

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

A

VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMICKÁ V PRAZE
FAKULTA MANAGEMENTU V JINDŘICHOVĚ HRADCI

Motivace Romů ke vzdělání v romské osadě Lengrup

Autor:	Mgr. Erika Juklová
Vedoucí práce:	Mgr. Dagmar Roučková
Studijní program:	Sociální pedagogika; Výchovná a vzdělávací praxe
Datum odevzdání :	31. 3. 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářskou práci na téma „**Motivace Romů ke vzdělání v romské osadě Lengrup**“ jsem zpracovala samostatně a pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č.111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou, ve veřejně přístupné části STAG, provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz, provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Plzni, dne 31.3.2011

.....

podpis

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Dagmar Roučkové za pomoc při vedení bakalářské práce, za podporu a její cenné rady.

Rovněž děkuji za podporu konzultantovi Mgr. Miroslavu Procházce Ph.D.

Abstrakt

The topic of this paper is motivation of Roma children to education. Its goal is to show how Roma children like to go to school. The Roma children live in the Roma settlement Lengrup. I was interested why the Roma children like to go to school and what subject in the school they like or not. I was interested if the Roma children do their homeworks without help or not, if they understand to anything what the teachers say and why they are looking forward return to the school after holiday.

I did my research into a motivation of Roma children from the settlement Lengrup by interview with three groups: children from Lengrup, their parents and teachers.

I had a talk with their parents because they are very important in motivation of their children. I wanted to know if they offer help to the children when they prepare to school and if parents are interesting in education results of their children. I was interested if the parents have a word with the children about problems in the school.

When I had a talk with the teacher, I was interested what they do for motivation of the Roma children to school.

The Roma children from the Lengrup like to go to school because they love learning and they have a lot of friends in the school. Their parents wish good results for their children in school but they can understand to worse results. The teachers who teach the children from the Lengrup assume that the Roma children are not motivate to school by their parents and this work perform school. In spite of it they admit that the Roma people from the Roma settlement Lengrup are interested in school results of their children a they are ready to do something for it.

Obsah

Úvod	5
I TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Definice pojmu motivace	7
1.1 Motivace z psychologického hlediska	7
1.2 Motivace žáků k učení	10
2 Historie Romů na našem území.....	14
2.1 Příchod Romů do našich zemí	14
2.2 Romové na našem území po 2. světové válce	14
2.3 Vývoj po roce 1989	15
3 Romové na Slovensku	17
3.1 Osada Lengrup a obec Toporec	17
4 Romové a jejich postoj k výchově.....	21
4.1 Charakteristika Romů	21
4.2 Výchova dětí v romské rodině.....	22
5 Vztah Romů ke škole a vzdělávání.....	24
5.1 Romské dítě v české či slovenské škole	24
5.2 Školní kariéra romského dítěte	26
5.3 Alternativní metody výuky romských žáků.....	27
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
6 Definice kvalitativního výzkumu	30
6.1 Použitá výzkumná technika	30
6.2 Stanovení cíle výzkumu	31
6.2.1 Výzkumné otázky	32
6.3 Charakteristika zkoumaného vzorku	32
7 Výsledky výzkumu	35
7.1 Rozhovory s dětmi.....	35
7.2 Rozhovory s rodiči	44
7.3 Rozhovory s učiteli.....	52
7.4 Odpovědi na výzkumné otázky na základě výzkumu	63
8 Návrhy vlastních opatření.....	66

9 Závěr.....	69
10 Seznam literatury a pramenů	71
11 Seznam příloh.....	75
12 Příhody	76

Úvod

Vztah Romů ke vzdělání bývá často velice zkoumanou otázkou, na kterou se již snažila a stále snaží dát odpověď řada odborníků. Vzhledem ke svému zaměstnání sociální pracovnice v neziskové organizaci se zaměřením na práci s rodinou nacházející se v obtížných životních situacích nebo žijící v sociálně vyloučených lokalitách, mám možnost s některými Romy pracovat. Také jsem v posledních třech letech navštívila několik romských osad na Slovensku. Tyto skutečnosti mě ovlivnily při rozhodování o tématu práce.

Záměrem této práce je zjistit, nakolik jsou děti motivované ke vzdělávání a k plnění svých školních povinností. Jakou roli v jejich motivaci sehrává hodnotová orientace romského etnika, působení v rodinném prostředí a v neposlední řadě také postoje učitelského sboru, který na děti působí v rámci edukačního působení ve škole.

