori v negativním duchu. Učitel by měl působit jako objektivní činitel, který pomůže dětem nabídnout a rozvíjet pozitivní přístup ve vztahu k ostatním etnickým společnostem. Všichni tito zúčastnění ve vzdělávání: učitel, žáci i rodiče se podílejí přímo nebo nepřímo na klimatu třídy, ve kterém integrace probíhá.

---

<sup>106</sup> RAMADAN, I. Multikulturní politika České republiky ve vztahu k „romské komunitě“. In JAKOUBEK, M. a L. BUDILOVÁ. *Romové a cikáni-neznámí i známí*. Voznice: Leda, 2008, s. 195.



### 3. 2. 1 Socializace v mladším školním věku

Období, kdy je dítě na prvním stupni základní školy, nazývá LANGMEIER<sup>107</sup> a PETROVÁ<sup>108</sup> mladší školní věk. Jedná se o úsek mezi 6. – 11. rokem jedince. VÁGNEROVÁ<sup>109</sup> dělí školní věk na raný školní věk (od 6 do 9 let), střední školní věk (od 9 do 12 let) a starší školní věk (do 15 let) a dále jej popisuje jako období vyznačující se dvěma fázemi, které dítě potřebuje úspěšně prožít. *Fáze píce a snaživosti*, zaměřená na výkon, a druhá *fáze vytvoření horizontálního společenství*, zaměřenou na vztahy ve skupině spolužáků, která má svůj vlastní řád.<sup>110</sup> Fáze píce a snaživosti se objevuje zvláště v 1. a 2. ročníku, kdy děti učitelovi opravdu „visí na rtech“. V tomto období (ale i v předškolní výchově) může pedagog pozitivně ovlivnit dítě ve vnímání jiných kultur tím, že dětem bude sám vzorem.

Při nástupu do školy je pro žáka stěžejní školní zralost, tzn. zralost CNS, emoční stabilita, a školní připravenost v oblasti sociální.<sup>111</sup> Ač jsou romské děti obecně považovány za citlivé a empatické, neúspěch ve škole může zapříčinit jiný hodnotový systém rodiny. Těmto hodnotám je dítě od raného dětství vedeno, a protože většina romských dětí nenavštěvuje mateřskou školu, dostane se tak poprvé do konfrontace s jinými přístupy z odlišných rodin až při nástupu na základní školu.

Nová role a postavení získané v novém kolektivu ve škole je startem pro místo, které budoucí jedinec zaujme ve společnosti. Podle VÁGNEROVÉ<sup>112</sup>: „Úspěšnost uplatnění ve škole předurčuje pozdější společenské zařazení.“

Jak uvádí VÁGNEROVÁ<sup>113</sup>, v tomto období jsou pro dítě důležité tři sociální skupiny. V každé z nich zastává specifickou roli: v rodině je to role dítěte rodičů a role sourozence, ve škole je to role žáka a ve vrstevnické skupině je to role spolužáka a role kamaráda. Tyto tři oblasti, kde si dítě vytváří své role a vztahy, působí i na utváření klimatu třídy.

---

<sup>107</sup> LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998, s. 115.

<sup>108</sup> PETROVÁ, A. Období mladšího školního věku. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 93.

<sup>109</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, s. 255.

<sup>110</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, s. 255.

<sup>111</sup> Tamt., s. 258.

<sup>112</sup> Tamt., s. 312.

<sup>113</sup> Tamt., s. 311 – 327.

### 3. 2. 2 Klima třídy

Třidu lze chápat dle PRŮCHY<sup>114</sup> jako *základní sociální a organizační jednotku* školy, ale také *skupinu žáků* stejného věku, kteří se společně účastní vyučování ve škole.

Každá třída má klima, utvořené materiálním zázemím třídy - v místnosti, kde probíhá vyučování, a vztahy utvořeny ve třídě - skupině žáků.<sup>115</sup> ČAPEK<sup>116</sup> definuje klima třídy jako: „...*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení, vnímání prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“ GRECMANOVÁ<sup>117</sup> dodává, že klima třídy se utváří i mimo vyučovací jednotku a v klimatu se střetává objektivní realita a subjektivní vnímání žáků. Celkové klima třídy ovlivňuje vztah žáka ke škole, třídě i ke vzdělávání, ale také sebepojetí dítěte, vztah žáka k sobě samému. Tento obraz je utvářen nejen na základě vlastních zkušeností, ale je také určován a ovlivňován vnímáním daného jedince ostatními, v tomto případě rodiči, spolužáky a učitelem.<sup>118</sup>

#### ***Spolutvůrci klimatu: učitel a žák***

Ve většině tříd působí učitel jako autorita, jejíž chování děti napodobují. Dohlíží na to, jaké má třída vztahy. Pravidly, chováním k žákům a hodnocením nastaví učitel směr, kterým se budou ubírat vzájemné vztahy spolužáků. GRECMANOVÁ<sup>119</sup> vidí úkol učitele v pozorování klimatu ve třídě a udržování jej ve správné hladině, která působí prospěšně jak pro učitele, tak pro žáky. ČAPEK<sup>120</sup> zmiňuje, že vztahy ve třídě na prvním stupni ZŠ ovlivňuje hlavně učitel a děti dokážou být nemilosrdné vůči tomu, kdo se odlišuje. V případě romského dítěte ve třídě může dítě samo poznat odlišnost antropologickou a odlišnost sociální, obzvláště tehdy, když na ní negativně poukáže učitel nebo rodič. FONTANA<sup>121</sup> popisuje vnímání dítěte rodičem i učitelem a dodává, že i když učitel zřejmě nemá tak veliký vliv jako rodič, děti mají tendenci si osvojit obraz o sobě samých, který jim zprostředkuje učitel.

---

<sup>114</sup> PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 317.

<sup>115</sup> GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008, s. 49.

<sup>116</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010, s. 13.

<sup>117</sup> GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008, s. 49.

<sup>118</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, s. 358.

<sup>119</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010, s. 18.

<sup>120</sup> Tamt., s. 20.

<sup>121</sup> FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2010, s. 258.

Jak je žák vnímán se odráží i v očekávání učitele. MAREŠ<sup>122</sup> popisuje *učitelovo očekávání* jako vnímání žáka postavené na rozumu a úvaze o žákovi, na rozdíl od *postoje učitele* k žákovi, který je spíše utvářen na základě citů.

V souvislosti s očekáváním učitele jsou uváděny dva pojmy, jež definují HARTL a HARTLOVÁ<sup>123</sup>. *Golem efekt* brzdí rozvoj. Žák se v představě učitele vzdaluje ideálu, tato představa se naplňuje a žák opravdu jedná podle toho, jak je vnímán učitelem. Naopak *Pygmalion efekt* znamená, že žák naplňuje pozitivní očekávání učitele.

Pokud žák opravdu podlehe a naplní učitelovu představu, dojde k tomu, že se učitel přesvědčí o správnosti svých očekávání. Pokud se učitelova očekávání nenaplní, je to často přisuzováno náhodě.<sup>124</sup>

Žák má ve školním věku i roli vrstevníka, spolužáka a kamaráda. Čím více se blíží dítě k pubertě, stávají se důležitějšími názory kolektivu než názory učitele. VÁGNEROVÁ<sup>125</sup> popisuje kamarádské vztahy jako nezbytné pro další vztahy pro budoucnost, aktuální období ovlivní budoucí strategie chování.

### ***Spolutvůrci klimatu: rodič***

Rodiče nelze považovat za přímého tvůrce klimatu třídy, ale výchovou a hodnotovým systémem, které jsou v rodině nastaveny, ovlivňují své dítě podílející se na klimatu třídy. Žák předává tyto hodnoty dále svým chováním a přístupem. Rodič může dítě ovlivnit jak pozitivně: podpora učitele, kladný vztah ke vzdělání, tak negativně: přenášení svých nepříjemných zážitků na dítě, „strašení“ s tím, co hrozného ho ve škole může potkat, určování s kým se dítě může kamarádit.<sup>126</sup>

Při integraci a procesu vzdělávání Romů je důležitý vztah romských rodičů ke vzdělání, kterým ovlivňují i postoj svého dítěte k získávání vědomostí a dovedností zvyšujících kvalifikaci pro jeho budoucí povolání.

HORVÁTHOVÁ<sup>127</sup> popisuje vztah romských rodičů ke vzdělávání. Nevnímají ho jako něco užitečného pro děti. Při práci, kde není třeba kvalifikace nebo při pobírání

---

<sup>122</sup> MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 491 – 496.

<sup>123</sup> HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, s. 118 – 119.

<sup>124</sup> MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, s. 491 – 496.

<sup>125</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, s. 338.

<sup>126</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010, s. 24.

<sup>127</sup> HORVÁTHOVÁ, J. *Vzdělávání romských dětí: reálné možnosti zefektivnění*. *Lidská práva*, 2002, roč. 4, č. 4, s. 11.

přídavků na dítě apod. ztrácí získávání kompetencí během školní docházky svoji váhu. Neúspěchům dítěte ve škole nemohou s nedostatečným vzděláním často zabránit oni sami, nepřispívají tomu ani domácí podmínky pro přípravu do školy, tzn. absence soukromí a pracovního místa.

Paní učitelka z výzkumného šetření uvedla výpověď bývalého romského žáka odrážející jeho postoj ke vzdělání: „*Když jsem učila 4. třídu, tak už jsem nevěděla, co mám s tím dítětem dělat, tak jsem se ho zeptala, proč se neučí a on mi pověděl, že stejně vyhodí základku a půjde na pracák.*“

V časopise Sociální práce uvedl NAVRÁTIL<sup>128</sup> výsledky výzkumu *Integrace Romů*, který byl uskutečněn mezi 1006 Romy. Byl proveden jako součást české *Národní zprávy*, která vznikla na začátku roku 2002 v mezinárodním projektu *The Human Development Challenge of Roma Integration*. Mimo jiných dotazů zjišťujících vnímání integrace samotnými Romy byla položena otázka „*Jaké jsou tři hlavní podmínky nutné k tomu, aby měl člověk v životě úspěch, aby si žil dobře?*“. Ve výsledcích se ukazuje, že hodnotová orientace Romů se v některých aspektech zcela neodlišuje od většinové populace. Za podmiňující pro úspěšný život dotázaní na prvním místě považují zdraví (hodnota preferovaná majoritou), na druhém místě kvalitní odborné dovednosti a dále pak serióznost a vytrvalost. Třetina z dotázaných odpověděla, že k úspěchu je též za potřebí dobré vzdělání.<sup>129</sup> Pokud bychom vycházeli z těchto výsledků, je možné, že vztah některých romských rodičů ke vzdělání je pozitivní.

---

<sup>128</sup> NAVRÁTIL, P. Předběžné výsledky ze šetření mezi Romy: Integrace Romů. *Sociální práce*. 2002, roč. 2, č. 2, s. 34 – 56.

<sup>129</sup> Tamt., s. 35 – 36.

## 4 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ

Pro Romy vzdělání nebývalo důležitým aspektem v životě. Svě řemeslné umění si předávali zkušenostmi a výchova probíhala hlavně prostřednictvím pohádek. V době tereziánské došlo k reformě školství a romské děti ze zámožných rodin byly též přijímány na evangelické lyceum.<sup>130</sup> Další zmínky o vzdělávání v souvislosti s Romy je ve statistickém šetření z let 1909 – 1910, které dokazuje, že polovina rodičů neposílala své děti do školy vůbec a druhá polovina velmi sporadicky.<sup>131</sup> Iniciativa od romských rodičů vzešla roku 1929, kdy byla postavena romská škola v Užhorodě.<sup>132</sup> Za druhé světové války byla uzavřena.<sup>133</sup> Během socialismu Ministerstvo vnitra v roce 1952 vydalo směrnici, jedním z osmi bodů byl: „Zvýšený dohled na docházku do školy a zajištěné umístění cikánských dětí do předškolních zařízení“ a „Výchova ostatního obyvatelstva, již se má dosáhnout odstranění zbytků rasové diskriminace“. Směrnice však nebyla důsledně dodržována.<sup>134</sup> V době komunismu šlo spíše o to překonávat negramotnost Romů a připravit je pouze na manuální práci s nízkou kvalifikací.<sup>135</sup>

ROKOSOVÁ<sup>136</sup> zmiňuje, že i v dnešní době je pro zabránění romské nezaměstnanosti řešením vzdělávání. Úkoly současné školy jsou zlepšovat vztah romských žáků ke škole a zvyšovat kvalifikaci budoucích romských pracovníků. Zároveň má všechny žáky připravovat na život, v němž se budou setkávat s jinými etniky.<sup>137</sup> Snahy o integraci a úspěšné vzdělávání Romů probíhají nejen u nás, ale i v dalších zemích Evropy.

### 4. 1 Vzdělávání Romů v Evropě

ŠOTOLOVÁ<sup>138</sup> popisuje integrační záměry a vzdělávání Romů v některých evropských zemích. Na **Slovensku** jsou zavedené od roku 1992 přípravné třídy neboli nulté ročníky, jež mají stejný cíl jako u nás, snížit neúspěch sociálně a jazykově znevýhodněných dětí.

---

<sup>130</sup> DANIEL, B. *Dějiny Romů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994, s. 97.

<sup>131</sup> NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*, Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 43.

<sup>132</sup> DANIEL, B. *Dějiny Romů*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994, s. 130.

<sup>133</sup> ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2001, s. 80.

<sup>134</sup> Tamt., s. 33 – 34.

<sup>135</sup> PAVELČÍKOVÁ, N. *Historie Romů v českých zemích*. In KALEJA, M. *Romové - otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012, s. 17.

<sup>136</sup> ROKOSOVÁ, M. In BALVÍN, J. a kol.: *Romové a obecná škola*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996, s. 40.

<sup>137</sup> ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2001, s. 50.

<sup>138</sup> Tamt., s. 90 – 117.

Na základních školách ve třídách s pěti a více žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí může být přidělen asistent pedagoga. Funguje zde i slovenský systém DROMUS. Zahrnuje pět prvků: **Docházka do školy** – cílem je, aby dítě navštěvovalo již mateřskou školu a později nedocházelo k záškoláctví; **Regulace a řízení, autoregulace** – řízení výchovných a vzdělávacích cílů a jejich realizace, zajištění kvalitních pedagogů; **Obsah vzdělávání** – bere v potaz odlišnosti Romů a zaměřuje vzdělání na skutečný život; **Metody edukace** – vycházejí z potřeb romských dětí; **Učitel** – má mít dostatečné vzdělání a ohodnocení pro práci s romskými dětmi; **Supportivní služby, společnost, zpětná vazba** – po ukončení vzdělání i nadále spolupracovat s Romy.

Ve **Velké Británii** je od roku 1998 ve třídách s romskými žáky asistent pedagoga, který je podle průzkumů úspěšný. Poskytuje: podporu žáka, podporu učitele (pomáhá pedagogovi s rutinními činnostmi), i jako podpora kurikula (podílí se na výuce).

V **Rumunsku** a ve **Španělsku** nejsou romskému etniku nakloněni. V těchto zemích je celkový pohled na Romy negativní, umocňují jej ještě média, která ukazují Romy většinou jen v nepříznivém světle. I ve školách panuje někdy neskrývaná diskriminace. Pokusy o integraci jsou zde neúspěšné.

**Rakousko** odmítá segregaci, tedy jakékoli zvláštní třídy. Pokud žák neumí německy, dostane status „mimořádný žák“, který může mít až 24 měsíců. Do té doby v předmětech, které by děti nemohly řádně plnit z důvodu neznalosti jazyka, nejsou známkovány. Podporován je ale i původní romský jazyk a vnímání romské kultury.

Ve **Francii** jsou pro kočovné Romy určené mobilní školy, které zajišťují alespoň zabránění negramotnosti.

## 4. 2 Vzdělávání Romů v České republice

Situaci ohledně vzdělávání Romů v České republice komentuje HORVÁTHOVÁ<sup>139</sup>. Nedostatky, které přicházejí v rámci vzdělávacího procesu, vidí v negativním vztahu učitelů k romským dětem. Nepříznivý postoj vzniká z neznalosti romských specifík, a učitelé tak vidí romské žáky jen jako problémové, zřetelně zaostávající za průměrem ostatních, jak uvádí i ŠOTOLOVÁ<sup>140</sup>. Tento náhled učitelů se odráží i v častějším

---

<sup>139</sup> HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Člověk v tísni v nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 57 – 58.

<sup>140</sup> ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2001, s. 63.

přeřazování romských žáků do zvláštních škol, nyní do základních škol praktických. Nedostatky se objevují i v připravenosti romského dítěte na školu v podmínkách a nespolupráci rodičů při domácí přípravě žáka. KALEJA<sup>141;142</sup> ještě dodává, že mnoho romských rodičů svou pozornost zaměřuje hlavně na nejmladší dítě na úkor starších potomků. Svou roli ve vzdělávání svých dětí nevnímají, podle nich je vztah dětí ke vzdělání a získávání vědomostí a dovedností pouze záležitostí školy, do které má vložit veškeré úsilí. HORVÁTHOVÁ<sup>143</sup> vidí řešení v eliminování těchto nedostatků pomocí „nultých“ ročníků, romských asistentů a budování kladného vztahu romských rodičů vůči škole.

#### 4. 2. 1 Strategie integrace romských žáků

Podobně jako v jiných zemích i u nás se realizují strategie, které mají působit na zlepšení integrace romských dětí ve školách. MŠMT ČR přijalo *Strategii pro zlepšení situace vzdělávání Romů*, spočívající v podpoře Romů ve vzdělání, zlepšení kvalifikace, zlepšení zaměstnanosti a tím i sociálního postavení, rozvíjení romské kultury a tradic, multikulturní vzdělávání společnosti.<sup>144</sup>

##### ***Předškolní vzdělávání***

Spolupráce by měla začít již od mateřské školy, kdy příznivou atmosféru může utvořit pedagogova znalost romštiny či dokonce přijutím romského pedagoga, a tím vytvářet i základy české jazyka u romského dítěte.<sup>145</sup> Jak popisuje VÍTKOVÁ<sup>146</sup>, předškolní vzdělávání je „bránou ke vzdělání“, nedocenenou romskými rodiči.

Pro romské rodiče, jejichž děti nenavštěvují mateřskou školu, jsou nabízeny přípravné ročníky. Tyto tzv. „nulté ročníky“ neboli „přípravky“ jsou zřizovány při základních školách a poskytují dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí výuku základních

---

<sup>141</sup> KALEJA, M. Sociální a multikulturní aspekty v kontextu edukace romských žáků. In KALEJA, M. a J. KNEJP. *Mluvme o Romech: Aven vakeras pal a Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009, s. 114 – 115.

<sup>142</sup> Tamt., s. 16.

<sup>143</sup> HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Člověk v tísni v nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 57 – 58.

<sup>144</sup> VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004, s. 54 – 61.

<sup>145</sup> ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2001, s. 57 – 58.

<sup>146</sup> VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004, s. 54 – 61.

sociálních dovedností, hygienických návyků a jazykových znalostí, jež jsou potřebné pro nástup do první třídy.<sup>147</sup>

### ***Vzdělávání pedagogů***

Další klíčovou strategií je vzdělávat pedagogy. Informace o kultuře, životě a tradicích Romů je třeba šířit i mezi širokou veřejnost. Důležité je již studentům pedagogických oborů umožnit poznávat jiné kultury a odbourávat své vlastní předsudky. Pokud pedagog bude předávat jen myšlenky, o kterých sám není přesvědčen, práce nedosáhne takových kvalit a sníží, tak úspěšnost ovlivnit pozitivně své žáky v nahlížení na Romy a jiná etnika.<sup>148</sup>

### ***Pedagogický asistent***

Pro přípravu dítěte, které mluví romsky nebo neovládá dostatečně český jazyk je vhodný asistent již v přípravné třídě a následně i v první třídě. Získá tak možnost naučit se kvalitně českému, ale i dalšímu jazyku v budoucnosti.<sup>149</sup> Od roku 1997 přicházejí do škol romští pedagogičtí asistenti, obzvláště ve školách s vyšším počtem romských žáků. Jejich prací je pomáhat romskému dítěti se aklimatizovat, odbourávat jazykovou bariéru a budovat kladný vztah mezi školou a rodiči.<sup>150</sup>

ŠOTOLOVÁ<sup>151</sup> též uvádí podporující aktivity na základní škole pro úspěšnou integraci romských žáků. Jsou tím vytváření pozitivní atmosféry a přijetí romské kultury, vyrovnávání jazykové úrovně, romština jako nepovinný předmět, pochopení romské kultury a menšiny ostatními žáky. Do vzdělávacího obsahu včlenit témata romské kultury, jazyka, historie, zřizovat pracovní místa (romských) asistentů učitele, nabídnout i vzdělávací kurzy matkám, které přivedou své děti do školy. KALEJA<sup>152</sup> zmiňuje kromě integračních snah v rámci vzdělávání i činnosti občanských sdružení a jiných institucí, které přispívají rozšíření tolerantního a multikulturního postoje ve společnosti.

---

<sup>147</sup> ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2001, s. 67

<sup>148</sup> ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2001, s. 59.

<sup>149</sup> HORVÁTHOVÁ, J. *Vzdělávání romských dětí: reálné možnosti zefektivnění*. *Sociální práce*. 2002, roč. 4, č. 4, s. 11.

<sup>150</sup> HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Člověk v tísni v nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 58.

<sup>151</sup> ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2001, s. 50 – 57.

<sup>152</sup> KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011, s. 91.



Jsou to např. nadace Open Society Found, Step by Step ČR, o.s., Člověk v tísni, o.p.s., Nová škola, o.p.s. či Partners Czech, o.p.s. aj.

#### 4. 2. 2 Multikulturní výchova

Významnou úlohu pro vzdělávání všech žáků činí zařazení multikulturní výchovy do vyučování. Škola má možnost ovlivnit mladou generaci, která bude později tou populací určující postavení k etnickým odlišnostem.<sup>153</sup> Myšlenky multikulturní výchovy začaly být realizovány po roce 1989. V roce 2001 byla zahrnuta multikulturní výchova do Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice.<sup>9</sup> Základní školy se řídí Rámcovým vzdělávacím programem (RVP) pro základní vzdělávání, podle nějž si pak každá škola tvoří svůj školní vzdělávací program (ŠVP). Obsahy vyučovacích předmětů jsou rozdělené do devíti vzdělávacích oblastí, které prolínají pět průřezových témat. Jedním z nich je i Multikulturní výchova (MKV).

Multikulturní výchova je definována PRŮCHOU<sup>154</sup> jako: „...edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.“ Dále autor upozorňuje na chybné pojmenování výchova, které vzešlo z anglického *multicultural education*. Slovo „education“ překládáme jako: pedagogika, vzdělávání a výchova. Podle PRŮCHY<sup>155</sup> pojem *multikulturní výchova* není přesný, protože hlavní je *vzdělávání* k multikulturalitě.

ŘÍČAN<sup>156</sup> uvádí postupy multikulturní výchovy: seskupovat romské děti s dětmi neromskými, které by jim šly dobrým vzorem; pozitivní prezentace romských dětí; příležitost vyniknout v oblastech, pro které mají romské děti nadání; neponižovat slabé výkony; odsoudit rasistické výroky nejen slovem ale i činem; vysvětlení dětem rovnoprávnosti občanů; obohatit výuku informacemi o menšinách; do výuky včlenit romskou literaturu a písňe, využít alespoň minimální znalosti romského dítěte v oblasti romského jazyka; s dětmi se bavit o předsudcích a uvést pravdivé výroky o kulturních menšinách; pozvání romského literárního autora či muzikanta aj.

---

<sup>153</sup> MAŇÁK, J. Možnosti školy v multikulturní výchově. In GULOVÁ, L. a E. ŠTĚPAŘOVÁ, (ed.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně, 2004, s. 26.

<sup>154</sup> PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006, s. 15.

<sup>155</sup> PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006, s. 15 – 16.

<sup>156</sup> ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společní budoucnosti*. Praha: Portál, 1988, s. 118 – 121.

Podle RVP<sup>157</sup> má toto průřezové téma ovlivnit nejen žáky s majoritní kultury, tím že vnímají vlastní i odlišnou kulturu, ale stejně tak žáky z minoritních skupin. MKV přispívá k poznávání rozličných kultur, k odstraňování předsudků a budování tolerance vůči ostatním lidem ve společnosti. Tematické okruhy průřezového tématu i jeho přínos k rozvoji osobnosti žáka uvádí blíže RVP<sup>158</sup>.

CHROMÝ<sup>159</sup> upozorňuje, že se nemáme spokojit s pouhým zařazením multikulturní výchovy jako průřezového tématu a jeho plněním jen v rámci školy. Daleko více žáka ovlivňuje jednání v každodenním životě, kdy pozoruje a vnímá, jak se učitel nebo i rodič zachová vůči člověku jiného etnika a přebírá si tyto modely chování. Dále autor připomíná, že nestačí pouhé znalosti o jiných kulturách, ale i o minulosti, která přispěla k rasistickému a xenofobnímu chování. V multikulturní výchově dojde k určité komparaci naší a jiné kultury, avšak nesmí se zapomínat, co máme hlavně společného a co nás může sblížit.

---

<sup>157</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007, s. 107

<sup>158</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007, s. 107 – 108.

<sup>159</sup> CHROMÝ, P. Multikulturní výchova: mezi snem a realitou. *Geografické rozhledy: časopis pro výuku a popularizaci geografie*. 2005, roč. 14, č. 3, s. 58 – 61.

## 5 METODIKA

### 5. 1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky

Výzkumným problémem je: Jak pozitivně ovlivnit integraci romských žáků na běžné základní škole? Historií Romů i jejich začleněním se zabývají mnohé publikace a výzkumy. Za povšimnutí stojí, že mnoho z nich je postaveno na výzkumném problému, jak a pomocí čeho začlenit Romy, ale často z pohledu romské populace, blíže viz výzkumy ŠTĚCHOVÁ a VEČERKA<sup>160</sup>, GRUBEROVÁ<sup>161</sup> nebo KAJANOVÁ a URBAN<sup>162</sup>. Touto prací bych chtěla přiblížit postoj k integraci Romů z druhé strany, tedy od neromských dětí a učitelů. Pokud se romské děti setkají s přijetím od spolužáků a jejich učitelů, pravděpodobně vzroste motivace chodit do školy. S odmítavým přístupem se setkali jejich romští prarodiče a většinou i rodiče, kteří nyní svůj pohled přenášejí na své potomky.

*Cílem výzkumu je zjistit:*

- Jak k romským žákům na 1. stupni ZŠ přistupují jejich spolužáci a učitelé?

Praktická část bude provedena pomocí smíšeného výzkumu.

*Výzkumné otázky - učitel*

- Jaký vztah mají učitelé vůči romskému etniku, romským dětem a jejich rodičům?
- Jak učitelé vnímají začlenění romského žáka mezi ostatní spolužáky?
- Praktikují učitelé ve svých třídách MKV?
- Co by podle učitelů prospělo integraci romského žáka?

V některých třídách bylo původním záměrem vést s dětmi rozhovor o Romech. Po rozhovoru s vedením škol či pedagogy z těchto škol byl vyjádřen nesouhlas vůči rozhovoru s dětmi o rozdílech mezi Romy a ostatní populací. Důvodem byla obava z toho, že se prohloubí vědomí dětí o odlišnostech romskými a neromskými spolužáky a vzniknou problémy v kolektivu. V těchto třídách byla povolena realizace hodin

---

<sup>160</sup> ŠTĚCHOVÁ, M. a kol. *Romská minorita a postupy integrace*. Praha: IKSP, 2002.

<sup>161</sup> GRUBEROVÁ, A. Motivace romských rodičů na poli vzdělávání. *Poradna pro občanství, občanská a lidská práva*. [online]. © 2009 [cit. 2014-4-12]. Dostupné z: <http://poradna-prava.cz/poradna/motivace-romskych-rodicu.pdf>

<sup>162</sup> KAJANOVÁ, A. a D. URBAN. Vzdělání jako klíčová oblast integrace Romů v České republice. *Antropowebzin*. [online]. 2009, č. 1 [cit. 2014-4-12]. Dostupné z: [http://antropologie.zcu.cz/media/webzin/webzin\\_1\\_2009/5\\_Urban\\_a\\_vzdelani\\_jako\\_klicova\\_oblast.pdf](http://antropologie.zcu.cz/media/webzin/webzin_1_2009/5_Urban_a_vzdelani_jako_klicova_oblast.pdf)

se zaměřením na MKV. Na jedné ze škol bylo povoleno pozorování v běžné vyučovací hodině.

Názory dětí na romské etnikum se odrážejí od názorů lidí, kteří je obklopují, zvláště od rodiny zařazené do většinové společnosti. Vzhledem k tomu, že populace v České republice se staví k Romům nepříznivě, předpokladem je, že výsledky výzkumu prokážou negativní pohled dětí na Romy.

#### *Výzkumné otázky - žáci*

- Jak žáci nazírají na populaci romského původu?
- Jaké mají žáci informace o Romech

#### *Výzkumná podotázka*

- Jak by se podle dětí mohl zlepšit vztah Češi – Romové?

## 5. 2 Výzkumný soubor a jeho charakteristika

Nejprve bude charakterizována metoda, kterou byl zvolen vzorek - *záměrná metoda výběru*<sup>163</sup>. Jak už vypovídá název, záměrně byly vybírané třídy na školách, kde jsou romští žáci. Původně bylo osloveno šest škol, tři školy odmítly, důvodem byl nadbytek výzkumů v jejich třídách na prvním stupni. Na zbylých třech školách byli vybráni žáci a učitelé, kteří byli k dispozici a ochotni se zúčastnit výzkumu. Jak uvádí SKUTIL<sup>164</sup>, tento postup nazývá Maňák a Švec jako *dostupný výběr*.

Výzkumné šetření probíhalo v období únor – březen roku 2014 ve dvou školách v Jihočeském kraji (ZŠ 1, ZŠ 2) a ve škole nacházející se na okraji Prahy (ZŠ 3), ve 2. – 5. třídách. Jelikož byla přislíbena anonymita těchto škol, nelze umístění škol blíže specifikovat. Jedná se o školy s počtem přesahující 500 žáků. Při výběru škol byl brán v potaz vyšší počet romských žáků, tedy romští žáci navštěvují jak 1., tak 2. stupeň a jsou zastoupeni téměř v každé třídě. V každé třídě je alespoň jeden romský žák nebo romská žákyně. První ročníky byly vypuštěny záměrně kvůli krátkodobě utvořenému třídnímu kolektivu.

---

<sup>163</sup> MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, s. 135.

<sup>164</sup> MAŇÁK, ŠVEC 2004. In SKUTIL, M. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 67.

Jak uvádí HENDL<sup>165</sup>, etické problémy výzkumu hrají důležitou roli. Při samotném zkoumání byl brán zřetel obzvláště na *informovaný souhlas, soukromí* a tedy i anonymitu žáků i učitelů a na *emoční bezpečí*. Pro dodržení etiky během výzkumného šetření byl rodičům prostřednictvím učitele předán papír s informovaným souhlasem, že se dítě zúčastní výzkumu (Příloha A).

Z původně oslovených 315 žáků se jich zúčastnilo 278 ze 13 tříd a 13 třídních učitelů.

*Tabulka 2: Počet zúčastněných respondentů - žáků*

	ZŠ 1	ZŠ 2	ZŠ 3	celkem
2. tř.	0	22	45	68
3. tř.	61	0	63	123
4. tř.	0	25	25	49
5. tř.	0	20	17	37
celkem	61	67	150	<b>278</b>

### 5. 3 Metody výzkumu

V rámci výzkumného šetření bylo využito více postupů k získávání dat, aby došlo k náhledu na zvolené téma z různých úhlů pohledu. Byly jimi interview a dotazník. Jako vedlejší byla zvolena metoda pozorování a sociometrie. Zvolené metody napovídají, že se jedná o smíšený výzkum. Jak uvádí SKUTIL<sup>166</sup>, jde o „*současný trend ve světě*“ a HENDL<sup>167</sup> jej popisuje jako přístup mixování přístupů kvantitativní i kvalitativní metody v průběhu jedné studie.

SKUTIL<sup>168</sup> charakterizuje kvantitativní výzkum jako záměrnou systematickou činnost, jež využívá empirických metod při zkoumání. Kvalitativní výzkumnou metodu rozebírá blíže HENDL<sup>169</sup> a uvádí interpretaci některých vědců, jež vidí tuto metodu jako protipól kvantitativních výzkumných strategií. Pozitivněji, jak bude využita i v tomto výzkumu, může být prezentována jako rovnocenná a doplňující ke kvantitativní metodě sběru dat.

<sup>165</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, s. 153 – 154.

<sup>166</sup> SKUTIL M. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 57.

<sup>167</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, s. 58.

<sup>168</sup> SKUTIL, M. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 59.

<sup>169</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, s. 47 – 58.

### 5. 3. 1 Metody získávání dat

#### **DOTAZNÍK**

GAVORA<sup>170</sup> definuje dotazník jako způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. SKUTIL<sup>171</sup> dodává, že se jedná o nejrozšířenější techniku využívanou ve všech oblastech, a dále uvádí výhody, jichž bylo díky dotazníku využito: oslovení většího počtu respondentů a anonymita respondentů. Jedná se o dotazník jak standardizovaný tak dotazník vlastní konstrukce<sup>172</sup>. Dotazník pro učitele (Příloha B) vyplnili respondenti v ZŠ 1, ZŠ 2 a ZŠ 3. Na otázky v dotazníku určeného pro žáky odpovídali respondenti z tříd na ZŠ 3.

Struktura dotazníku dle GAVORY<sup>173</sup> obsahuje 3 části:

*Vstupní část:* vysvětluje cíle dotazníku, motivující respondenta k pečlivosti. V našem případě provedeno s respondenty formou rozhovoru.

*Druhá část:* obsahuje vlastní otázky, seřazení není záměrně tematické ale náhodné.

*Na konci dotazníku:* poděkování za čas a za účast. Též provedeno formou rozhovoru

Dotazník se skládal ze tří typů otázek<sup>174</sup>:

*Uzavřené otázky* - úkolem respondenta je označit již nabídnutou odpověď.

*Otevřené otázky* - dává volnost v odpovědi, nevnucuje volbu, ale odpovídá se na ně obtížněji než na uzavřené otázky.

*Polouzavřené otázky* - nabízejí odpověď, ale respondent vepíše i vysvětlení své volby.

Dle dělení otázek podle Pattona, které uvádí HENDL<sup>175</sup>, dotazník obsahoval „*otázky vztahující se ke zkušenostem nebo chování, vztahující se k názorům*“ a „*otázky demografické a kontextové*“, dále pak otázky škálové. Konkrétní použitou škálu, v níž řadíme nabídnuté jevy např. podle oblíbenosti, nazývá GAVORA<sup>176</sup> jako *pořadovou*.

Respondentům, dětem mladšího školního věku, bylo třeba při zadávání dotazníků zdůraznit, že nejde o test, nebude nic hodnoceno, kromě výzkumníka je nikdo jiný

---

<sup>170</sup> GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010, s. 121.

<sup>171</sup> SKUTIL, M. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, s. 80 – 81.

<sup>172</sup> Tamt., s. 81.

<sup>173</sup> GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010, s. 122.

<sup>174</sup> Tamt., s. 124 – 127.

<sup>175</sup> PATTON, 1990. In HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, s. 168 – 169.

<sup>176</sup> GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010, s. 88.

(myšleno učitelé, rodiče, spolužáci) nebude číst. Při administraci bylo dbáno doporučení GAVORY<sup>177</sup>, dětem byly otázky přečteny několikrát a zřetelně. V případě, že respondent i nadále nerozuměl zadání, mohl se přihlásit a výzkumník došel za žákem vysvětlit otázku.