Školní vzdělanost je postavena stále velmi nízko v hodnotovém žebříčku romské populace. „Gádžovská“, tj. neromská škola v nich vyvolává nedůvěru, kterou předává jedna generace druhé. Škola majoritní společnosti nenabízí romskému dítěti to, co by si Romové přáli, tedy připravenost pro samotný život. Tu se dítě učí ve své rodině.

Romské děti nejsou vedeny k samostatnosti a ke zdůraznění vlastní individuality. Důležitá je pro ně celá skupina, proto se u nich nerozvíjí ani motivace k vyniknutí ve skupině. Jsou živější a více prožívají své emoce. Romské dítě má více volnosti a není zvyklé na denní režim. To mu přináší velké znevýhodnění od počátku školní docházky.

Majoritní společnost není k romskému etniku dostatečně tolerantní, neakceptuje jejich tradice, zvyky, hodnoty. Sami Romové jsou obviňováni z toho, že nerespektují základní pravidla společného soužití. Česká ani slovenská škola dosud nenabízí romskému etniku výuku jejich vlastní kultury, učitelé neznají základy romského jazyka, romskou historii, ani romské zvyky.

Tato bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je vypracovaná na základě studia literatury a dalších odborných zdrojů. Tvůrčí část se věnuje samotnému výzkumu v romské osadě.

Práce zpočátku definuje pojem motivace, která signalizuje určitou biologickou, psychickou nebo sociální potřebu jedince. Zaměřuje jednání člověka takovým způsobem, aby tato potřeba byla uspokojena. Při výkladu slova motivace je důležité objasnit i další pojmy, které se k ní váží. Jde především o potřeby, motivy, chování či uspokojení potřeb.

Důležité je uvědomit si, že motivace představuje velice významný činitel ve vyučovacím procesu. Je jednou ze základních podmínek školní úspěšnosti a rozvoje schopností žáka. Motivace poskytuje smysl činností v učebním procesu a tím ovlivňuje

efektivnost, rychlost i hloubku učení. Pokud je však dítě málo motivované, může to být důvodem jeho selhání ve škole.

Druhá a třetí kapitola je věnována romskému etniku a jeho historii. Zaměřuje se zde také na samotnou romskou osadu Lengrup a obec Toporec, jejíž je Lengrup součástí, neboť právě v této osadě jsem realizovala vlastní výzkum. Život v osadě Lengrup se poněkud liší od života v jiných romských osadách, proto výsledky výzkumu nelze zobecňovat.

V dalších dvou kapitolách je charakterizováno samotné romské etnikum, neboť jeho životní styl i vlastnosti se zcela liší od životního stylu majoritní společnosti, ve které Romové žijí. I výchova v romské rodině probíhá odlišně. Jen velmi malé procento romských dětí absolvuje předškolní výchovu a romské dítě tak vstupuje do učebního procesu s nesrovnatelně nižší přípravou než děti české a slovenské.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Definice pojmu motivace

Motivace zaměřuje chování na dosažení určitého cíle. Vysvětluje důvody chování a jednání lidí, objasňuje, proč se člověk chová v určitých situacích určitým způsobem, co je příčinou.¹ Motivace podporuje fungování učení, uvádí do činnosti kognitivní a motorické systémy, pobízí jedince k chování, které udržuje dynamický růst osobnosti a její vnitřní rovnováhu.²

1.1 Motivace z psychologického hlediska

Motivaci je možné chápat jako neshodu mezi daným stavem, který člověk aktuálně prožívá a stavem žádoucím, kterého by chtěl jedinec dosáhnout.³ Projevuje se stav narušení vnitřní psychické rovnováhy a motivace zaměřuje chování k její obnově, k udržování určitého optimálního stavu spokojenosti.⁴ Motivace tedy vychází z nějakého strádání tělesného nebo psychosociálního a slouží jako signál určité potřeby.⁵

Potřeba označuje stav nedostatku nebo přebytku něčeho. Jde o výchozí stav motivace, jenž je spojen s takovým chováním, které trvá až do chvíle, kdy dojde k uspokojení této potřeby.⁶ Chováním tedy rozumíme nástroj k odstranění těchto nedostatků případně přebytků, směřuje k udržování a obnově rovnováhy, která byla narušena⁷. Uspokojením potřeby tedy můžeme rozumět redukci výchozího motivačního stavu.⁸

Základní potřeby je možné, jak uvádí Vágnerová, klasifikovat z hlediska jejich vzniku a zaměření na potřeby biologické, psychické a psychosociální potřeby sekundárního charakteru. Biologické potřeby jsou vrozené. Patří sem základní pudy, které je možné navodit za normálních okolností u všech lidí. Psychické potřeby se rozvíjejí na vrozeném základě, jsou však výrazně formovány učením. Psychosociální potřeby sekundárního charakteru vrozené nejsou a vytvářejí se působením vnějšího prostředí, sociálním vlivem společnosti, ve které člověk žije.⁹

Podobně Říčan rozlišuje motivy primární a motivy sekundární. Primární motivy jsou odvozeny od biologických potřeb a mají je všichni lidé. Je to potřeba jídla, sexuálního partnera, bezpečí apod. Říčan sem řadí i primární psychologické potřeby, které jsou

¹ Pavelková 2002, 12.