Dále došlo k ujištění, že názor je záležitostí individuality a odlišnost je zcela přirozená, což je dle CHRÁSKY<sup>178</sup> podstatné při zařazení položek zjišťujících postoje, motivy a názory. Ve dvou třídách byly dotazníky zadávány třídními učitelkami. Zde vyplynuly nevýhody dotazníku v případě, že jej sami neadministrujeme, a to nemožnost dovysvětlení otázky v případě nejasností a v tom případě i riziko, že se respondent otázce vyhne a nezodpoví ji.

Při dotazování učitelů bylo použito dotazníku následně rozšířeného rozhovorem. K rozhovoru nahraného diktafonem přistoupila pouze jedna z učitelek, ostatní souhlasily s rozhovorem bez nahrávaného záznamu.

## **INTERVIEW**

Překlad z angl. *inter* (mezi) a *view* (pohled), vypovídá o kontaktu mezi lidmi během rozhovoru, jak označuje GAVORA<sup>179</sup>, „*tváří v tvář*“. MIOVSKÝ<sup>180</sup> definuje interview jako rozhovor mezi jednou až třemi osobami prováděný za účelem výzkumné studie, při čemž dynamiku rozhovoru a jeho průběh by měl vést výzkumník. Při vyšším počtu lidí je užíván termín *skupinové interview*, v tomto případě už je dění ovlivňováno dynamikou skupiny. HENDL<sup>181</sup> uvádí termín *skupinové diskuze* a dodává nevýhodu nestejného začlenění členů do diskuze. V našem případě by bylo vhodné užití termínu *ohnisková skupina*. Na rozdíl od *skupinové diskuze* se jedná o skupinovou interakci, vzniklou v debatě na určené téma, tedy ohnisko. Rozhovor splňoval kritéria, která uvádí MIOVSKÝ<sup>182</sup> podle Morgana, hovoří jedna osoba, diskuze se účastní všichni, každý měl právo říct svůj názor, ale i právo odmítnout se vyjádřit případně odejít ze skupiny.

---

<sup>177</sup> GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010, s. 12 – 13.

<sup>178</sup> CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 168.

<sup>179</sup> GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010, s. 110.

<sup>180</sup> MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, s. 156

<sup>181</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, s. 182 – 183.

<sup>182</sup> MORGAN, 1997. In MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, s. 175 – 184.

MIOVSKÝ<sup>183</sup> popisuje, že jednou z prvních fází rozhovoru je *navázání kontaktu* s respondentem. U dětí k němu došlo na začátku vyučovací jednotky, kdy se každý, včetně výzkumníka, představil jménem a řekl o sobě jednu zajímavost. V rozhovoru s učitelkami k navázání kontaktu pomohla i skutečnost, že učím druhým rokem na základní škole, což uvolnilo určité bariéry a byla jsem přijata jako „kolegyně“. Vedené rozhovory s pedagogy měly podobu *polostrukturovaného interview*<sup>184</sup> a otázky byly směřované k integraci romských žáků a postoji učitelů k Romům. Jelikož se učitelé během vyplňování dotazníku seznámili s tématem výzkumu, následující rozhovor byl spontánně započat většinou učitelem, a to už hned následující přestávku, poté co jsem dokončila výzkum v jejich třídě. Záznam byl proveden během rozhovoru pomocí poznámek a osnovy rozhovoru, které měly pomoci proti zkreslení později zaznamenaných informací.

Další dvě metody byly zvoleny spíše jako doplňkové k ověření, zda výpovědi učitelů o postavení romských žáků ve třídě korespondují se skutečností.

### ***POZOROVÁNÍ***

Jak uvádí CHRÁSKA<sup>185</sup>, je pozorování u pedagogů nejstarší a nejrozšířenější metodou získávání dat. V tomto případě šlo o přímé pozorování krátkodobého charakteru.<sup>186</sup> HENDL<sup>187</sup> zmiňuje, že rozhovor ukazuje, co si respondent myslí, pozorování to, co se ve skutečnosti děje. Pozorování proběhlo na ZŠ 2 v běžné vyučovací hodině třídy. V těchto třídách v roli výzkumníka jsem byla jako *úplný pozorovatel*<sup>188</sup>, nezúčastňovala se dění ve třídě, během pozorování jsem byla v zadní části třídy, aby nebyla narušena výuka. Dále pozorování proběhlo i při realizaci hodiny MKV (Příloha C) na ZŠ 1 i na ZŠ 2.

---

<sup>183</sup> MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, s. 164.

<sup>184</sup> Tamt., s. 159 – 162.

<sup>185</sup> GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010, s. 151

<sup>186</sup> CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 151 – 152.

<sup>187</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, s. 191.

<sup>188</sup> HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, s. 192.



## ***SOCIOMETRIE***

Sociometrie je metodou pomocí níž může pedagog zjistit vztahy v třídním kolektivu. Jak uvádí CHRÁSKA<sup>189</sup>, tato metoda nám přibližuje dynamiku malých sociálních skupin.

VÁGNEROVÁ<sup>190</sup> zmiňuje, že školní třída má dva způsoby projevu: před učitelem a bez učitele. Příkladem jsou přestávky, zvláště pak ve středním školním věku, ve 3. – 5. třídě se děti nesvěřují učiteli se svými pocity ohledně vztahů ve třídě.

Výzkumník má celou řadu možností k výběru *dotazníku mapujícího vztahu ve třídě*<sup>191</sup>. K dispozici jsou např. **SORAD** (sociometický ratingový test) zaměřen na ty oblasti osobnosti, které se projevují ve vztazích mezi lidmi; dotazník **Naše třída**, která sleduje pět charakteristik: spokojenost ve třídě, třeňice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení a soudružnost třídy; **CES** (dotazník sociálního klimatu školní třídy) sleduje učitelovu pomoc žákům, orientaci žáků na úkoly, vztahy mezi žáky, zájem o průběh výuky, klid a pořádek ve třídě, jasnost pravidel aj.

Pro diplomovou práci byla sociometrie na ZŠ 3 realizována dotazníky od Brauna **B – 3**, jež je použitelný od 4. třídy ZŠ, a **B – 4**, určený pro 2. a 3. třídy ZŠ. Pomocí dotazníku byla zjišťována obliba a neobliba romských žáků, proto byla vypuštěna poslední část, která zjišťuje celkovou kvalitu atmosféry třídy (Příloha D, E).

---

<sup>189</sup> CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 208.

<sup>190</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, s. 346.

<sup>191</sup> BRAUN, R. *Diagnostika školní třídy*. Praha: IPPP, 2008. s. 14 – 15.

## 6 VÝSLEDKY

Tato kapitola obsahuje rozhovory třinácti respondentů - třídních učitelek jednotlivých ročníků (Tabulka 3). Za každou výpověď třídní učitelky jsou podány informace o začlenění romského žáka v třídním kolektivu, získaných na základě pozorování nebo sociometrie třídy. Zjišťování vztahů pomocí Dotazníků B-3, B-4, proběhlo v ZŠ 3. Na ostatních dvou školách proběhlo pozorování během standardní vyučovací hodiny (ZŠ 2) nebo během aktivity v rámci průřezového tématu Multikulturní výchova (ZŠ 1, ZŠ 2). Dále pak kapitola obsahuje výsledky z dotazníků vyplněných žáky ze ZŠ 3 a odpovědi z rozhovoru s žáky ze ZŠ 1.

Tabulka 3: Informace respondenti - učitelé

Škola	Učitel	Pohlaví	Věk	Praxe (let)	Třída	Počet dětí	Romských chlapců	Romských dívek
ZŠ 1	Učitel 1	žena	41	15	3.	21	1	1
	Učitel 2	žena	48	25	3.	21	2	1
	Učitel 3	žena	50	21	4.	28	4	3
	<b>Počet dětí celkem</b>						70	7
ZŠ 2	Učitel 4	žena	58	34	2.	22	1	4
	Učitel 5	žena	45	5	4.	27	1	2
	Učitel 6	žena	31	5	5.	25	3	0
	<b>Počet dětí celkem</b>						74	5
ZŠ 3	Učitel 7	žena	39	10	2.	24	0	1
	Učitel 8	žena	28	5	2.	25	0	1
	Učitel 9	žena	43	20	3.	24	1	0
	Učitel 10	žena	50	16	3.	24	0	1
	Učitel 11	žena	36	3	3.	25	0	1
	Učitel 12	žena	37	10	4.	28	1	1
	Učitel 13	žena	51	29	5.	23	1	1
	<b>Počet dětí celkem</b>						173	3

Zdroj: vlastní výzkum

### 6. 1 Výsledky na základě rozhovorů s učiteli a šetření klimatu třídy

Učitelům byly rozdány dotazníky. Následně (po vyplnění) byl realizován rozhovor. Jak už bylo uvedeno, pouze jedna učitelka byla ochotna poskytnout nahrávaný rozhovor po vyučování. Ostatní učitelky se rozhodly pro interview bez audionahrávky. Důvody

nebyly uvedeny. Tyto rozhovory proběhly o velké přestávce nebo krátce po vyučování. Setkání v odpoledních hodinách bylo odmítáno, důvodem byla časová vytíženost kvůli práci nebo rodině. Pod čarou jsou zaznamenány poznatky o romských žácích získané v ZŠ 1 a ZŠ 2 pozorováním během standardní hodiny nebo hodiny zaměřené na multikulturní výchovu. K tomuto účelu sloužil v ZŠ 3 zkrácený dotazník B-3 a B-4.

## ZŠ 1

V této škole byli žáci pozorováni během hodiny zaměřené na multikulturní výchovu. Výsledek pozorování je uveden pod prezentovanými výsledky na základě rozhovoru s učitelem a slouží jako porovnání s výpovědí učitele o romských žácích.

### *Učitel 1*

Respondent je žena ve věku 41 let. Na 1. stupni ZŠ učí 25 let a je třídní učitelkou ve 3. třídě s 21 žáky. Ve třídě jsou dva romští chlapci a jedna romská dívka.

Paní učitelka zaujímá k Romům neutrální postoj a dodává, že děti nerozlišuje podle národnosti, ale podle chování. Co ji, ale ovlivňuje ve vztahu k Romům, jsou špatné vztahy s rodiči. Postavení romských dětí ve třídě popisuje jako záležitost chování. V současné třídě jsou děti oblíbené, s ostatními žáky spolupracují. Přítomnost romských žáků ve třídě řeší spíše rodiče neromského původu než samotné děti. Na otázku týkající se spolupráce s rodiči se paní učitelka rozhovořila o problémových vztazích a podotkla: „*Za svou praxi jsem si vyslechla mnoho nadávek a urážek. Jakkoliv odkážu na neúspěch dítěte, stěžují si, že je všechny hážu do jednoho pytle.*“ Následně však dodala: „*Ale všichni stejní nejsou.*“ Paní učitelka nechce, aby tento náhled na rodiče ovlivnil její vztah k romským dětem, protože děti za chování svých rodičů nemůžou.

Integraci romských žáků ve své třídě popisuje jako bezproblémovou a tvrdí, že jde o děti z rodin, které spolupracují a od ostatních Romů se spíše distancují.

Na otázku, zda žáci znají něco z romské kultury, odpovídá: „*Nevím jistě ale určitě jsme o tom hovořili.*“ Je toho názoru, že děti přebírají názory na Romy hlavně od rodičů, dospělých ve svém okolí a jsou ovlivněny vnímáním romských sousedů v místě bydliště. Do výuky průřezové téma MKV zahrnuje hlavně do projektového vyučování,

nejčastěji do prvouky. V českém jazyce čtou žáci básničky od romských autorů, jak ale uvedla je to velmi zřídka.

Jako *stěžejní* pro úspěšnou integraci vidí *motivaci ke studiu*, kterou mnohdy romské děti nemají. V *rodině*, kde mají všichni *nízké nebo žádné vzdělání*, není, kdo by děti motivoval. V případě, že má romský žák zájem o vzdělání je to vidět i na výsledcích ve škole, snaží se a má méně kázeňských přestupků, čímž je i úspěšnější začlenění do kolektivu třídy.

---

Ve škole byla ze dvou romských dětí přítomna pouze dívka, která se zapojovala během aktivity i rozhovoru. V průběhu celé hodiny byla pozitivně naladěná. Komunikace s ostatními probíhala v pořádku. V rozhovoru jsme s žáky narazili na romské slovo „more“. Děti uváděly, že to nejspíš bude nadávka, protože na ně takhle pokřikují romské děti před školou. Dívka se snažila vysvětlit význam slova: *„Jo to znamená jakoby, že když někdo říká...já nevím, jak vysvětlit...znamená to třeba jako hej more, jako hej kámo.“*

## ***Učitel 2***

Respondent je žena ve věku 48 let. Na 1. stupni ZŠ učí 15 let a je třídní učitelkou ve 3. třídě s 21 žáky. Ve třídě jsou dva romští žáci, chlapec a dívka.

Paní učitelka uvádí neutrální postoj k Romům. Odůvodňuje jej ze samotného postoje k rodičům, kteří jsou vstřícní, bezproblémoví, ale jsou i tací, s nimiž není domluva ohledně domácí přípravy a školních výsledků jejich dítěte. Zmiňuje se i o tom, že romští rodiče často nenavštěvují třídní schůzky a nereagují ani na vzkazy v notýsku. Dodává, že to však není pravidlem.

Začlenění romských dětí komentuje slovy: *„Tyto děti nemají ve třídě odlišné postavení od ostatních dětí. Do práce se zapojují. Chlapci jsou jen možná trochu energičtější, některé situace řeší příliš rázně. Jinak než silou to neumí“*. I přesto je vidí jako bezproblémové. *„Děti je berou, protože tady prostě bydlí a oni s nimi. Ví, že s nimi nějak fungovat musí.“* Jen jednou musela paní učitelka řešit špatné chování romského žáka (agrese, šikana ostatních). Po rozhovoru s matkou se chování zlepšilo, ale dále paní učitelka dodává: *„...děti už ho neberou tak jako před tím. Ani matka nezvládá jeho chování, domů už ho jednou přivedli i policajti.“* Domnívá se, že to není vinou etnického původu, ale pouze nevhodným chováním chlapce. Vztah s rodiči dále

komentuje tak, že při setkání rodiče přislíbí lepší přípravu a větší dohled na chování dětí, ale často se pak tomu neděje.

Paní učitelka MKV ve svých hodinách využívá. Od prvního ročníku čte s dětmi romskou čítanku, kde byl hned na začátku článek o jejich původu, dále pak romské básničky a písničky. K tomu paní učitelka zdůrazňuje i skutečnost, že probírání romské kultury je spíš okrajovou záležitostí: „*Seznámili se s jejich původem, ale v osnovách to není. Při probírání tradic nezmiňují žádné odlišnosti, vše slaví a dodržují stejně jako my.*“

Úspěšnou cestou k integraci vidí ve **zlepšení vztahu romských rodičů ke škole**. Nejen ve škole, ale i celkově ve společnosti, kde podle ní funguje „*rasismus naruby*“, by měla být nastavená **jednotná pravidla**, která budou dodržovat všichni stejně. Jako **problém** vidí **nezařazování některých dětí do praktických škol**, a to i po vyšetření, které ukáže, že je **dítě v podprůměrném inteligenčním pásmu**. Dále dodává: „*Rodič má poslední slovo a určitě nebudou jezdit někam do jiné školy, když mají školu hned za barákem.*“

---

Romští chlapci se ze začátku hodiny nikterak nezapojovali. Při vzájemném představování se o sobě rozpovídali, zmínili, že oba dva rádi tancují. Během činnosti byli ve skupině spolu, s nikým jiným být nechtěli, stejná reakce byl od ostatních dětí. Zadané úkoly jim musely být vícekrát vysvětleny v porovnání s ostatními dětmi. V chování panuje u chlapců značná nekázeň, která narušovala hodinu během činnosti i rozhovoru.

### **Učitel 3**

Respondent je žena ve věku 50 let. Na 1. stupni ZŠ učí 21 let a je třídní učitelkou ve 4. třídě s 28 žáky. Ve třídě jsou čtyři romští chlapci a tři romské dívky.

Tato paní učitelka vyplnila dotazník za dlouhodobě nemocnou třídní učitelkou 3. ročníku. Poznámky z pozorování uvedené pod čarou nemohou tedy korespondovat s jejím popisem žáků z jiné třídy. Tato paní učitelka zaujímá k Romům neutrální postoj, bere je jako každého jiného žáka, vyučuje děti „*bez ohledu na národnost*“. Neromské děti pomáhají ve třídě s učivem. „*Romští chlapci měli odklad a propadli z vyšší třídy a jsou trochu víc napřed...ohledně věcí týkajících se sexuality*“, takto paní učitelka osvětluje problém, který musela řešit, když chlapci začali ve třídě osahávat dívky. Po rozmluvě s rodiči a dotyčnými žáky se situace již neopakovala. Celkové začlenění

hodnotí jako dobré, ostatní žáci je přijímají a podíl na této úspěšnosti přisuzuje i romským asistentům, kteří pracují s (nejen) romskými dětmi. Pomáhají vyrovnávat nedostatky domácí přípravy a znalostí, stejně tak pracují na tom, aby romské děti nenarušovaly výuku svou nekázní. Ohledně nazírání dětí na romské spolužáky dodává: „*Pokud děti proti romským dětem protestují, tak je to proto, že právě například vyrušují výuku.*“

Rodiče romských dětí spolupracují pouze při řešení kázeňských problémů jejich dětí, ale na domácí přípravě se nepodílejí.

Průřezové téma MKV je začleňováno do výuky, konkrétně je to zpívání romských písní v hudební výchově, v českém jazyce práce s romskou čítankou, v prvouce vyprávění a čtení o jiných národnostech. Ke znalostem dětí patří romská slova, písně i povědomí o vývoji romského národa (odkud přišli, jaké byli jejich osudy v minulosti).