² Nakonečný 1996, 8.

³ Vágnerová 2007, 168 – 170.

⁴ Nakonečný 2005, 197.

⁵ Nakonečný 1996, 14.

⁶ Nakonečný 2009, 177.

⁷ Nakonečný 1996, 14.

⁸ Nakonečný 2004, 182.

⁹ Vágnerová 2007, 177 – 185.

biologicky zakotveny v lidské výbavě, velký vliv na ně však má i učení. Patří sem potřeby sociální či potřeba agrese. Sekundární motivy jsou psychosociální a nejsou vrozené. Vytvářejí se učením ve společnosti, v níž člověk žije. Příkladem může být potřeba prestiže, zdraví, krásy apod.¹⁰

Lidské potřeby se v průběhu života mění. Z hlediska zaměření této práce jsou důležité motivy k určitému chování především v období školního věku. V mladším školním věku na významu nabývá potřeba výkonu, kdy si dítě chce ověřit své schopnosti a možnosti. Velice důležitá je v tomto období potřeba společenského uznání, neboť dítě potřebuje, aby byl jeho výkon pozitivně hodnocen. V období středního školního věku již žák potřebuje pochopit smysl svého učení, aby byl motivován ke školní práci. S tím souvisí i potřeba seberealizace. V tomto věku také roste význam potřeby kontaktu s vrstevníky.¹¹

Důležitým se v období školní docházky tedy stává motiv výkonu neboli výkonová motivace, kterou můžeme chápat jako očekávání afektivních změn ve vztahu k tomu, zda je cíle dosaženo či nikoliv. Jak píše Nakonečný, jde o „motivační vliv naděje na úspěch a strachu z neúspěchu“.¹² Již u školáků lze rozlišit typy, které touží po dosahování úspěchu a typy, mající strach z neúspěchu. To se projevuje ve vztahu k jejich školním úkolům. Žák orientovaný na dosažení úspěchu mívá lepší výsledky než žák se slabým motivem výkonu, který je orientovaný na vyhnutí se neúspěchu. Výkon je dán úrovní motivace a schopností jedince. Uplatňuje se v něm motiv k určitému úspěchu, očekávání úspěchu a jeho zážitek. Neboť děti, které ve škole opakovaně zažívají neúspěch, mají sklon být pasivní, aby se vyhnuly případnému dalšímu neúspěchu, a jejich motivace je velice slabá.¹³

Obsah uspokojení potřeby nazýváme motivem. Motiv je psychologický důvod chování, které vede k uspokojení potřeby.¹⁴ Je to jakýkoliv vnitřní činitel, který uvádí organismus do pohybu a rozhoduje o směru a síle jeho aktivity. Motivы vznikají v závislosti na vzájemném působení vnitřních a vnějších podnětů. V tomto smyslu rozlišujeme motivы neboli potřeby, které se stávají impulzem k jednání z hlediska vnitřního stavu.¹⁵ Z hlediska vnějšího prostředí mohou působit vnější podněty zvané incentive, jež můžeme chápat jako pozitivní cílové hodnoty vnějších objektů.¹⁶

Motivace je proces, který zaměřuje chování osobnosti k dosažení určitého cíle. Výhodiskem motivace je určitý vnitřní stav osobnosti, jenž prostřednictvím určitého

¹⁰ Říčan 2009, 177 – 186.

¹¹ Vágnerová 2007, 193 – 4.

¹² Nakonečný 1996, 226.

¹³ Nakonečný 1996, 225 – 230.

¹⁴ Nakonečný 2009, 177.

¹⁵ Vágnerová 2007, 168.

¹⁶ Nakonečný 2005, 196.

chování směřuje k dalšímu vnitřnímu stavu, který nazýváme uspokojením. Pocit uspokojení tedy signalizuje dosažení žádoucího cíle. Uspokojení je „bezprostředním zážitkovým důsledkem dovršující reakce“.¹⁷ Motivy a uspokojení se navzájem doplňují, neboť pokud je subjekt uspokojen, vrací se k psychické rovnováze a narušení této rovnováhy vyvolává novou potřebu.¹⁸

V souvislosti s chováním lze motivaci označit jako proces, který určuje zaměření, trvání a intenzitu jednání jedince. Pokud je motiv dostatečně silný, pravděpodobnost úspěšného dosažení cíle vysoká a hodnota cíle uspokojující, chování jedince směrem k cíli se spustí, není-li v rozporu s jeho morálkou. Je důležité si uvědomit, že silná potřeba snižuje určité nároky. Proto např. silná potřeba jídla může vést k jeho krádeži, kdy si člověk dostatečně neuvědomuje následky svého chování.¹⁹

Motivace a chování jedince jsou výsledkem vzájemného ovlivňování jeho vnitřního stavu a aktuálních vnějších životních podmínek. Protože motivované chování vychází ze spíše nepříjemného nedostatku a směřuje k dosahování příjemného, můžeme mluvit o emocionální podstatě motivace. Emoční stránku motivace lze spatřit i v jejím vztahu k učení, kde nezastupitelnou úlohu hrají odměny a tresty. Chování vede k naučenému získávání odměny a vyhýbání se určitým trestům.²⁰

Výše uvedená interakce vnitřních a vnějších činitelů vede k určité dynamice procesu motivace, ve které se uplatňují dva základní principy motivace. Je to princip psychického hédonismu neboli slasti, podle kterého veškeré jednání člověka „směřuje k maximalizaci příjemného a k minimalizaci nepříjemného“.²¹ Tento princip vyjadřuje přirozenou tendenci živých tvorů dosahovat slasti v rovině smyslové i duchovní. Další je princip psychického ekvilibria neboli rovnováhy, který říká, že počínání člověka směřuje k udržování a obnovení psychické rovnováhy, pokud byla narušena.²²

Člověk je současně bytostí biologickou i společenskou. To znamená, že má nejen biologické, ale i společenské potřeby, které jsou spojené s potřebami jeho existence jako sociální bytosti. Způsob chování ovlivňují rovněž kulturní faktory (obyčeje, normy), které mohou mít různé motivující účinky. Člověk podléhá těmto vlivům sociálního i kulturního prostředí, ve kterém vznikají specifické lidské potřeby, jako je touha po odpočinku, po pocitu existenční jistoty apod. Kulturní normy ovlivňují instrumentální chování

¹⁷ Nakonečný 1996, 98

¹⁸ Nakonečný 1996, 7 – 8, 98.

¹⁹ Nakonečný 1996, 15, 18.

²⁰ Nakonečný 1996, 52 – 53; Nakonečný 2004, 184.

²¹ Nakonečný 2005, 207.

²² Nakonečný 2005, 206 – 208.

člověka, způsobují, že se objevují nové kulturně specifické motivace, které vyjadřují například potřeby získávání uznání a úcty jiných lidí, potřeby soutěžení apod.²³

1.2 Motivace žáků k učení

Důležitou podmínkou školní úspěšnosti žáka je pozitivní motivace jeho učební činnosti. Ve škole proto sehrává motivace velmi významnou roli. Silně ovlivňuje školní úspěšnost, výkony žáků i rozvoj osobnosti dětí. Motivace je nezbytnou podmínkou rozvoje schopností dítěte. Dává smysl učební činnosti žáků, což ovlivňuje jejich míru úsilí. Je jednou ze základních podmínek efektivního učení, pozitivně ovlivňuje pozornost žáků, uložení a uchování učební látky v paměti, výdrž při učení, rychlost a hloubku vštěpování učiva, snižuje únavu při učení apod.²⁴ Motivace je jednou z nejnáročnějších úloh učitele, neboť nízká motivace ke vzdělávání bývá nejčastější příčinou selhání žáků ve škole.²⁵

Motivace zasahuje celou osobnost žáka. Má dynamizující, aktivizující a usměrňující význam a ovlivňuje průběh chování člověka, jeho prožívání ve vztahu k okolnímu světu i k sobě samému. Učitel, pokud chce žáky vhodně motivovat, musí zjistit, které potřeby jsou dominantní v individuální hierarchii každého žáka.²⁶

Jak je již výše uvedeno, potřeby dělíme na primární – fyziologické a sekundární – psychické. Psychické potřeby podléhají vlivům učení a řadíme k nim potřeby sociální, poznávací a výkonové, potřeby estetické, seberealizační ad. Sekundární potřeby hrají rozhodující úlohu ve školní motivaci. Pro učitele pracujícího s žáky s různě rozvinutými potřebami je důležité, že chování žáka může vycházet nejen z lidských potřeb, ale i z vnějších pobídek. Učitel je pak nucen pracovat s incentivami neboli vnějšími podněty, které se váží na poznávací potřeby.²⁷