V souvislosti zlepšení integrace paní učitelka prezentuje názor, který se opakoval v odpovědích ostatních učitelů: „*Prostě k nim přistupovat stejně jako ke všem žákům, neupřednostňovat je.*“

---

Romské děti, patřily mezi méně aktivní. Při práci ve dvojicích si chlapci vybrali neromského spolužáka, ale na činnost se nesoustředili. Při následném rozhovoru s dětmi, komunikaci narušovali, bavili se spolu o něčem jiném. S romskou dívkou nikdo být nechtěl. Dívka plnila zadané úkoly, do rozhovoru se nezapojovala. Chlapci se jeví jako začlenění, dívka nikoliv. Během rozhovoru, kdy se objevila otázka, odkud pochází Romové, se spolužáci obraceli na romské děvče. Toto odkázání na romskou dívku mělo místo zájmu spíše důraz na posměch vůči děvčeti. Nebylo jasné, zda je to zapříčiněno etnickým původem nebo zda je dívka „jen“ neoblíbená v kolektivu.

## ZŠ 2

### *Učitel 4*

Respondent je žena ve věku 58 let. Na 1. stupni ZŠ učí 34 let a je třídní učitelkou ve 2. třídě s 22 žáky. Ve třídě jsou čtyři romská děvčata a jeden romský chlapec.

V rozhovoru opět zaznívá neutrální postoj k Romům s tím, že paní učitelka nerozlišuje mezi romskými a neromskými žáky. Vidí je jako slabší žáky a cílem podle jejích slov je: „*Snažím se je dotahovat k tomu průměru ostatních žáků.*“ Rodiče přistupují ke škole

pasivně, na rodičovské schůzky nechodí. Pokud dítě chybí, omluví jej v řádném termínu tří dnů, ale o úkoly se již nezajímají. Spolupráce s nimi je neúspěšná a podle slov paní učitelky: „*Do školy přijdou jen, když si chtějí postěžovat.*“ Do třídního fondu rodiče nepřispívají, děti se školních výletů neúčastní z finančních důvodů.

Paní učitelka děti učí od první třídy. Hlavně v prvním pololetí zaznamenala problémy. Romské děti si chodily za paní učitelkou stěžovat, že jim ostatní nadávají. Ve druhém ročníku se situace zlepšila a neromské děti nevidí ty romské jako „*někoho jiného*“. Ve třídě dodržují všichni stejná pravidla a snaha směřuje k jejich důslednému dodržování. Toto vidí paní učitelka jako svoji velkou zásluhu: „*Děti, hlavně ty neromské, jsem naučila, že jsme pořád všichni lidi bez ohledu na původ. Děti si zřejmě z domova přinesly jinou myšlenku, šlo o to odbourat předsudky, které ale pořád ještě v sobě mají.*“

Paní učitelka nepraktikuje ve výuce MKV a nemyslí si, že by její žáci něco z romské kultury znali. Nechce, aby děti vnímaly ty odlišnosti, které by viděly při seznamování s původem a kulturou Romů.

Klíčem k integraci je podle ní **dostatek pedagogických asistentů**, kteří jsou nápomocní **hlavně v první třídě**, když romské dítě není zvyklé na nové prostředí a mnohdy ani neumí reagovat na pokyny učitele. S tímto souvisí i **zavádění nultých ročníku** ve školách. Sama dodává, že jejich škola má tuto možnost pro děti z méně podnětných rodin a učitelé si tuto přípravu dětí nemůžou vynachválit.

---

Romské děti (jedná se o pět romských žáků), které navštěvují tuto třídu, byly během pozorování vnímány jako aktivní a spolupracující se zájmem o učení. V hodině se hlásily a od paní učitelky byly vyvolávány stejně jako ostatní neromské děti. O přestávce i při hodině s MKV se čtyři romské dívky držely pořád spolu ve skupině. Chlapec se bavil hlavně s neromskými chlapci, ale do skupiny jej při práci k sobě nikdo přibrat nechtěl. I přesto je vidět, že romské děti jsou v této třídě stejnou součástí jako ostatní děti neromského původu.

## ***Učitel 5***

Respondent je žena ve věku 45 let. Na 1. stupni ZŠ učí 5 let a je třídní učitelkou ve 4. třídě s 27 žáky. Ve třídě jsou dvě romská děvčata a jeden romský chlapec.

Paní učitelka tuto třídu převzala ve 4. ročníku. Uvádí, že k Romům má neutrální přístup, kvůli tomu, že učí romské děti, které za svoji výchovu nemohou. K dospělým Romům má postoj spíše negativní. K rodičům má paní učitelka jen jediný požadavek, a to, aby děti byly včas omluvené a měly doplněné úkoly. Na třídní schůzky romští rodiče nechodí a se školou nespolupracují.

Do této třídy chodí romský chlapec, který již propadl a dvě romské dívky, které jsou s ním příbuzné. O přestávkách komunikují hlavně spolu, moc přátel mezi dětmi neromského původu nemají. Tento model vztahů podle učitelky funguje na celé škole. Romské děti se kamarádí mezi sebou, ostatní děti neprojevují snahu se s nimi scházet a navazovat kontakty.

MKV není zahrnuta do vyučování. Paní učitelka odůvodňuje: „*Musíme zvládnout probrat tolik látky, že si vůbec neumím představit, kam bych měla dát nějakou multikulturní výchovu.*“

Podporu úspěšné integrace též spatřuje v pomoci ze strany **romského asistenta**, především **v nejnižších ročnících**. Paní učitelka učila dříve na 2. stupni ZŠ a jako problém vnímá i přestup romských žáků do jiných tříd, roztržštění kolektivu a nové podmínky výuky odlišné od prvního stupně. V tomto případě vidí též řešení v **pedagogických asistentech** ve vyučování i **pro tyto žáky na druhém stupni**.

---

V této třídě byly děti pozorovány během hodiny matematiky. Děvčata byla samostatná, pracovala. Při dotazování, odpovídala jen při přímém oslovení paní učitelkou, sama se nepřihlásila. Chlapec měl s prací potíže, paní učitelka mu pomáhala s každou úlohou. Při hodině geometrie neměl potřebné pomůcky. Jak vypovídá paní učitelka, tyto tři děti se baví jen spolu. Romský chlapec při činnosti se zaměřením na MKV nespolupracoval, nebyl samostatný a narušoval rozhovor. Tento žák se přátelí kromě romských dívek se spolužákem neromského původu, který má podle paní učitelky „*nejhorší výsledky a problémy s chováním*“.



## **Učitel 6**

Respondent je žena ve věku 31 let. Na 1. stupni ZŠ učí 5 let a je třídní učitelkou ve 4. třídě s 25 žáky. Ve třídě jsou tři romští chlapci.

Paní učitelka přistupuje k Romům pozitivně, ale dodává, že s Romy nemá příliš zkušeností. Romské žáky učí prvně a tuto třídu má od nynějšího školního roku. Spolupráce se s rodiči téměř nekoná. Viděla se s nimi párkrát. Omlouvají své děti alespoň přes e-mailovou poštu, ale ne vždy. Na domácí přípravu svých dětí nedohlízejí, podpisy u domácích úkolů jsou ojedinělé.

Tři romské chlapce popisuje jako velice rozdílné žáky, odlišné povahy i temperamentu. Jednoho romského žáka vnímá jako oblíbeného s vedoucí pozicí ve třídě, druhého pak jako neoblíbeného. Chlapec pochází ze slovenské vesnice blízko u maďarských hranic. Důvodem odtazení od třídního kolektivu je prý nedostatečná znalost českého jazyka. Třetí chlapec nemá ve třídě žádné výrazné postavení. Romské děti se přátelí hlavně spolu, mají svoji partu. Ostatní děti, podle paní učitelky, neposuzují své romské spolužáky na základě etnické příslušnosti.

MKV je praktikována zejména v hodinách českého jazyka a v oblasti Člověk a jeho svět. Žáci v hodinách čtou díla od romských autorů nebo články a rozhovory o romské kultuře a problematice. V hodinách hudební výchovy občas zazní romská píseň. Z romské kultury dále děti znají i pohádky.

Podle paní učitelky by při začleňování romské populace pomohla celková **změna přístupu k Romům. Nevytvářet romská sídliště**, snažit se je více začlenit do společnosti. Svou úvahu doplňuje slovy: „*Ve skutečnosti vlastně nevím, je to opravdu zapeklité situace, začarovaný kruh a není jednotná odpověď jak z něj ven. Romové by taky měli změnit svoje postoje ke vzdělání a práci, ale nevím, jestli to jde. V tom je ten problém, neumíme je přijmout, jací jsou. Je hlavně zajímavá, co je teď, ale vzdělání a budoucnost neřeší. Já myslím, že to pramení z jejich kultury, a to se jen tak změnit nedá.*“

---

Romští chlapci jsou při hodině aktivní. Pouze jeden z nich má ve výuce potíže se zvládnutím učiva. Domácí příprava u chlapce často neprobíhá. Paní učitelka tuto skutečnost používá jako motivační nástroj. Když přinesou všichni domácí úkol, následuje odměna. Při práci ve skupinách chtěli být chlapci pouze spolu. Při rozhovoru s dětmi jsou žáci této třídy naučeni jistým pravidlům komunikace, to znamená, že ji nikdo nenarušuje a děti respektují své názory navzájem. Při celistvějším náhledu

na třídní kolektiv tato skupina působí jako celek a romští chlapci jsou bráni jako součást této třídy.

### ZŠ 3

#### *Učitel 7*

Respondent je žena ve věku 39 let. Na 1. stupni ZŠ učí 10 let a je třídní učitelkou ve 2. třídě. V celkovém počtu žáků 24 je jedna romská dívka

Tato paní učitelka též zmínila pozitivní postoj k Romům. Ve třídě má jednu romskou žákyni, kterou popisuje jako kamarádkou a vstřícnou dívku, ne příliš výraznou v kolektivu dětí. Nikdy s ní nemusela řešit kázeňské problémy nebo špatný prospěch, naopak je „*snaživá a inteligentní*“. S rodiči je též spolupráce na dobré úrovni. Hlavně matka dívky udržuje s paní učitelkou kontakt. Rodiče pomáhají dceři s domácí přípravou.

Včlenění dívky do třídního kolektivu paní učitelka nepovažuje ani za integraci v pravém slova smyslu: „*Nemyslím si, že bych uplatňovala nějaké zvláštní integrační praktiky, prostě zapadla mezi žáky a nikdo nikdy neřešil, z jaké je rodiny, nebo jakou má barvu. Prostě tu je, jsem za to ráda a projevuje se jako české děti, takže si toho možná ostani děti nevšimly, že je Romka.*“

V hodinách prvouky uplatňuje paní učitelka MKV. Hlavně povídáním o různých tradicích a profesích.

***Neprospívající*** pro integraci jsou ***předsudky dětí***, které získají v rodinách. Paní učitelka přikládá ***význam rodinné výchovy***: „*Pak je těžké dětem vysvětlit, že diskriminovat se nemá, když to vidí všude kolem sebe, i u rodičů.*“

---

Dívka byla uvedena z 23 dotazníků ve dvou. Ostatními děvčaty byla jednou zmiňována jako „spolehlivá“ a jednou při volbě přítele. Tyto pozitivní vztahy jsou vzájemné. Romská dívka se o přestávkách nezapojovala do her ani do rozhovorů dětí, bavila se pouze s dvěma děvčaty.

## *Učitel 8*

Respondent je žena ve věku 28 let. Na 1. stupni ZŠ učí 5 let a je třídní učitelkou ve 2. třídě s 25 žáky. Do třídy chodí jedna romská dívka

Neutrální postoj k Romům nebyl odůvodněn. Celkový náhled na Romy paní učitelka nechce komentovat kvůli špatným osobním zkušenostem. Romskou žákyni vnímá jako oblíbenou. O přestávkách se s ostatními přátelí. Žádné zásadní problémy s romskou dívkou paní učitelka neřešila. Spolupráce s rodiči funguje jen tehdy, pokud oni chtějí. Při kontaktování telefonem nebo prostřednictvím žákovské knížky nekomunikují. Neúspěšné kontaktování rodičů přibližuje výpověď: „*Když jsem ji volala, tak se zapírají, na pevnou linku to samé, zvedli to a řekli, že tam nebydlí, na vzkazy nereagují.*“

K začlenění romské dívky do kolektivu třídy se paní učitelka vyjadřuje slovy: „*Děti ji berou, vůbec nevnímají barvu kůže, to je jim úplně jedno. Děti vnímají, jak se k nim chová.*“

MKV je praktikována během prvouky, českého jazyka a výtvarné výchovy. S dětmi paní učitelka rozebírá hlavně způsob života lidí z odlišných etnických skupin. Žáci jsou seznámeni s romskými pohádkami v rámci hodin čtení v českém jazyce.

*Lepší spolupráce s rodiči* je pro paní učitelku stěžejním bodem při integraci dětí, a zároveň od toho se odvíjející *kvalitnější domácí příprava dětí*.

---

Romská dívka byla z 22 dotazníků uvedena ve čtrnácti z nich. V 10 dotaznících u položky „osamocení“, 3 respondenty byla označena jako „nespolehlivá“ a 7 respondentů by si ji nevybralo jako přítele. Romská dívka vybrala pouze jednoho žáka, kterého by si nevybrala za přítele a jako „protivného“. „Spolehlivého“ nebo „osamocené“ nikoho neuvedla, jména žáků připisovala hlavně ke kladným položkám. Za přátele si vybírala právě ty žáky, kteří by se s ní přátelit nechtěli. V tomto případě je zřejmé, že vnímání žákyně učitelem se liší od skutečného postavení romské dívky ve třídě.

## ***Učitel 9***

Respondent je žena ve věku 43 let. Na 1. stupni ZŠ učí 20 let a je třídní učitelkou ve 3. třídě s 24 žáky, včetně jednoho romského chlapce.

Paní učitelka postoj k Romům zastává spíše neutrální a dodává: „*Pokud jsou slušní, nevadí mi. Stejně jako ostatní.*“ Romský chlapec je ve třídě snaživý, ale má slabé výsledky. Podle paní učitelky má hlavně potíže s kázní: „*V jádru je hodný, ale hodně zlobí, víc než ostatní kluci.*“ Chlapec bydlí pouze s matkou, se kterou paní učitelka udržuje kontakt, ale komunikace probíhá sporadicky. Třídních schůzek nebo čtvrtletních konzultací se matka často neúčastní.

Žák je v třídním kolektivu oblíbený, ale při práci ve skupinách ho děti mezi sebou nechtějí, protože jej musí pobízet k aktivitě a kontrolovat. V tělesné výchově je tomu naopak, protože jeho výkony patří mezi nejlepší. Berou ho jako sobě rovného. Paní učitelka osvětluje situaci ohledně kolektivu: „*Kromě něj mám ještě ve třídě jednu míšenku, Čínanku, která nemluví česky, dívku s viditelným onemocněním kůže a žáka s Aspergerovým syndromem. Ostatním jsem bez přítomnosti těchto dětí řekla o specifičnosti jejich spolužáků a vysvětlili jsme si, že k nim budeme přistupovat jako k sobě rovným.*“

MKV je realizována hlavně během čtení z čítanky, kde jsou příběhy dětí různých národů a etnik. Děti znají i některé romské pohádky.

Jako prospívající integraci paní učitelka vnímá ***méně početné třídy***, dále ***pedagogického asistenta***, který by romským dětem pomohl hlavně s českým jazykem, Na rodinu v tomto ohledu nelze spoléhat. ***Nedostačující domácí přípravu*** paní učitelka přisuzuje ***nízkému vzdělání rodičů.***

---

Romský chlapec byl z celkového počtu 21 dětí zmíněn ve třech dotaznících, ve dvou případech jako „nespolehlivý“. V dotazníku neromského chlapce figuroval na druhém místě v otázce, kde měly děti vybrat, koho by nechtěly za přítele. Toto negativní vnímání vztahu není vzájemné. Romský chlapec nezmínil ani jednoho z dotyčných. V tomto případě nevypadá postavení romského chlapce ve třídě ideálně, avšak o přestávkách zastával vůdčí roli při hrách. Děti chtěly být v jeho týmu i přesto, že vůči ostatním žákům použil vulgární výrazy.

### ***Učitel 10***

Respondent je žena ve věku 50 let. Na 1. stupni ZŠ učí 16 let a je třídní učitelkou ve 3. třídě s 24 žáky, kde je jedna romská dívka.

Paní učitelka označila neutrální postoj k Romům s tím, že vyhraněný názor na ně nemá, některé vnímá jako dobré některé naopak, stejně jako žáky z majoritní společnosti. Romskou dívku popisuje jako oblíbenou, kamarádkou a snaživou. Komunikace s rodiči je „*v rámci možností dobrá*“, ve většině případů písemná, osobnímu setkání se rodiče vyhýbají.

Integrace proběhla podle slov učitelky bez problému. Je zmíněn fakt, že: „*Oni (spolužáci) to vlastně neví, že je Romka, je totiž olašská a nevypadá úplně jako typická Romka. Já jsem jim to neříkala a ani říkat nechci, aby pak nebyly nějaký problémy.*“

S tím souvisí i skutečnost, že děti z romské kultury nic neznají, protože se o ní moc neučí. Ač je zmiňována realizace MKV v hodinách, jde o informace o jiných kulturách.

Jako stěžejní pro integraci paní učitelka uvádí tyto věci: ***zřizování vyrovnávacích tříd, důslednost při práci s romským dítětem, komunikace s rodiči*** a příliš ***neřešit jejich původ.***

---

Romská dívka nebyla přítomna v den výzkumného šetření. Z celkového počtu 18 byla zmíněna v šesti dotaznících. Šest respondentů by si ji nevybralo jako přítele a 1 respondent ji uvedl její jméno u položky „protivná“. V tomto případě nelze případnou neoblíbenost žákyně vyvozovat jako důsledek etnické příslušnosti, pokud je pravdou třídní učitelkou zmiňovaný fakt, že děti neví o romském původu dívky.

### ***Učitel 11***

Respondent je žena ve věku 36 let. Na 1. stupni ZŠ učí 3 roky a je třídní učitelkou ve 3. třídě s 25 žáky, kde je jedna romská dívka.