Cílem školy je při motivaci žáků k učení zvyšovat efektivitu učení a rozvíjet potřeby, zájmy, vůli a další motivační a autoregulační schopnosti dětí. Učitelé přistupují k motivaci žáků z krátkodobého i dlouhodobého hlediska. Z krátkodobého hlediska projevuje učitel úsilí vzbudit žákovský zájem o probírané učivo či učební činnosti na počátku učebního celku nebo vyučovací hodiny. Jeho prací je navodit tak silné vnější podněty, které by vzbudily zájem dětí a zároveň vybírat témata a úkoly s ohledem na zájmy jednotlivých žáků. Za základ dlouhodobé snahy vyučujícího je považován rozvoj motivačních dispozic žáka. Rozvíjí se osobní potřeby žáků, jejich autoregulační zdatnosti

²³ Nakonečný 1996, 58 – 67.

²⁴ Lokša, Lokšová 1999, 9.

²⁵ Pavelková 2002, 7.

²⁶ Lokša, Lokšová 1999, 9 – 11.

²⁷ Pavelková 202, 13.

i aktivní přístup k vlastní budoucnosti. V tomto směru jde o velice obtížný úkol především u dětí, u kterých byla tato oblast zanedbána již v rodinné výchově.²⁸

Jak uvádí Pavelková „U školní motivace se velmi často rozlišuje i tzv. vnitřní a vnější motivace k učení.“²⁹ Vnitřní motivace plyne z poznávacích potřeb žáka, který se učí proto, že je to pro něj zdroj poznání. Učivo jej zajímá, učí se ochotně, protože ho to těší a výsledek splňuje jeho očekávání. Vnitřní motivace žáků má pozitivní vliv na jejich školní výsledky i kvalitu učení. Žák, který se o učivo zajímá, více pracuje a také spíše pochopí souvislosti probírané látky. Pociťuje vnitřní uspokojení, udrží déle pozornost a při učení se méně unaví. Žáci s rozvinutou vnitřní motivací většinou kráčí náročnější vzdělávací dráhou, neboť vnitřní motivace bývá trvalá.³⁰

Podle Maslowovi hierarchie potřeb³¹ na samém vrcholu pyramidy stojí potřeba seberealizace, potřeba někým být. Při rozvíjení vnitřní motivace je úkolem učitele právě potřebu sebeuplatnění u žáka rozvíjet. Možnými prostředky, jak toho při práci s dětmi dosáhnout, mohou být situace, když žáci mají možnost stanovit si své úkoly sami bez neustálého vnějšího řízení, mají při řešení problému přístup ke všem důležitým informacím a při příležitosti občasné kontroly jsou chváleni za své výsledky. Vnitřně motivovaná osoba hledá příčiny svého jednání v sebe sama.³²

Učí-li se žáci proto, aby splnili zadaný úkol, za čímž se skrývá vyhnutí se trestu nebo určitá odměna jako je pochvala od učitele, obdiv žáků apod., mluvíme o vnější motivaci. Odměna jako úsměv, přitakání či ocenění před druhými, je typickou výchovnou situací, která na dítě působí. Podobně vnímá dítě i trest jako vyčítání, odvrácení pohledu nebo výsměch. Odměny a tresty plní v procesu učení nejen funkci motivační, ale i funkci informační, kdy sdělují, zda výkony dítěte odpovídají požadavkům na ně kladeným.³³

Takto motivovaní jednotlivci se neučí z vlastního zájmu, ale pod vlivem vnějších motivačních činitelů. V těchto případech jsou uspokojovány jiné potřeby, nezávislé na učební činnosti. Vnější motivace může být krátkodobá i dlouhodobá a podle úrovně zvnitřnění původní vnější motivace bývají rozlišovány její čtyři typy: externí regulace, což je motivace vyvolaná pouze vnějšími podněty, jako je odměna nebo trest; introjektovaná regulace představuje pasivní přijímání určitých pravidel, která však žák vnitřně neakceptuje; identifikovanou regulací je motivace, kdy se žák s přijatými pravidly více

²⁸ Pavelková 2002, 14 – 16.

²⁹ Pavelková 2002, 16.

³⁰ Lokša, Lokšová 1999, 15; Pavelková 2002, 16, 17.