Postoj k Romům komentuje paní učitelka jako neutrální s tím, že žádné Romy ve svém okolí nezná. Romskou dívku ve třídě, která opakovala druhý ročník, vnímá jako kamarádkou a bezkonfliktní, v kolektivu oblíbenou. S jejími rodiči spolupracuje narázově. Domácí příprava neprobíhá. Dále pokračuje výpověď: „*Nejprv docházela ke speciální pedagožce na reedukaci, ale matka další docházku prostě odmítla, ani neuvedla důvod.*“

Integrace je popsána jako bezproblémová. Dívka je „*slušná a děti s ní nemají konflikty*“.

MKV je zařazována do hodin českého jazyka a prvouky. Děti byly částečně obeznámeny s některými fakty romské historie (odkud pochází, osudy za 2. světové války), v rámci čtení četly romské pohádky a znají i některá romská slova.

Pro úspěšné začlenění žáků navrhuje paní učitelka ***povinné absolvování posledního ročníku mateřské školy***, kde se děti naučí sociálním a hygienickým návykům a zlepší se i v českém jazyce. Jako další je uvedeno ***respektování a přihlížení k odlišnostem romského etnika a rozvíjení pozitivního vztahu romských žáků ke vzdělání***, právě tím, že ***nebudou násilně asimilováni***, ale bude jim nabídnuto pochopení ze strany učitelů.

---

Jméno romské dívky bylo uvedeno ve třech dotaznících, a to jedenkrát u položky „zábavný“, v tom samém dotazníku zároveň i u položky „nespolehlivý“. Dále pak dvakrát jako „se všemi kamarád“ a jednou se její jméno objevilo na prvním místě při volbě přítele. Pozitivní volby jsou vzájemné. V tomto případě koresponduje náhled třídní učitelky na romskou žákyni se skutečným postavením v kolektivu třídy.

### ***Učitel 12***

Respondent je žena ve věku 37 let. Na 1. stupni ZŠ učí 10 let a je třídní učitelkou ve 4. třídě s 28 žáky. Ve třídě jsou dvě romské děti, dívka a chlapec.

Neutrální postoj k Romům paní učitelka doplňuje komentářem, že stejně jako u jiných lidí poznala kladné i záporné stránky v jednání a chování. U romské dívky i chlapce ve třídě je pro učitelku nejpodstatnějším problémem častá absence, která je dle ní však na ústupu. Častou absenci řešila s rodiči, bez výsledku, ale dodává: „*Já si myslím, že na to ty děti přicházejí už postupně samy, že jim ta škola asi k něčemu bude, proto už to (absence) není tak hrozný.*“ S rodiči nelze komunikovat prostřednictvím internetu, jak je tomu zvykem s ostatními rodiči. Veškeré vzkazy jsou psány do žákovské knížky. Rodiče od chlapce se na domluvenou schůzku často ani nedostaví.

Protože se děti už znaly z mateřské školy, byly na sebe podle slov učitelky zvyklé. V kolektivu dívku vnímá jako oblíbenou, chlapce už méně a zmiňuje, že má ve třídě pouze dva kamarády. Děti dále popisuje jako nekonfliktní, v kolektivu nijak „*nevyčnívající*“.

MKV je aplikována v hodinách českého jazyka a hudební výchovy. Paní učitelka udává konkrétní příklady: „*V čítance SPN jsou, tuším dvě romský básničky. Děti na ně reagovaly vesele. V návaznosti na ně jsem dětem pustila ukázkou romské hudby a povídali jsme si o tom zpěvákovi Gipsym a pouštěli si jeho písničky.*“

Integraci by podle učitelky prospěl stejný přístup ke všem, **chovat se k Romům jako k sobě rovným**, ale stejně tak romská populace k té neromské. Ve třídách s větším počtem romských žáků se **zaměřit na finanční dovednosti a znalosti žáků**. Nechat romským žákům prostor při projektové výuce, aby mohli **prezentovat svůj jazyk a kulturu**.

---

Romská dívka byla jmenována ve třech dotaznících, chlapec v deseti dotaznících z celkových 25. Děvče bylo označeno jako „nespolehlivé“ a jedenkrát v seznamu přátel a i v položce „Jako přítele bych si nevybral“. Jako přítele by si chlapce nevybrali dva respondenti, naopak jeden ano. Dvakrát byl označen jako „nespravedlivý“, „nespolehlivý“ i „spolehlivý“, jednou jako „zábavný“ a „osamocení“. V tomto případě je značná rozpolcenost ve vztahu dětí a romského chlapce. Romská dívka i chlapec sebe označují jako aktéry občasného dění ve třídě.

### ***Učitel 13***

Respondent je žena ve věku 51 let. Na 1. stupni ZŠ učí 29 let a je třídní učitelkou v 5. třídě s 23 žáky. Ve třídě jsou dvě romské děti, dívka a chlapec.

Paní učitelka též zastává neutrální postoj k romské populaci, protože podle ní má každý své pozitivní i negativní stránky. Romské děvče popisuje jako bezproblémové a spolupracující. Chlapec se naopak začal vyhýbat škole kvůli písemným zkouškám. Přes časté zákazy ze strany učitelky se baví se svými příbuznými, kteří na něj mají špatný vliv. Slovně napadá spolužáky i jejich rodiny. Spolupráce s rodiči dívky je v pořádku. Třídních schůzek se účastní. Chlapcova matka byla na třídní schůzce, na čtvrtletních konzultacích nikoliv. Matka při zmínce o nevhodném chování, spíše svého syna hájí.

Romská dívka je popsána jako oblíbená, ve středu dění. U chlapce zmiňuje, že dost často odmítá společnou práci s ostatními dětmi. Paní učitelka tuto třídu převzala v září 2014 a kolektiv vidí jako „*problematický a roztržitý*“.

MKV je začleněna v hodinách českého jazyka a vlastivědy. Paní učitelka se snaží tyto hodiny zaměřit na odstraňování diskriminace a netolerance vůči jiným etnikům. Děti jsou obeznámeny se základními kulturními etniky v České republice.

Pro úspěšnou integraci paní učitelka navrhuje *dodržování zákonů a také pravidel slušného chování*. V tomto chování vidí předpoklad pro přijetí Romů nejenom spolužáky, ale i majoritním neromským obyvatelstvem.

---

Romskou dívku jmenovali žáci v osmi dotaznících, romského chlapce v jedenácti z celkového počtu 17. Romská dívka byla dvakrát označena jako „spolehlivá“, třikrát ji bylo přisouzeno, že je „vždy v centru dění“ a jedenkrát položka „se všemi zadobře“. Jako přítele by ji volilo pět dětí. Chlapce by naopak pět dětí nechtělo jako přítele. Čtyři respondenti ho považují za „nespravedlivého“, tři za „nespolehlivého“ a čtyři za „nevděčného“. Obě romské děti míní, že se občas účastní dění ve třídě. S dotazníků vyplývá, že postavení romských dětí ve třídě se shoduje s názorem třídní učitelky.

### **6. 1. 1 Shrnutí**

Z výpovědí třídních učitelek lze vyčíst, že jinak se samy staví k romské populaci jako celku a jinak k romským žákům. Učitelky vnímají nižší sociální postavení Romů a příčinu přisuzují nejednotným pravidlům a zákonům, které jsou nastoleny v naší společnosti a podle nich zvýhodňují tuto minoritu. Dále byl zmíněn i fakt, že k integraci do naší společnosti nemůže dojít, pokud budou Romové bydlet v jiných částech města než majoritní obyvatelstvo.

Romští žáci jsou vnímáni jako neúspěšní. Učitelky si uvědomují, že častý neúspěch žáka může zapříčinit nedostatečná domácí příprava. Ta však nemusí vycházet z nedbalosti, ale z nedostatečného vzdělání rodičů. Děti tak ani nevidí v rodině pozitivní příklad motivace ke vzdělávání. Podle učitelů by se měly zlepšit vztahy romské rodiny vůči škole a tím i jejich spolupráce se samotným pedagogem. Pomoc by měla přijít i od pedagogických nebo romských asistentů nejen v prvním ročníku, ale i ve vyšších třídách, a to i na 2. stupni ZŠ. Úkolem asistenta je vést žáka tak, aby si zvyknul na nové podmínky, mnohdy i zcela odlišné od prostředí, na které bylo romské dítě zvyklé z rodiny. Respektování těchto zvláštností je též klíčem pro lepší integraci romského žáka. Na základě toho by učitelé mohli do výuky více zařazovat rozvíjení kompetencí ke zlepšení finanční gramotnosti. Naopak některé učitelky doporučují stejný přístup ke



všem dětem ve třídě a neřešit odlišnosti, které mezi nimi jsou. Další vyrovnávací postupy by zajistily poslední ročník mateřské školy, nebo přípravná třída absolvovaná před nástupem do základní školy.

V nedávné době byly zavedeny i přísnější podmínky pro umístování romských žáků do základních škol praktických, což jedna z učitelek vidí též jako nevýhodu. Pokud dítě do této školy opravdu patří a byla by vhodná změna školy, není jisté, že se tak opravdu stane, když s tím rodiče dítěte nesouhlasí. Ke zlepšení integrace by mohla přispívat rodinná výchova neromských dětí, pokud by rodiče své děti vedli k tolerantnímu chování bez předsudků a diskriminace k odlišným etnikům.

V této části byly rozebírány i pohledy na začlenění romského spolužáka jak učitelkami, tak jejich žáky. Z výzkumu vyplynulo, že ve třídách s vyšším počtem romských žáků se romské děti přátelí hlavně spolu. Třídní učitelky případnou neoblíbenost přisuzovaly hlavně nekázní nebo nevhodnému chování romských dětí, což bude zřejmě ve většině případů opravdovou příčinnou neoblíbenosti. Tři učitelky vnímaly situaci romských žáků pozitivněji, než se projevila ze sociometrie nebo pozorování. Podle dotazníku v jedné třídě není romská dívka vnímána žáky jako součást kolektivu. V žádné z těchto tříd nebyla zaznamenána šikana vůči romským spolužákům.

Na výše uvedená doporučení učitelů bude v diskuzi navazovat podkapitola věnující se návrhům pro zlepšení integrace romských žáků.

## 6. 2 Výsledky na základě dotazníkového šetření a rozhovoru se žáky

V této části jsou prezentovány výsledky výzkumného šetření zaměřeného na žáky. Odpovědi na výzkumné otázky byly získány na ZŠ 3 prostřednictvím dotazníku (Příloha F). Na poslední dvě otázky, týkajících se vztahů s Romy, byly získány odpovědi i prostřednictvím rozhovoru s dětmi na ZŠ 1. Ve výsledcích jsou též zahrnuty odpovědi romských dětí z výše uvedených škol.

## ZŠ 3

### • Jak žáci nazírají na populaci romského původu?

Před vyplněním dotazníku předcházely instrukce a zodpovídání případných dotazů od žáků. Nejprve jsem se děti ptala, jak by **seřadily etnické nebo národní příslušníky, podle toho, kdyby s nimi měly chodit do třídy**. Výběr byl utvořen z minoritní skupiny žijící v České republice. Tuto otázku zodpovědělo 144 žáků, šest žáků ji nechalo nezodpovězenou.

Tabulka 4: Volba spolužáka

Příslušnost	2. A	2. B	3. B	3. C	3. D	4. A	5. A	ZŠ 3
<b>Slovák</b>	1,91	1,33	1,33	1,71	1,83	1,32	1,71	<b>1,59</b>
<b>Němec</b>	2,52	4,19	3,38	2,43	3,13	3,52	2,94	<b>3,16</b>
<b>Ukrajinec</b>	3,39	3,29	3,95	3,93	2,65	2,72	2,94	<b>3,27</b>
<b>Vietnamec</b>	4,00	3,62	3,48	3,64	4,57	5,48	4,71	<b>4,21</b>
<b>Rom</b>	5,22	4,62	4,33	5,00	4,43	4,04	2,47	<b>4,30</b>
<b>Bulhar</b>	5,22	4,62	4,24	4,21	4,43	4,12	4,71	<b>4,51</b>

Zdroj: vlastní výzkum

V tabulce je vidět, že spolužákem, kterého by děti volily jako prvního je žák slovenské národnosti. Tato kladná volba je zřejmě důsledkem naší „československé“ minulosti a příbuzenských vztahů. Významným faktorem je i podobnost českého jazyka se slovenštinou. Názory na Němce zazněly během rozhovorů s dětmi. Ty odrážely jejich představu o tomto národě jako o „hlučných a nevychovaných lidech“.

Vietnamská, romská a bulharská příslušnost v tomto případě není respondenty vnímána pozitivně. Původem tohoto umístění může být jednak neznalost těchto minorit, tak již vzniklé předsudky, které si děti utvoří na základě stereotypních výroků o příslušnicích odlišných národnostních a etnických skupin.

Dále pak děti Romům přisuzovaly **vlastnosti, které si myslí, že je nejvíce charakterizují**. Měly vybrat pět vlastností převzatých z *Dotazníku etnických stereotypů* podle Drabinové, který uvádí PRŮCHA<sup>192</sup>. Výběr byl zúžen z 35 na 17 vlastností s ohledem na děti a jejich pochopení významů všech slov. Ze 150 respondentů jich 114

<sup>192</sup> DRABINOVÁ, 1999. In PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006, s. 260.

zodpovědělo otázku podle zadání, 15 dětí nezodpovědělo, 21 dětí označilo šest nebo méně než pět vlastností.

Z pozitivních vlastností, označených zelenou barvou, bylo nejčastěji voleno označení: „veselý“, „přátelský“, „smysl pro humor“, která bychom zařadili do temperamentu osobnosti a vlastností ve vztahu k ostatním lidem. Dále pak také často volená položka „pracovitý“, vyjadřuje vztah k práci a odpovědnosti. Naopak schopnost týkající se též oblasti práce, a to „zručný“, byla v poslední trojici voleb. Nejméně respondentů určovalo Romy jako „rozvážného“, což koresponduje s představou temperamentního romského etnika. Romské rodiny jsou celkem známé svoji pohostinností, avšak tato položka byla druhou nejméně častou volbou.

Tabulka 5: Pozitivní vlastnosti

Vlastnosti	2. A	2. B	3. B	3. C	3. D	4. A	5. A	ZŠ 3
veselý	5	6	6	6	6	15	8	52
přátelský	6	4	6	3	7	12	8	46
smysl pro humor	7	6	4	3	4	14	7	45
pracovitý	6	6	6	4	3	9	6	40
slušný	2	2	2	0	6	11	6	29
spolehlivý	2	2	1	3	6	6	3	23
vzdělaný	2	1	3	4	3	5	2	20
zručný	2	3	4	0	2	5	3	19
pohostinný	3	1	4	3	0	3	0	14
rozvážný	1	2	3	0	4	3	1	14
<b>Celkem</b>	36	33	39	26	41	83	44	302

Zdroj: vlastní výzkum

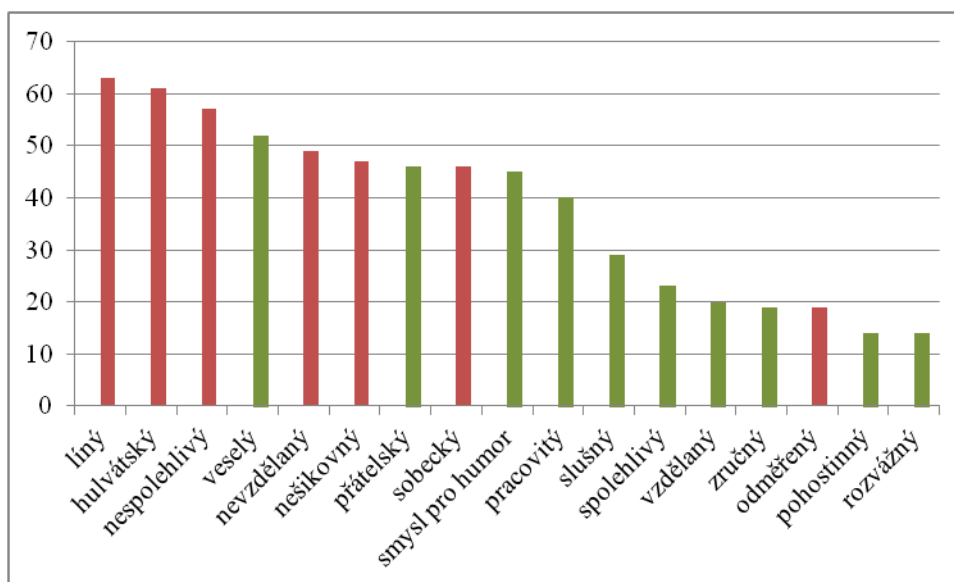
Položek označujících negativní vlastnosti bylo méně. I přesto lze vidět v Grafu 1 a v Tabulce 6 jejich četnější výběr v porovnání s pozitivními vlastnostmi, obzvláště ve třídách 2. A a 3. D. Naopak tomu bylo, tedy pozitivní položky přesahovaly nad počtem negativních, ve třídách 3. C a 4. A.

Tabulka 6: Negativní vlastnosti

Vlastnosti	2. A	2. B	3. B	3. C	3. D	4. A	5. A	ZŠ 3
líný	19	5	9	3	12	8	7	<b>63</b>
hulvátský	10	5	12	2	16	7	9	<b>61</b>
nespolehlivý	15	7	10	2	9	9	5	<b>57</b>
nevzdělaný	8	6	8	2	14	5	6	<b>49</b>
nešikovný	13	7	10	0	9	4	4	<b>47</b>
sobecký	14	1	5	3	13	3	7	<b>46</b>
odměřený	2	0	3	1	3	9	1	<b>19</b>
<b>Celkem</b>	<b>81</b>	<b>31</b>	<b>57</b>	<b>13</b>	<b>76</b>	<b>45</b>	<b>39</b>	<b>342</b>

Zdroj: vlastní výzkum

Graf 1: Pozitivní a negativní vlastnosti



Zdroj: vlastní výzkum

Děti též hodnotily, **jak je podle nich úspěšný romský žák ve škole** a měly dopsat, **v čem si myslí, že jsou romští žáci úspěšní**. Nejčastější známkou byla 2. Celkovou známkou žáci dali v průměru 2,9. Tento výsledek pravděpodobně vychází z přímé zkušenosti se spolužákem romského původu a výsledek ukazuje, že respondenti vnímají romské žáky ve vztahu ke školnímu prospěchu jako dobré.