³¹ Maslowova teorie potřeb hierarchizuje potřeby do pěti vrstev od nejnižších fyziologických potřeb po nejvyšší potřebu seberealizace. Potřeby nižší musí být uspokojovány dřív než potřeby vyšší, musí být uspokojovány popořadě (Štrach 2008, 66).

³² Pavelková 2002, 18, 19.

³³ Pavelková 2002, 55, 56.

ztotožňuje; poslední integrovaná regulace již představuje propojení motivace jedince s jeho potřebami, zájmy a hodnotami, na rozdíl od vnitřní motivace tu však není zájem, ale důležitost činnosti a jejího výsledku.³⁴

Pro školní motivaci hrají rozhodující roli potřeby poznávací, sociální a již výše zmíněné potřeby výkonové. Poznávací potřeby řadíme mezi potřeby sekundární a jsou-li během školní docházky rozvíjeny, dosahuje dítě nejspolehlivěji úspěchy v učení. Toto období, kdy dítě pravidelně navštěvuje školu, je nejvhodnějším časem pro rozvoj poznávacích potřeb, kdy se stávají kvalitním motivačním zdrojem učení žáka. Na rozvoj poznávacích potřeb má velký vliv výchova a vzdělání, rozvíjí se současně s vývojem rozumových schopností. Podle povahy činnosti, kterou aktualizují, můžeme rozlišit potřebu smysluplného receptivního poznání, což je potřeba získávat nové informace a potřebu vyhledávání a řešení problémů. Poznávací potřeby jsou rozvíjeny úlohami neobvyklými, záhadnými s možnostmi experimentovat, úlohami překvapivými či problémovými. Významná je také schopnost učitele vyložit smysl předmětu pro život.³⁵

Výkonová motivace podmiňuje aspirační úroveň jedince a souvisí s rozvojem jeho zdravého hodnocení. Výkonové potřeby vedou k osamostatňování a potvrzení vlastního já. Tím, že se ve škole učíme, dochází k nějaké hodnotitelné změně a výkonové potřeby se aktualizují právě při každé činnosti, jejímž výsledkem je určitý hodnotitelný výkon. Teorie výkonové motivace pracuje s motivem úspěšného výkonu a s motivem vyhnout se neúspěchu. Školní výkonové potřeby se vytvářejí postupem času, kdy žák získává zkušenosti se školním úspěchem a neúspěchem. Pokud jsou na dítě kladeny vysoké ale zároveň přiměřené nároky, dítě je povzbuzováno k samostatnosti a jeho práce je oceňována, rozvíjí se u něj potřeba úspěšného výkonu. Takoví žáci jsou motivováni ve škole se nevzdávat a vydržet při řešení úkolů. Žáci pracují bez strachu, rádi soutěží, případný neúspěch připisují nedostatku vlastního úsilí. Naopak, je-li dítě přetěžováno a jeho okolí se zaměřuje na jeho kritiku, má spíše potřebu vyhnout se neúspěchu. Žák pracuje s úzkostí z možného neúspěchu, který, přijde-li, vidí v těžko změníitelných schopnostech. Dítě má tendenci unikat z výkonových situací.³⁶

Škola hraje rozhodující roli ve vzdělávání žáků, ovlivňuje však také sociální vývoj žáka, který se rozvíjí v interakci s ostatními lidmi. Nejjednodušší sociální potřeby, například potřeba mateřské lásky, jsou vrozené. Důležitá je také potřeba identifikace, která umožňuje sociální učení a postupné vřazování do mezilidských vztahů. Z pedagogicko-

³⁴ Lokša, Lokšová 1999, 15; Pavelková 2002, 20, 21.

³⁵ Pavelková 2002, 23 – 25.

³⁶ Lokša, Lokšová 1999, 31, 32; Pavelková 2002, 26 – 34.

psychologického hlediska je u žáka nejvýznamnější potřeba pozitivních vztahů, kdy se dítě ve styku s vrstevníky orientuje spíše na partnerské a kooperativní vztahy, a potřeba sociálního vlivu, potřeba prestiže. Sociální potřeby jsou aktualizovány např. zdravým, rozumným soutěžením. Podstatná je také úroveň sociálních potřeb učitelů, kteří svým citovým zájmem o žáky podmiňují vývoj pozitivních vztahů ve třídě.³⁷

Zvolí-li vyučující nevhodný způsob motivace, může působit na žáky demotivačně. Příkladem demotivujícího činitele učení je autokratický styl vyučování, rigidita, málo tvořivosti či důraz na školní známky. Demotivačně působí i zdůrazňování soutěží a srovnávání s nejlepšími žáky. Naopak mezi metody rozvíjející motivaci žáků lze řadit tvořivost, imaginaci, didaktické hry, rozmanitost ve vyučování, problémové úlohy, ale i soutěže, kdy za úspěch celého týmu učitel odmění každého člena.³⁸

³⁷ Lokša, Lokšová 1999, 32, 33; Pavelková 2002, 37 – 41.