Tabulka 7: Hodnocení romských žáků

Známka	1	2	3	4	5	průměr
<b>2. A</b>	3	4	9	5	1	<b>2,9</b>
<b>2. B</b>	1	8	6	4	3	<b>3,3</b>
<b>3. B</b>	0	8	7	4	2	<b>3</b>
<b>3. C</b>	0	7	2	2	1	<b>2,8</b>
<b>3. D</b>	1	8	5	2	5	<b>3,1</b>
<b>4. A</b>	1	12	6	4	1	<b>2,7</b>
<b>5. A</b>	2	7	5	1	2	<b>2,6</b>
<b>ZŠ 3</b>	8	54	40	22	15	<b>2,9</b>

Zdroj: vlastní výzkum

K otázce, u které měly děti naspat, v čem jsou podle nich Romové úspěšní, bylo v 54 dotaznících připsáno „nevím“. Dvanáct respondentů uvedlo, že Romové nejsou úspěšní v ničem. Nejčastěji zmiňované schopnosti a dovednosti byly tanec, tělesná výchova a sport, výtvarná výchova a zpěv. Ve skutečnosti je to opravdu zaměření, ve kterém Romové vždy vynikali. V menší četnosti se objevila matematika a prvouka, romština a tři žáci uvedli práci, samostatnost a „je s nimi sranda“.

Kromě těchto odpovědí byly Romům v šesti dotaznících přisuzovány nepříliš příznivé schopnosti jako zlobení, krádeže nebo koukání na televizi.

Hodnoceny známkami 1 – 5 byly i **vztahy mezi Čechy a Romy, Němci, Slováky a Ukrajinci** Tato hodnocení jsou podobná s první otázkou, kde děti sestavovaly pořadí při volbě spolužáka z minoritní skupiny.

Tuto otázku zodpovídali i žáci na ZŠ 1.

Tabulka 8: Hodnocení vztahů - ZŠ 1

Vztahy	3. A, 3. B, 3. C					Průměr
Známky	1	2	3	4	5	
<b>Slováci</b>	23	2	0	0	0	<b>1,08</b>
<b>Němci</b>	6	11	4	1	3	<b>2,36</b>
<b>Ukrajinci</b>	5	7	11	1	1	<b>2,44</b>
<b>Romové</b>	1	1	3	6	14	<b>4,24</b>

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka 9: Hodnocení vztahů - ZŠ 3

Vztahy	2. A	2. B	3. B	3. C	3. D	4. A	5. A	ZŠ 3
Slováci	1,13	1,27	1,16	1,06	1,73	1,88	1,12	<b>1,33</b>
Němci	2,43	2,82	2,58	1,94	3,05	2,60	2,35	<b>2,54</b>
Ukrajinci	3,57	2,64	2,68	3,00	3,09	2,40	2,06	<b>2,78</b>
Romové	4,48	3,45	2,79	3,47	3,41	3,28	2,88	<b>3,39</b>

Zdroj: vlastní výzkum

### Výzkumná podotázka

- **Jak by se podle dětí mohl zlepšit vztah Češi – Romové?**

Tato otázka byla zodpovězena jak na ZŠ 3, tak na ZŠ 1. Na obou školách zaznívaly stejné nebo podobné návrhy pro zlepšení vztahů mezi Čechy a Romy. Zaznamenáno bylo celkem 125 odpovědí.

Odpovědi byly zařazeny do tří kategorií:

#### 1) Změna ze strany romské populace

V odpovědích zaznívalo označení „Romové“ nebo „oni“. Polovinu z nich tvořila doporučení zaměřená na změnu Romů ve smyslu **zmírnění agrese**. Tvrzení, která se objevovala, vycházela jak z vlastní zkušenosti: „Aby na nás neřvali more.“; „Aby na nás nebyli zlí.“, ale i z celkově vžitě představy o Romech, ve které jsou viděni jako lidé s nevhodným jednáním: „Aby se nehádali“; „Mají se pořádně chovat, jsou zlí.“; „Aby se Romové neprali a chovali se slušně“; „Aby nebyli drzí.“; „Aby nebyli sprostý.“

Dále pak byly uváděny odpovědi, doporučující jinou **změnu chování** jak ve vztahu k sobě: „Aby změnil chování a pohled na svět.“; „Aby nebyli sobecký.“; „Aby Romové byli lepší, nemluvili sprostě, prostě se chovali líp.“, tak ve vztahu k ostatním: „Aby nechtěli vše dobré jen pro sebe a pro ostatní ne.“; „Aby Romové nekradli.“

Další zlepšení podle by dětí nastalo, pokud by **Romové používali pouze češtinu**: „Aby mluvili jako my.“; „Aby se naučili pořádně česky.“

## 2) Změna ze strany neromské populace

V tomto případě zaznělo nejméně odpovědí, celkově 28, avšak byly velice různorodé a jen dva typy odpovědí se objevily dvakrát. Ve smyslu **podání pomocné ruky**, zazněly tyto odpovědi: „*Pomáhat jim.*“; „*Promluvit si a pozvat je.*“; „*Začít se s nimi bavit a kamarádit.*“; „*Naučit je náš jazyk.*“ Řešením pro zlepšení vztahů by podle dětí bylo i **respektování romské kultury**: „*Vhodně na ně mluvit.*“; „*Chválit jim jídlo.*“; „*Mluvit na ně jejich jazykem.*“; „*Nechat Romy, aby měli svou kulturu a my tu naši.*“

Některé děti doporučily **změnu v majoritní společnosti**: „*Aby Češi nebyli skinheadi.*“; „*Můžeme jim pomoci tak, že si nebudeme myslet o nich, že jsou hrozní.*“; „*Být na sebe milý, neurážet je když je ani neznáme kvůli jednomu člověku.*“; „*Aby je Češi přestali pomlouvat a nebrali je jako chuligáni.*“; „*Zastat se jich.*“. Naopak někteří z žáků by **нынější stav** nechali tak, jak je: „*Pracují s námi na stavbách. Dáváme jim peníze a to jim pomáhá.*“

## 3) Změna ve vzájemné spolupráci

Doporučení rozvíjení vzájemného pozitivního přístupu uvedlo 54 respondentů. Objevily se v odpovědích, které navrhovaly **navazování přátelských vztahů**: „*Kamarádit se.*“; „*Pomáhat si.*“; „*Mít společné zájmy.*“; „*Poznat se.*“; „*Informovat se o kultuře navzájem.*“; „*Společné zájmy.*“; „*Mluvit spolu.*“; „*V klidu se domluvit.*“; „*Chovat se tak jak chceš, aby se chovali ostatní k tobě.*“

Děti volily i odpovědi, ve kterých se objevovaly **zákazy**, tedy co už se děje, ale nemělo by: „*Nebyť na sebe naštvaný.*“; „*Nebyť na ně teroristi.*“; „*Neútočit na sebe.*“; „*Neubližovat.*“; „*Neprat se.*“

**S bezpečností a dodržováním pravidel** je spojen návrh: „*Posílit policii a víc hlídek na ulici, aby bylo bezpečno pro ně a pro nás děti.*“

V sedmi dotaznících se objevil názor, že by nepomohlo nic, v jednom, že není co zlepšovat.

**Druhou hlavní výzkumnou otázkou u žáků byla:**

- **Jaké mají žáci informace o Romech?**

Tato data byla zjišťována v dotazníku pomocí následujících otázek.

**Z jaké země Romové pochází?**

Na otázku odpovědělo 81 respondentů „nevím“, zbylých 69 dětí nejčastěji napsalo Rumunsko a Indie. V tomto případě, musíme zohlednit fakt, že 18 odpovědí „Indie“ bylo z jedné třídy, kde se v nedávné době o původu Romů učili. Děti zřejmě odpovídaly spíše intuitivně na základě podobnosti slova a vzhledu Romů, což dokazuje sedmkrát zodpovězené „Romsko“ a nejčastější odpověď Rumunsko (má jistou podobnost se slovem Rom). Je, ale pravdou to, že v Rumunsku Romové žijí od 14. století a v této zemi jde o nejpočetnější menšinu, uvádí se až 10% z celkového obyvatelstva.<sup>193</sup>

Dvojhlasné nebo jednohlasné odpovědi pak byly pro Českou republiku, Rusko, Bulharsko, Afghánistán, Čínu, Vietnam, Maďarsko a Slovensko.

Dále pak Itálie a Egypt svádějí k odpovědi kvůli podobnému vzhledu těchto obyvatel s Romy. V případě, že respondenti uvedli odpověď Ukrajina, Bulharsko, Slovensko nebo již zmiňované Rumunsko, nejsou tak daleko od pravdy. Děti skutečně mohou vnímat, že z těchto zemí se sem Romové stěhovali nebo stěhují.

*Tabulka 10: Původ Romů*

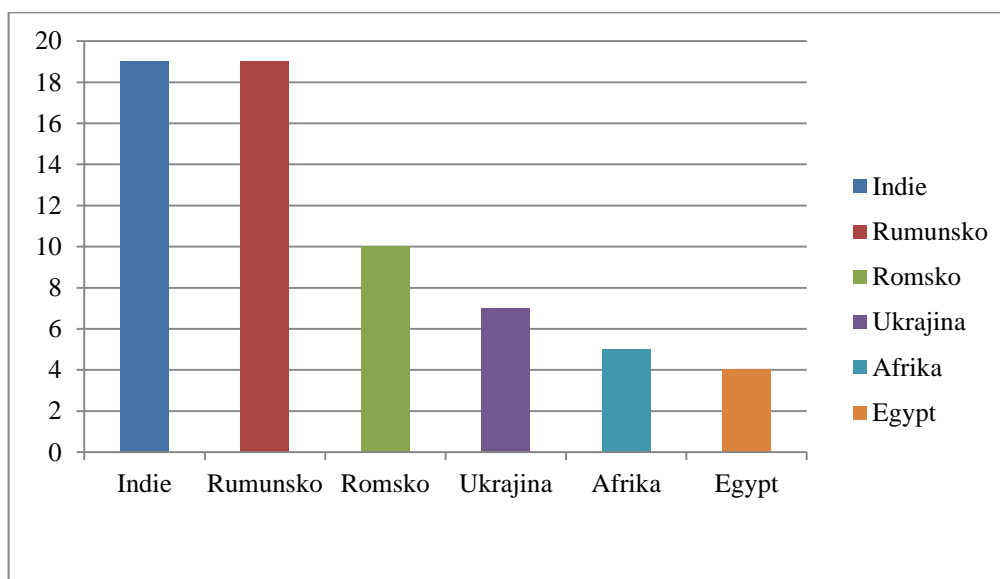
Odpověď	Vím	Nevím
<b>2. A</b>	18	5
<b>2. B</b>	5	17
<b>3. B</b>	11	10
<b>3. C</b>	2	16
<b>3. D</b>	8	16
<b>4. A</b>	22	3
<b>5. A</b>	10	7
<b>ZŠ 3</b>	<b>76</b>	<b>74</b>

Zdroj: vlastní výzkum

<sup>193</sup> ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2011, s. 96.



Graf 2: Původ Romů



Zdroj: vlastní výzkum

### Znáš něco z romské kultury? (romskou písničku, pohádku, film, romská slovíčka,...)

Nejvíce kladných odpovědí bylo zaznamenáno v již zmiňované čtvrté třídě, kde se o Romech nedávno učili. K tomu žáci čtvrtého ročníku dodávali, že si vzpomínají na romskou básničku z čítanky. V ostatních třídách u kladných odpovědí byla sedmkrát romská pohádka, v deseti případech romská slova, dvakrát film a devět respondentů uvedlo znalost romské básničky, dalších sedm pak znalost romské písně.

Tabulka 11: Znalost romské kultury

Odpověď	Ano	Ne
<b>2. A</b>	3	20
<b>2. B</b>	0	22
<b>3. B</b>	3	18
<b>3. C</b>	1	17
<b>3. D</b>	1	23
<b>4.A</b>	15	10
<b>5. A</b>	6	11
<b>ZŠ 3</b>	<b>29</b>	<b>121</b>

Zdroj: vlastní výzkum

Ve výpovědích učitelů o znalostech žáků romské kultury zaznívaly též romské básničky, písničky a pohádky. Z toho vyplývá, že s největší pravděpodobností se děti

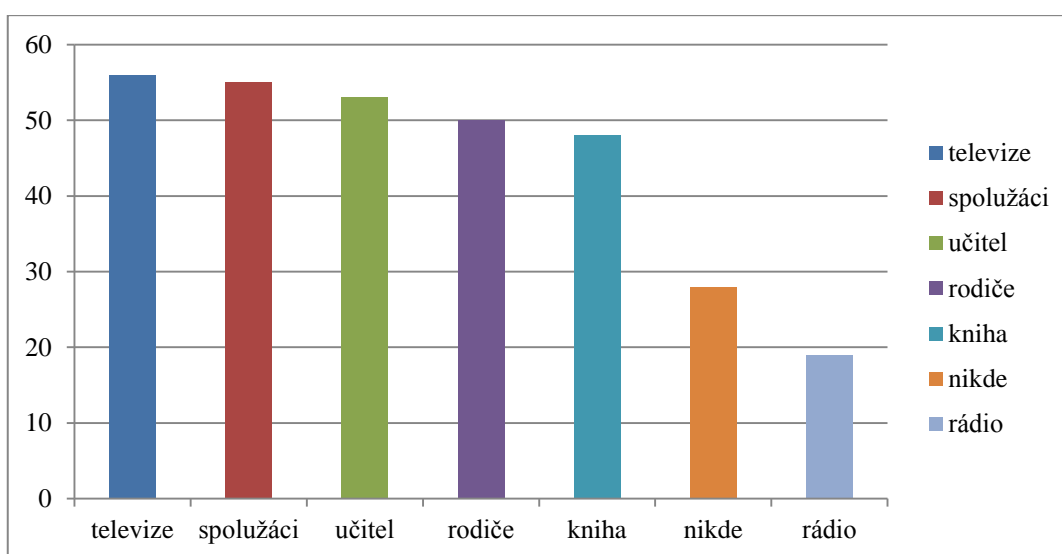
seznamují s romskou kulturou prostřednictvím učitelů. Další zdroje pro získání informací o romské populaci jsou v následující otázce.

### **Kde získáváš informace o Romech? Můžeš podtrhnout i více možností.**

Tato otázka byla upřesněna před vyplňováním dotazníku. Děti zaškrtnly tu možnost, která znamenala, buď že si informace vyhledají samy (kniha) nebo i tím, že si s někým povídají (rodič, učitel, spolužáci), nebo je získávají prostřednictvím masmédií (TV, rádio). Respondenti volili i více možností nebo pouze jednu, a to „*informace nikde nezískávám*“. Děti mohly uvést i jiné zdroje, např. internet (byla uvedena pouze jedenkrát, chlapec viděl video na internetu). Možnost internetu komentovali žáci tak, že rodiče je buď nepouštějí na internet, nebo v případě, že na internet bez dohledu mohou, taková videa ani nevyhledávají.

Graf 3 znázorňuje, že nejvyšší počet voleb získala televize, která společně s rodinou a spolužáky bude ovlivňovat žákovo vnímání romské populace žijící u nás v České republice. Nízký počet voleb pro možnost „rádio“ je pochopitelný, ale i v době, kdy vyhrává atraktivnost vizuálního vnímání, má rádio pořád své zastoupení v předávání informací. Učitel a kniha jsou hlavně zdroji informací o romském etniku. Ty mohou na základě praktických příkladů, oproštěných od předsudků, ukázat opravdovou kulturu a specifika Romů.

*Graf 3: Zdroje informací o romské populaci*



Zdroj: vlastní výzkum

## **6. 1. 2 Shrnutí**

Výsledky z výzkumného šetření ukazují dětské vnímání problematiky začlenění Romů v rozpolcené podobě. V otázkách zaměřujících se na Roma jako spolužáka by si jej žáci evidentně do své třídy ne zvolili, ale při tom nevnímají romského žáka jako zcela neúspěšného. Dovednosti, ve kterých jsou podle dětí Romové úspěšní odpovídají skutečnosti. Žáci nepříznivě vnímali Romy hlavně v otázkách, které zjišťovaly vztah dětí k Romům jako populaci. Ve vztazích Čechů s ostatními minoritami, skončili Romové na nejhůře hodnoceném místě. Toto hodnocení může mít původ ve vnímání romské menšiny, získaného s nejbližšího okolí. Žáci Romům přisuzovali více negativních než pozitivních vlastností. V návrzích na zlepšení česko-romských vztahů se objevovaly nejčastěji nápady na změnu ze strany romské populace. Pro změnu většinové společnosti zaznělo naopak nejméně návrhů.

## 7 DISKUZE

V této kapitole budou jednotlivé pasáže uvedeny výzkumnou otázkou, pod níž bude navázáno na data z výzkumného šetření.

- ***Jaký vztah mají učitelé vůči romskému etniku, romským dětem a jejich rodičům?***

Učitelé vycházejí ve vztahu k Romům hlavně ze svých zkušeností s rodiči. Je zřejmá snaha si stále udržovat střízlivý náhled na romského žáka tak, aby nebyl ovlivněn nepříjemnými zkušenostmi s rodinnými příslušníky těchto žáků. Pouze jediný respondent z řady učitelů uvedl negativní zkušenost s Romy mimo školní prostředí. V rozhovorech pedagogové zmiňovali všechny faktory, které podle nich zapříčiňují nízký sociální status, jako jsou nedostatečné vzdělání, krádeže, nezaměstnanost, spoléhání na příspěvky na dítě apod., za tímto výčtem, ale v závěru většina dodala, že nejsou všichni stejní. O romské populaci žijící na českém území nemají učitelé vyhraněnou představu a při rozhovorech padly úvahy zakončené tvrzením, že je těžké Romy posuzovat. Je pochopitelné, že učitelé mohou mít v prezentování těchto názorů „dvě tváře“. Pedagog musí vystupovat tak, aby šel dětem příkladem, být tolerantní, nediskriminující, znalý všech specifik svých žáků a podle toho k nim přistupovat. Vnitřně však o tomto jednání nemusí být vůbec přesvědčen.