³⁸ Lokša, Lokšová 1999, 35 – 36, 43 – 45.

2 Historie Romů na našem území

2.1 Příchod Romů do našich zemí

Při příchodu Romů do Evropy postupovali podél Dunaje až do Uher. Historické zprávy o jejich existenci v Uhrách se objevují již ve 14. století. První zprávy o přítomnosti Romů přímo na území Slovenska pocházejí již z roku 1322.³⁹ Další migrační vlna, která zasáhla střední a západní Evropu přišla v 17. století a část Romů se usadila také v českých a slovenských zemích. V roce 1894 žilo na území Slovenska již 36 000 Romů. Ti se usazovali na Slovensku, které bylo součástí Uher, protože zde byli méně pronásledováni než v ostatních evropských zemích.⁴⁰

První Romové, kteří se usadili v českých zemích, přišli koncem 17. století z Uher na Moravu. Nacházeli zázemí v oblastech jižní a jihovýchodní Moravy, kde vznikly základy pro usazování romských skupin i v pozdějším období. Protože se mezi Romy a místním obyvatelstvem odehrávaly spory, vznikaly romské osady na okrajích vesnic nebo periferiích měst, v určité bezpečné vzdálenosti od vlastní obce.⁴¹

2.2 Romové na našem území po 2. světové válce

Druhá světová válka zapříčila téměř úplné vyvraždění Romů v Čechách a na Moravě. V českých zemích přežilo maximálně 600 až 1000 Romů. Po roce 1945 k nám začali přicházet za prací Romové ze slovenských romských osad. Hlavní příčinou masové migrace romských rodin do průmyslových a pohraničních měst v Čechách a na Moravě bylo nejen získání zaměstnání, ale i vyšší výdělků a především přání bydlet v jiném prostředí než jsou romské osady.⁴²

Romové k nám ze Slovenska přicházeli v několika vlnách. V první vlně přišli mladí muži z vlastního rozhodnutí, našli si práci a bydlení a poté se s rodinami a často i s celými osadami stěhovali do pohraničních oblastí Čech. Tito přistěhovalci si většinou zachovali své tradice i jazyk, s ostatními obyvateli se sžili a jsou považováni za starousedlíky. V 50. a 60. letech následovala druhá vlna, při které byl zorganizován nábor v osadách po celém Slovensku. Byli vybíráni mladí, zdraví a silní muži pro práci na stavbách a v těžkém průmyslu. Předpokládalo se, že se tyto Romové na Slovensko po čase vrátí, většinou si však založili rodiny v Čechách. Svoji kulturu znají jen částečně a romský jazyk z části pozapomněli. Snažili se o dobrovolnou asimilaci, ve většinové společnosti však mají mnoho problémů. Třetí vlna přišla pod nátlakem, kdy se vláda roku 1965 usnesla

³⁹ Horváthová 2002, 13.

⁴⁰ Lhotka 2005, Romové v 19. století.

⁴¹ Horváthová 2002, 39.

⁴² Davidová 1995, 142; Lhotka 2005, Romové v Československu po roce 1945.

o likvidaci cikánských osad. Tito lidé se museli nedobrovolně smířit s radikální změnou prostředí, bydlení, práce i trávení volného času. Záměrně byli rozptylováni, ztratili své tradice i jazyk. Tito Romové mají s českou společností nejvíce problémů, kterou chápou jako nepřátelskou a nehodlají ji akceptovat.⁴³

Slovenští Romové vstupovali do české společnosti ztotožnění se svojí tradiční kulturou a základními normami, jejich příchod do měst znamenal zpřetrhání rodových vazeb uvnitř romské komunity. Počet romského obyvatelstva stále narůstal a dnes potomci slovenských Romů žijících v Čechách a na Moravě tvoří 80 – 85 % jejich celkového počtu.⁴⁴

Romové zůstávají na okraji společnosti, přestože formálně byli v 50. letech zrovnoprávnění zrušením diskriminačního zákona. V té době bylo také zakázáno tradiční kočovnictví, což se dotklo především olašských Romů, ale i slovenských Romů, kteří přijížděli do Čech za prací a na základě tohoto zákazu se nesměli vzdalovat z míst, kde byli usazeni.⁴⁵

V 60. letech bylo rozhodnuto o likvidaci romských osad na území Čech, jejichž obyvatelé měli být „rozptýleni“ na různá místa českých zemí. Tradiční romská kultura i romský jazyk byly potlačovány. Tento trend pokračoval i v dalších letech, přestože se po roce 1968 otevřeně projevuje emancipační hnutí mezi Romy. Od poloviny 70. let byla uplatňovaná asimilační politika, která přinesla úplný zákaz romského jazyka, a romské ženy byly přesvědčovány, aby se nechali sterilizovat.⁴⁶ Na Slovensku zůstaly romské osady téměř nedotknuty.