- ***Jak učitelé vnímají začlenění romského žáka mezi ostatní spolužáky?***

Respondenti komentovali integraci Romů ve svých třídách jako „bezproblémovou“, ale v opozici s tímto tvrzením byla zmiňovaná skutečnost, že v kolektivu, kde je více jak jeden romský žák, tráví romské děti chvíle o přestávkách nebo ve volném čase hlavně spolu. V souvislosti s tímto jevem je možné zmínit DAVIDOVOU<sup>194</sup>, která dodává, že odnedávna byli Romové zvyklí se sdružovat a shlukovat spíše mezi sebou než s jinou národností a odlišovali „my a oni“, obzvláště v souvislosti rodiny.

V tomto případě lze popsat vnímání učitelů úspěšné integrace romských žáků jako stav, kdy se ve třídě nevyskytují časté konflikty mezi romskými a neromskými žáky kvůli etnickým odlišnostem.

---

<sup>194</sup> DAVIDOVÁ, E. *Romano drom - Cesty Romů 1945 – 1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, s. 101.

- ***Praktikují učitelé ve svých třídách MKV?***

Dvě ze třinácti učitelek uvedly, že MKV do vyučování neaplikují. Jedna z učitelek využívá MKV, ale nezahrnuje do ní romskou populaci. Je zmíněna obava, že při uvědomění si odlišností mezi žáky by ve třídě mohly nastat konflikty. Pedagogovo vnímání odlišností jako zdroje problému může zapříčinit, že děti se s tímto postojem identifikují.

MAŇÁK<sup>195</sup> v roce 2004 projevil spokojenost nad tím, že RVP obsahuje již průřezová téma MKV, ale také se vyjadřuje k tomu, že učitelé pořád zůstávají u svých stereotypů. V tomto ohledu se situace stále mění, ale výsledky tohoto výzkumu ukazují, že učitelé vnímají MKV stále jako oblast výuky, kde jsou žáci pouze obeznámeni s kulturou jiných etnik a národů než jako prostředek odbourávání xenofobie a předsudků.

- ***Jak žáci nazírají na populaci romského původu?***

Sami učitelé v rozhovorech zmiňovali, že pro děti není důležitý původ spolužáků, ale jejich chování, které ovlivňuje postavení v třídním kolektivu. Tento jev se podobá nahlížení na Romy u neromské populace vyššího věku, což potvrzuje i výzkum od Saka a Sakové, který přibližuje PRŮCHA<sup>196</sup>. Z tohoto šetření vzešlo, že „*etnická odlišnost je nejslabším faktorem vytvářejícím postoje mladých Čechů*“, naopak styl života a odlišnost hodnot jsou faktory nejsilnějšími. I přes tento ukazatel žáci vidí romskou populaci v negativním světle. Tyto výsledky se potvrzují i v dřívějších výzkumech od Markvarta a Svobodové, které uvádí PRŮCHA<sup>197</sup>. Pouze v hodnocení romského žáka vyšla průměrná známka 2,9, která ukazuje, že děti nevnímají romské žáky jako zcela neúspěšné. Výsledky by mohlo přiblížit další zkoumání zaměřené na srovnání vnímání dětí jak romských žáků, tak žáků z jiných etnických a národnostních skupin.

Ve výzkumu se objevila rozdílné vnímání romského žáka ve třídě z pohledu učitele a spolužáků. Tuto odlišnost odůvodňuje VÁGNEROVÁ<sup>198</sup> tím, že třída se projevuje jinak

---

<sup>195</sup> MAŇÁK, J. Možnosti školy v multikulturní výchově. In GULOVÁ, L. a E. ŠTĚPAŘOVÁ, (ed.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně, 2004, s. 26.

<sup>196</sup> SAK, P. a K. SAKOVÁ, 2004. In. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006, s. 97 – 99.

<sup>197</sup> MARKVART, I., 2004, SVOBODOVÁ, A., 1998. In PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006, 68 – 73.

<sup>198</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, s. 346.

během vyučování a při komunikaci s učitelem a jinak o přestávkách nebo aktivitách, kdy učitel není přítomen.

- ***Jaké mají žáci informace o Romech***

Podle výpovědí žáků získávají informace o Romech nejen z televize, ale i od učitelů. Učitel může v tomto věku výrazně ovlivnit dítě ve vnímání odlišných etnik. Jak uvádí VÁGNEROVÁ<sup>199</sup> ke vztahu dítěte k učiteli. Dodržování pravidel dítětem je spojeno „s osobním vztahem k učiteli“, tím pádem je snáze ovlivnitelné.

## 9. 1 Návrh pozitivního ovlivnění integrace

V této kapitole budou uvedeny tři hlavní složky (škola, učitel, rodina) ovlivňující začlenění romských žáků. Všechny jsou vzájemně propojeny a snaha učitele a školy se neobejde bez aktivního přístupu rodičů a naopak.

Některá z opatření jsou obsažena již v Koncepti romské integrace pro období 2010 – 2013<sup>200</sup>. Zde budou zmiňovány hlavně ty, které navazují na výzkumné šetření diplomové práce.

### 9. 1. 1 Škola

Ve výzkumu v návrzích od pedagogů zazněl nejpočetněji požadavek zavádění přípravných ročníků. Pro školu to znamená vynaložení nákladů spojené se zařizováním nové třídy a přijmutí pedagoga pro tuto třídu. Tato možnost nabídnutá rodičům a dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí není jen pro romské, ale i pro ostatní děti, které si např. dostatečně ještě neosvojily český jazyk. Do budoucna je to určitě perspektivní řešení, protože se světové kultury mísí neustále a lidé migrují, ale usnadní to práci i učitelům prvního ročníku tím, že děti budou zvyklé na určitý režim dne a na prostředí školy, kde se mohou i seznámit s jinými hodnotami, než jsou zavedené v rodině.

---

<sup>199</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, s. 332.

<sup>200</sup> KOCÁB, M. Koncepte romské integrace na období 2010 – 2013. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy*. [online], © 2014 [cit. 2014-4-28] s. 23 – 30. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/romskaintegrace/koncepce-romske-integrace-2010-2013.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/romskaintegrace/koncepce-romske-integrace-2010-2013.pdf)

V současné době je často diskutovaná otázka zavádění romského jazyka do škol. Již v minulosti byla Romy pocíťována ztráta znalostí svého původního jazyka. Vyjadřuje to záznam rozhovoru vzpomínek Margity Reiznerové ze semináře o romských pohádkách a romském vypravěčském umění v roce 1992 ve Frankfurtu nad Mohanem, v překladu jej uvádí HÜBSCHMANNOVÁ<sup>201</sup>:

*„Stali jsme se zodpovědnými sami za sebe. Učíme se té zodpovědnosti teprve velice krátce. Ale nezbývá nám, než se jí naučit. A jedno vím jistě: že bez našeho moudrého, krásného a laskavého romského slova bude všechno obtížnější.“*

I když Romové neovládají svoji původní řeč, tak jako v minulosti, v rodinách je stále romština užívána. V dotaznících některé romské děti uváděly mnoho slov a komentovaly je tím, že romsky umí. Právě třeba v přípravném nebo prvním a druhém ročníku by mohla být zvolena romština jako nepovinný předmět, a tak být jedním z vyrovnávacích postupů pro romské žáky.

HÜBSCHMANNOVÁ<sup>202</sup> uvažuje nad tím, zda česká škola ještě nedluží něco romským žákům a zamýšlí se nad některými aspekty, které ze strany školy též ovlivňují romského žáka ve škole. Jedním z nich je vnímání školy, že romská rodina je neschopná se přizpůsobit a zlepšit ve vztahu ke škole, nikoliv naopak, že by se měly zlepšit přístupy pedagogů ve vzdělávání k Romům. Dále se pak mnoho škol nezaměřuje na obohacování znalostí o romské kultuře. K tomuto účelu se nabízí Mezinárodní den Romů (8. dubna), kdy (nejeden) den může být věnován romským žákům, aby prezentovali svou historii a kulturu. Též se pedagogický sbor může zaměřit na pořízení učebnic, kde je vyobrazena a prezentována romská populace. Tyto učebnice nabízejí v dnešní době hlavně nakladatelství Fraus a SPN.

Mimo školu dobrých výsledků dosáhl projekt občanského sdružení ROMEA, realizovaného od roku 2011, jež má za úkol přispívat integraci nabídkou volnočasových aktivit. Děti se setkávají s romským mentorem, který dětem přibližuje svět romského i neromského umění a kultury. Motivujícím pro děti může být pro děti sám mentor, kterého vnímají jako úspěšného Roma.<sup>203</sup>

---

<sup>201</sup> REIZNEROVÁ, M. In HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras: Můžeme se domluvit*. 4. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, s. 48

<sup>202</sup> HÜBSCHMANNOVÁ, M. In BALVÍN, J. *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, 1996, s. 35.

<sup>203</sup> BAUDYŠOVÁ, J. *Integrace prostřednictvím umění a kultury*. *Romano vod' i*. 2013, č. 6, s. 18 – 21.

## 9. 1. 2 Učitel

Ve výzkumném šetření, kde bylo od pedagogů zjišťováno, co by se dalo zlepšit v procesu integrace romských žáků, byly požadavky mířené ke škole a k rodinám. Z těchto návrhů pouze to, že by se mělo přistupovat k žákům rovnocenně nebo zohlednit jejich odlišnost, bylo směřované k práci samotného učitele. Právě na učitele jsou kladeny zřejmě nejvyšší nároky. Možná je to proto, že je spojovacím článkem mezi školou a rodinou.

Nejprve uvedeme, co k dobrému začlenění nepřispívá: nepřipravenost vyučujícího na práci s romským dítětem, přílišné očekávání pomoci od rodičů, opomíjení sociokulturního znevýhodnění, vyučování vedené frontálně.<sup>204</sup>

Již budoucí učitel se seznamuje během svého studia se zvláštnostmi vývoje dítěte jednotlivých období, k tomuto by měly být připojeny i znalosti specifčnosti romské rodiny. SEKYT<sup>205</sup> dodává, že pokud se romské dítě naučí českému jazyku, není dostačující a smysluplný přístup vychází pouze ze: „...*znalosti osobnosti romského dítěte, ze znalosti metod a obsahu a rodinné výchovy v romských rodinách a ze znalosti mimoškolního života romského dítěte a jeho světa.*“ Učitel si musí uvědomit, že za nedostatky svého chování je dítě odpovědné jen z části. Požadavky kladené učitelem by se neměly dostat do rozporu s požadavky rodiny.<sup>206</sup> Dítě začne mnohdy vnímat podněty, až se začne cítit bezpečně, když ucítí blízkost a citové zázemí. To mu umožní zážitek z úspěchu. Nebo pokud dá učitel najevo, že při konfliktu s ostatními dětmi stojí při něm. Po navázání kontaktu s dítětem se učiteli může naskytnout otevřená cesta i k rodině žáka. Zde je třeba brát na zřetel i odlišnosti rodiny. Jak už bylo zmíněno, romské děti nejsou vedeny k samostatnosti, proto je důležitá spolupráce pedagoga a romského rodiče, který může na dítě ve volném čase dohlédnout. ČAPEK<sup>207</sup> uvádí, jak lze romské rodiče získat ke spolupráci. Vhodné způsoby chování pro komunikaci s romskou rodinou, uvádí např. NAVRÁTIL<sup>208</sup> nebo ŘÍČAN<sup>209</sup>.

---

<sup>204</sup> KALEJA, M. Sociální a multikulturní aspekty v kontextu edukace romských žáků. In KALEJA, M. a J. KNEJP. *Mluvme o Romech: Aven vakeras pal a Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009, s. 112 – 113.

<sup>205</sup> SEKYT, V. Zvláštnosti romských dětí. In. ŠIŠKOVÁ, T., (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008, s. 214

<sup>206</sup> FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2010, s. 45 - 46.

<sup>207</sup> ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010, s. 26 – 27.

<sup>208</sup> NAVRÁTIL, S. a J. MATTIOLI. *Jak pomoci romským dětem stát se úspěšnými žáky: praktická rukověť pro učitele*. Brno: Paido, 2001, s. 48 – 50.



Jelikož je integrace vnímána jako současný fenomén bylo do RVP zakomponováno průřezové téma RVP. Jak uvádí ZEMAN<sup>210</sup>, učitelé, kteří byli při zavádění RVP a multikulturní výchovy jako průřezového tématu již několik let v praxi, neměli nebo stále nemají s tímto tématem zkušenost. Na tuto situaci se snaží reagovat Výzkumný pedagogický ústav vzdělávacím portálem [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz), kde učitelé najdou tipy do výuky a webináře. MKV ve školách se věnují i organizace, které si učitel může přizvat nebo se s nimi poradit. Jsou to např. Step by Step, Multikulturní centrum, nebo Kritické myšlení.

Úlohou učitele není jen se seznámit s minulostí a současným stavem Romů a následně tyto znalosti předávat dětem, ale i rozvíjet tolerantní chování bez předsudků u dětí, i u sebe samého. Tyto postoje vyhýbající se diskriminaci nebo xenofobii, nezíská člověk jen tím, že si uvědomí odlišnost, ale i tím, že odlišnost nebude vnímat jako překážku.

### 9. 1. 3 Rodina

Rodina je prvním místem, kde probíhá socializace a vštěpování životních hodnot dítěti. Jak uvádí KALEJA<sup>211</sup>, z výsledků výzkumu Hrabovské jasně vyplývá: „...že rodiče mají značný (vysoce významný vliv) na své děti, jejich volbou povolání na determinaci jejich životních perspektiv.“ Stejně tak rodiče ovlivní, jak bude dítě přistupovat k ostatním lidem. Požadavky v tomto ohledu jsou jak na romskou, tak na neromskou rodinu. Titul již citované knihy zní: *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Tuto skutečnost společného soužití s Romy by rodiče měli vnímat a zvolit tak výchovu, díky níž vyroste jedinec připravený na multikulturní prostředí. Na druhé straně je důležitý i postoj romských rodičů ke vzdělávání dítěte. V tomto případě považují za důležité rozlišit vztah **romských rodičů ke škole a ke vzdělání**. KALEJA<sup>212</sup> vyvozuje z výzkumu, že Romové přisuzují vzdělání jejich dětí význam pro budoucí život. Dále je pak uvedeno, že romští rodiče se domnívají, že vzdělání jejich dětí neuplatní, protože stejně budou diskriminováni a práci dostane někdo neromského původu. Je třeba pochopit ze

---

<sup>209</sup> ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak: Dějiny. Současná situace. Kořeny problémů. Naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998, s. 109 – 111.

<sup>210</sup> ZEMAN, V. Multikulturní výchova: je třeba přejít od slov k činům. *Rodina a škola*. 2006, č. 7, s. 8.

<sup>211</sup> HRABOVSKÁ, M. Mosty pro vzdělávání dětí mladšího školního věku ze socio-kluturně znevýhodněného prostředí. In KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011, s. 40.

<sup>212</sup> KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011, s. 97 – 127.

zkušeností, které uvádějí ve svých dílech HÜBSCHMANNOVÁ <sup>213</sup> nebo BITTNEROVÁ <sup>214</sup>, že dnešní rodiče nebo již prarodiče vzhledem ke svým vzpomínkám na školu vnímají tento institut jen jako povinnost, která může být pro jejich dítě utrpením, stejně tak jako to bylo u nich. V naší společnosti jsou činěny kroky pro lepší integraci romských žáků, ale kromě toho by snahy měly být směřovány též ke zlepšení situace ve vnímání této problematiky romskými dospělými, tedy rodiči dětí nebo budoucích potomků, kterým budou oni sami předávat své postoje a názory ve vztahu ke vzdělávání. V tomto může přispět vzdělávání nejen dospělých Romů, ale i neromské populace.

---

<sup>213</sup> HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras: Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.

<sup>214</sup> BITTNEROVÁ, D., D. DOUBEK a M. LEVÍNSKÁ. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2011, s. 226.

## ZÁVĚR

Tato práce vznikla se záměrem upozornit na to, že je třeba více směřovat úsilí ve vzdělávacím systému k integraci Romů ve školách. Integraci romských žáků vnímají třídní učitelé jako víceméně úspěšnou, i když tomu tak ve skutečnosti nemusí být. Je třeba si uvědomit, že nejde jen o budování vztahu k určitému žákovi, ale také o to, že je třeba budovat pozitivní vztah i k dalším lidem romského původu. Při multikulturní výuce nebo výchově nahlížet na romskou populaci jako na někoho, kdo tu s námi bude i v budoucnosti a s kým je dobré se poznat navzájem. Stejně tak je důležité, aby romský žák měl možnost poznat sám sebe, odkud vlastně pochází. Jednou z podstat člověka je to, že v určitém věku začne pátrat po svých předcích. Příkladem můžou být i adoptované děti, které pátrají ve vyšším věku po svých rodičích. V rodině, která se jich ujala, se nemusí cítit „mezi svými“. Tak jako jsou děti z majoritní společnosti seznámeny s historií svých pradávných předků, tak i romští žáci by měli mít právo poznat, odkud pochází jejich „původní rodina“. Neromské populaci mohou tyto znalosti přispět též k lepšímu pochopení a navázání vztahů s Romy.

I když je tato práce zaměřená na 1. stupeň ZŠ, je třeba zmínit, že dále by měla pokračovat podpora romských žáků i v sekundárním a terciálním vzdělávání. Děti jsou často odrazovány od dalšího studia, které vyžaduje finanční náklady a na druhé straně zcela jasně vyhrává finanční podpora v nezaměstnanosti. V tomto případě je užitečné pokračovat v poskytování finančních prostředků romským studentům a studenty motivovat v dalším vzdělávání.

Začlenění žáka není jen úkolem pro učitele, ale i pro školu a rodinu. Všichni se podílejí na tomto úspěchu či neúspěchu. Ke zlepšení integrace může přispět ve vysoké míře vzdělávání, mohou se na ni podílet různé organizace, ale otázka a zamyšlení se nad úspěšnou integrací (nejen) Romů jsou směřovány všem, kteří se v životě stýkají s Romy. Není opravdu chyba v nás? Nejsme my ti „nepřízpůsobiví“? Neudupáváme potenciál některých Romů do země jen tím, že prisuzujeme každému Romovi ty samé vlastnosti? V tomto ohledu i vyjádření romské dívky z páté třídy naznačuje tento hluboko zakořeněný problém: „*Možná kdyby Romové Čechům tolik nevadili. Někteří Romové to sice taky přehání, ale ne všichni jsou stejní. Kdyby Češi brali Romy jako normální lidi, šlo by to líp.*“

V současnosti je přijetí Romů na lidech, kteří byli vychováni a vzděláváni jednotnou školou. Od roku 1989 se situace ve školství změnila a postupně jsou zlepšovány kompetence v rámci multikulturní výchovy, jejímž úkolem je ovlivnit budoucí generace dospělých, aby byly tolerantnější vůči rozdílným lidem a odlišnost nebraly jen jako překážku, ale naopak něco, jež je může obohatit ve vzájemném soužití.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. BAUDYŠOVÁ, J. Integrace prostřednictvím umění a kultury. *Romano vod'í*. 2013, č. 6, s. 18 – 21. ISSN 1804-9117.
2. BALVÍN, J. *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, 1996, 67 s., [4] s. obr. příl. ISBN 80-902-1491-6.
3. BALVÍN, J. *Romové a obecná škola: (přípravné ročníky a projekt "Začít spolu") : 5. setkání Hnutí R v ZŠ Karviná (Třída Družby), 9.-10. května 1996*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996, 121 s. ISBN 80-902-1493-2.
4. BITTNEROVÁ, D., D. DOUBEK a M. LEVÍNSKÁ. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií Univerzity Karlovy, 2011, 308 s. ISBN 978-808-7398-180.
5. BRAUN, R. *Diagnostika školní třídy*. Praha: IPPP, 2008. 38 s.
6. ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4727-424.
7. Česká republika: Šance na zlepšení zaměstnanosti Romů. *Agentura pro sociální zabezpečování*. [online]. © 2014 [cit. 2014-4-1]. Dostupné z: <http://www.socialni.zacelenovani.cz/dokumenty/dokumenty-k-oblasti-zamestnanost/sance-na-zlepseni-zamestnanosti-romu-svetova-banka-2008/details>
8. DANIEL, B. *Dějiny Romů: vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994, 199 s. ISBN 80-706-7395-8.
9. DAVIDOVÁ, E. *Romano drom - Cesty Romů 1945 – 1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 2. přeprac. vyd., Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 273 s. Interface 1. ISBN 8024405245.
10. Definice pojmu národnostní menšina. *Multikultura*. [online]. 3. 10. 2011 [cit. 2014-4-1]. Dostupné z: <http://www.multikulturazlin.cz/l.php?id=2>
11. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 3. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2010, 383 s. ISBN 978-80-7367-725-1.
12. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. české vyd. Překlad Vladimír Jůva, Vendula Hlavatá. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

13. GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. ISBN 978-807-4090-103.
14. GRUBEROVÁ, A. Motivace romských rodičů na poli vzdělávání. *Poradna pro občanství, občanská a lidská práva*. [online]. © 2009 [cit. 2014-4-12]. Dostupné z: <http://poradna-prava.cz/poradna/motivace-romskych-rodicu.pdf>
15. GULOVÁ, L. a E. ŠTĚPAŘOVÁ, (ed.). *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: Katedra sociální pedagogiky Pedagogické fakulty MU v Brně, 2004, 231 s. ISBN 80-866-3314-4.
16. HÁJKOVÁ, V. a I. STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010, 216 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4730-707.
17. HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005, 123 s. ISBN 80-868-5605-4.
18. HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
19. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
20. HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: Člověk v tísni v nakladatelství Lidové noviny, 2002, 84 s. ISBN 80-710-6615-X.
21. HORVÁTHOVÁ, J. Vzdělávání romských dětí: reálné možnosti zefektivnění. *Lidská práva*. 2002, roč. 4, č. 4, s. 11. ISSN 1212-5431.
22. HÜBSCHMANNOVÁ, M.. *Šaj pes dovakeras: Můžeme se domluvit*. 4. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002, 129 s. ISBN 80-244-0496-6.
23. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
24. CHROMÝ, P. Multikulturní výchova: mezi snem a realitou. *Geografické rozhledy: časopis pro výuku a popularizaci geografie*. 2005, roč. 14, č. 3, s. 58 – 61. ISSN 1210-3004.
25. JAKOUBEK, M. a L. BUDILOVÁ, (eds.). *Cikánské skupiny a jejich sociální organizace*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2009. 359 s. ISBN 987-80-7325-178-9.
26. JAKOUBEK, M. a L. BUDILOVÁ, L. *Romové a cikáni-neznámí i známí: interdisciplinární pohled*. Voznice: Leda, 2008, 342 s. ISBN 80-733-5119-6.
27. KAJANOVÁ, A. a D. URBAN. Vzdělání jako klíčová oblast integrace Romů v České republice. *Antropowebsin*. [online]. 2009, č. 1 [cit. 2014-4-12]. Dostupné z:

[http://antropologie.zcu.cz/media//webzin/webzin\\_1\\_2009/5\\_Urban\\_a\\_vzdelani\\_jako\\_klicova\\_oblast.pdf](http://antropologie.zcu.cz/media//webzin/webzin_1_2009/5_Urban_a_vzdelani_jako_klicova_oblast.pdf)

28. KALEJA, M. a J. KNEJP. *Mluvme o Romech: Aven vakeras pal a Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009, 199 s. ISBN 978-80-7368-708-3.
29. KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011, 162 s. ISBN 978-80-7368-943-8.
30. KALEJA, M. *Romové - otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012, 202 s. ISBN 978-80-7464-175-6.
31. KALIBOVÁ, K. Kolik Romů žije v Česku? *Geografické rozhledy: časopis pro výuku a popularizaci geografie*. [online]. 2007/2008, roč. 17, č. 4, s. 8 – 9. [cit. 2. 3. 2014 ] Dostupné z: <http://geography.cz/geograficke-rozhledy/wp-content/uploads/2008/04/6-7.pdf>
32. KOCÁB, M. Koncepce romské integrace na období 2010 – 2013. *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy*. [online], © 2014 [cit. 2014-4-28] s. 23 – 30. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/romskaintegrace/koncepce-romske-integrace-2010-2013.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/romskaintegrace/koncepce-romske-integrace-2010-2013.pdf)
33. LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 3. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 1998, 175 s. ISBN 80-716-9195-X.
34. MANUŠ, E. *Jdeme dlouhou cestou: odkud jsme? kdo jsme? kam jdeme?*. Praha: Arbor vitae, 1998, 279 s. ISBN 80-901-9645-4.
35. MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-802-6201-748.
36. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
37. NAVRÁTIL, P. Předběžné výsledky ze šetření mezi Romy: Integrace Romů. *Sociální práce*. 2002, roč. 2, č. 2, s. 34 – 39. ISSN 1213-6204.
38. NAVRÁTIL, P. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál, 2003, 223 s. ISBN 80-717-8741-8.
39. NAVRÁTIL, S. a J. MATTIOLI. *Jak pomoci romským dětem stát se úspěšnými žáky: praktická rukověť pro učitele*. Brno: Paido, 2001, 51 s. ISBN 80-731-5009-3.
40. NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. 5., dopl. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0497-4.

41. PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.
42. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006, 263 s. První pomoc pro pedagogy, 4. ISBN 80-725-4866-2.
43. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.
44. ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak: Dějiny. Současná situace. Kořeny problémů. Naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998, 143 s. ISBN 80-717-8250-5.
45. SKUTIL, M. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-807-3677-787.
46. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0629-2.
47. ŠIŠKOVÁ, T., (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008. 280 s., 273 s. ISBN 978-80-7367-182-2.
48. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum, 2011, 130 s. ISBN 978-802-4619-095.
49. ŠTĚCHOVÁ, M. a kol. *Romská minorita a postupy integrace*. Praha: IKSP, 2002. ISBN 80-7338-008-0.
50. Tematické pojmy. *Varianty: vzdělávací program společnosti Člověk v tísni*. [online]. © 2008 [cit. 2014-4-1]. Dostupné z:  
<http://www.varianty.cz/index.php?id=20&notion=28>
51. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004, 870 s. ISBN 80-717-8802-3.
52. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
53. VÍTKOVÁ, M., (ed.). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-731-5071-9.
54. ZEMAN, V. *Multikulturní výchova: je třeba přejít od slov k činům. Rodina a škola*. 2006, č. 7, s. 8.



## SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

<i>Tabulka 1: Počet Romů v České republice.....</i>	<i>21</i>
<i>Tabulka 2: Počet zúčastněných respondentů - žáků.....</i>	<i>45</i>
<i>Tabulka 3: Informace respondenti - učitelé.....</i>	<i>50</i>
<i>Tabulka 4: Volba spolužáka .....</i>	<i>66</i>
<i>Tabulka 5: Pozitivní vlastnosti .....</i>	<i>67</i>
<i>Tabulka 6: Negativní vlastnosti.....</i>	<i>68</i>
<i>Tabulka 7: Hodnocení romských žáků .....</i>	<i>69</i>
<i>Tabulka 8: Hodnocení vztahů - ZŠ 1.....</i>	<i>69</i>
<i>Tabulka 9: Hodnocení vztahů - ZŠ 3.....</i>	<i>70</i>
<i>Tabulka 10: Původ Romů .....</i>	<i>72</i>
<i>Tabulka 11: Znalost romské kultury .....</i>	<i>73</i>
<i>Graf 1: Pozitivní a negativní vlastnosti .....</i>	<i>68</i>
<i>Graf 2: Původ Romů.....</i>	<i>73</i>
<i>Graf 3: Zdroje informací o romské populaci .....</i>	<i>74</i>

## SEZNAM ZKRATEK

aj.	a jiné
angl.	anglický
atd.	a tak dále
CNS	centrální nervová soustava
č.	číslo
ČR	Česká republika
ed.	editor
eds.	editoři
MKV	Multikulturní výchova
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
roč.	ročník
RVP	Rámcový vzdělávací program
s.	strana
ŠVP	školní vzdělávací program
tamt.	tamtéž
tzv.	tak zvané
ZŠ	základní škola

## **SEZNAM PŘÍLOH**

***PŘÍLOHA A: Souhlas rodičů k účasti žáků ve výzkumném šetření***

***PŘÍLOHA B: Dotazník - učitelé***

***PŘÍLOHA C: Ukázka záznamu z hodiny s MKV***

***PŘÍLOHA D: Upravený dotazník B - 3***

***PŘÍLOHA E: Upravený dotazník B – 4***

***PŘÍLOHA F: Dotazník - žáci***

## **PŘÍLOHA A: Souhlas rodičů k účasti žáků ve výzkumném šetření**

Vážený rodiče,

ve škole bude probíhat výzkum pro mou diplomovou práci na téma „Integrace romského žáka do kolektivu běžné základní školy z pohledu spolužáků a pedagogů“. Výzkum je prováděn na principiu dobrovolnosti (nejdená se o test) a bude probíhat ve třídě....., dne....., pod dohledem třídního učitele/ky .....

Při prezentaci dat z dotazníku/rozhovoru bude zachována anonymita Vašeho dítěte. Žádám o vyjádření k účasti.

Děkuji.

Petra Koubková

studentka JČU, učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Souhlasím/nesouhlasím, aby se můj syn/má dcera ..... zúčastnil/a výzkumu.

Podpis .....

## PŘÍLOHA B: Dotazník – učitelé

1) Pohlaví:                      Věk:

2) Jste třídní učitelem/učitelkou    1.    2.    3.    4.    5. třídy

3) Kolik let učíte na 1. stupni základní školy? \_\_\_\_\_

4) Jaký postoj zaujímáte k Romům? Co je důvodem k tomuto postoji?

Negativní     Pozitivní     Neutrální

5) Kolik romských žáků máte ve třídě?

Děvčat \_\_\_\_\_                      Chlapců \_\_\_\_\_                      Z celkového    počtu  
dětí \_\_\_\_\_

6) Popište postavení romského žáka/romských žáků ve třídě.

(oblíbenost, spolupráce romského žáka s ostatními a ostatních žáků s romským spolužákem, případně popište problémové situace, které jste se žákem museli řešit)

7) Popište spolupráci s rodiči.

8) Aplikujete ve vyučování průřezové téma Multikulturní výchova?

ANO – NE (Pokud jste odpověděl(a) NE přejděte k otázce č. 10)

9) Jak konkrétně? V jakých předmětech?

10) Popište vlastními slovy, jak se podařilo romské žáky integrovat do třídního kolektivu?

11) Znají vaši žáci romskou kulturu? (historii, písně, pohádky, romská slova,...)

ANO – NE (Pokud jste odpověděl(a) NE, přejděte k otázce č. 13)

12) Co z romské kultury znají? S čím byli žáci seznámeni?

13) Co by podle vás prospělo integraci romských žáků?

## **PŘÍLOHA C: Vyučovací jednotka se zaměřením na multikulturní výchovu**

Bude zkoumáno:

### **1) Reakce na hru samotnou**

- Příjemné x nepříjemné, bavilo x nebavilo
- Co žáky překvapilo?
- Jak se děti cítí, pokud jsou samy odlišné od ostatních?
- Jak se cítí, pokud je jim přiřazena nějaká vlastnost, s kterou se neztotožňují?

### **2) Vnímání ostatních etnických menšin**

- Jaké jsou odlišné kultury v ČR? S jakou kulturou se nejčastěji setkáváme?

### **3) Jak děti vnímají Romy.**

- Kdo je Rom?
- Jaké jsou vztahy mezi Čechy a Romy?
- Jak je můžeme zlepšit?

Činnosti s MKV proběhly na začátku hodiny před rozhovorem. Tyto činnosti byly inspirované náměty z níže uvedených zdrojů.

#### **1) Barevně odlišení**

Za pomoci barev na obličej si děti vyzkouší jaké je to být „odlišný“.

#### **2) Babylonská věž<sup>215</sup>**

Děti budou mít na zádech přilepené papírky s větami:

*Usměj se na mne! Zamrač se na mne! Udělej obličej a řekni mi, že nic nevím!*

*Poslouchej všechno, co řeknu! Opakuj stále všechno po mně! Atd.*

Ve skupinách (4-6) budou tvořit živé sochy a musí komunikovat s ostatními podle toho, co mají napsané na zádech.

#### **3) Respektování<sup>216</sup>**

Na kouscích papírů budou napsány výrazy, které se používají při utváření stereotypů o lidech. Děti budou mít připevněné na zádech nebo na čele. Žáci se budou k sobě chovat

---

<sup>215</sup> JILEMNICKÁ, J. Babylonská věž. In ŠIŠKOVÁ, T. (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008, s. 225 – 226.

<sup>216</sup> JILEMNICKÁ, J. Respektování. In ŠIŠKOVÁ, T., (ed.). *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Praha: Portál, 2008, s. 229.

tak, jak by si ve skutečnosti představovali uvedený stereotyp. Děti se snaží zjistit, co mají na svém papírku napsáno.

*Ukázka rozhovoru:*

*U: Zkuste mi říct, které jiné národy než Češi žijí ještě v České republice?*

*D: Rusové, Slováci, Američané, Poláci, Japonci, Číňani.*

*U: A Vietnamci?*

*D1: Jo, K: Čingčongové*

*D2: Rakušané*

*D3: Čingčongové*

*U: A koho tím myslíš?*

*D1: Šikmvoký.*

*U: A když mi jsme Evropané, tak z jakého oni jsou světadílu?*

*D1: Šikomovočáci. (děti smích)*

*U: Bud' jsou z Evropy, z Afriky, z Ameriky, z Asie?*

*D: z Asie*

*U: Takže mi jim říkáme...*

*D: Asiati*

*U: Hmm Asiaté (děti smích)*

*U: Jaké národnosti tady ještě žijí?*

*D1: Ještě Korejci.*

*U: A ještě?*

*D2: Romové.*

*U: Ano Romové také nejsou původně Češi. Víte, z jaké země pocházejí?*

*D: Z Anglie, z Rumunska, ze Slovenska, z Ameriky.*

*D1: Maruška to bude vědět (romská dívka). (děti smích)*



## **PŘÍLOHA D: Dotazník 2 - upravený dotazník B - 3**

### DOTAZNÍK 2

JMÉNO \_\_\_\_\_

TŘÍDA \_\_\_\_\_

#### **1. Mezi mé přátele v naší třídě patří:**

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

#### **2. Jako přítele (přítelkyni) bych si nevybral:**

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

#### **3. Sám sebe hodnotím (zakroužkuj):**

a) jsem vždy v centru dění ve třídě

b) občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován

c) párkrát jsem se akci ve třídě účastnil, ale nebývám informován

d) zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí

e) o dění ve třídě nejevím zájem

#### **4. Najdi některého ze spolužáků, který je:**

spravedlivý: \_\_\_\_\_

spolehlivý: \_\_\_\_\_

zábavný: \_\_\_\_\_

vždy v centru dění: \_\_\_\_\_

se všemi zadobře: \_\_\_\_\_

protivný: \_\_\_\_\_

nespravedlivý: \_\_\_\_\_

nevděčný: \_\_\_\_\_

nespolehlivý: \_\_\_\_\_

osamocení: \_\_\_\_\_

**PŘÍLOHA E: Dotazník 1 - upravený dotazník B – 4**

**DOTAZNÍK 1**

JMÉNO \_\_\_\_\_ TŘÍDA \_\_\_\_\_

**1. Mezi mé přátele v naší třídě patří:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**2. Jako přitele (přítelkyni) bych si nevybral:**

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

**3. K uvedeným vlastnostem uveď žáka, který je:**

Spolehlivý \_\_\_\_\_

Zábavný \_\_\_\_\_

Se všemi kamarád \_\_\_\_\_

Protivný \_\_\_\_\_

Nespolehlivý \_\_\_\_\_

Osamocený \_\_\_\_\_