2.3 Vývoj po roce 1989

Se změnami, které přinesl rok 1989, se opět probouzí i emancipační hnutí Romů potlačené komunistickou mocí na počátku 70. let. Vzniká množství romských občanských sdružení zaměřených na rozvoj romské kultury a vzdělávání. Začínají také vycházet první romská periodika.⁴⁷

Naše společnost se však nadále dělí na Romy a „Neromy“. S přechodem k tržní ekonomice se Romové stále ocitají na okraji společnosti. Jejich nezaměstnanost je kvůli nedostatečnému vzdělání velmi vysoká. Proto prioritní snahou mnoha vládních i nevládních organizací je dnes vzdělávání romského etnika.⁴⁸

⁴³ Sekyt 2001, 120 – 121.

⁴⁴ Lhotka 2005, Romové v Československu po roce 1945.

⁴⁵ Lhotka 2005, Romové v Československu po roce 1945.

⁴⁶ Lhotka 2005, Romové v Československu po roce 1945; Romové v ČR: Historie Romů na území ČR 2002.

⁴⁷ Romové v České republice: Historie Romů na území ČR 2002.

⁴⁸ Romové v České republice: Historie Romů na území ČR 2002.

Mnozí Romové odcházejí do západních zemí, kde se pokoušejí získat azyl nebo se usadit. Do Čech stále přichází řada slovenských Romů, kteří zde nalézají práci především na stavbách. Přicházejí sem i Romové z Rumunska, ze zemí bývalého Sovětského svazu a bývalé Jugoslávie a pokoušejí se přes naši zemi dostat dál do západní Evropy nebo získat azyl v České republice.⁴⁹

⁴⁹ Sekyt 2001, 121.

3 Romové na Slovensku

Slovenští Romové žijí zejména na východním a středním Slovensku, kde vytvořili řadu romských osad vzdálených jeden až dva kilometry od slovenských osad. Jejich společenská nezávislost a izolovanost přispěla k udržení romštiny, která je ve většině osad stále základním dorozumívacím prostředkem. Romské děti nechodily pravidelně do školy⁵⁰ a v některých rodinách je tomu tak dodnes.

3.1 Osada Lengrup a obec Toporec

Romská osada Lengrup je evidovaná jako městská část asi jeden kilometr vzdálené obce Toporec. Obec se nalézá na východním Slovensku v údolí na jižním úpatí Spišské Magury nedaleko města Poprad. Podle současného územněsprávního členění patří Toporec do okresu Kežmarok.⁵¹

Území Toporce v nadmořské výšce 600 – 750 metrů je kopcovitého charakteru. Pramenilo zde množství minerálních vod, které byly vyhledávané nejen místními občany. Oblast je z jihozápadu ohraničena obcemi Podhorany, Vojňany a Slovenská ves, na severu Velkou Lesnou a Velkým Lipníkem, na východě Vyšnými Ružbachmi a Podolincem a na jihu romskou obcí Holomnice. Původní názvy těchto oblastí byly německé, např. Goldfeld, Unterm Teich, Malterer Berg, Hinterm Hübel atd.⁵²

Toporec má svého starostu, který zastupuje celou obec. Domy jsou zde orientované tak, aby štíty tvořily osu. Dominantou obce je katolický a evangelický kostel a dva záměčky Görgeyovců⁵³. Středem obce protéká potok pojmenovaný Topor podle názvu celé obce.⁵⁴

Na Slovensku nalezneme jen velmi málo obcí a měst, jejichž založení by bylo přesně datováno. Spíše můžeme hovořit o prvních písemných zmínkách. Stejně tomu je i v případě Toporce, o kterém můžeme nalézt první zmínku v listině Spišské kapituly, vystavené v den mučedníků Jana a Pavla roku 1297. V listině jsou určeny hranice obce Maldur (dnes Podhorany), která sousedí s Novým (Nova Toprich) i starým Toporcem (Antiqua Toprich). Píše se tedy o dvou Toporcích, jednom starším, druhém mladším, což znamená, že už před německou kolonizací zde muselo existovat starší, čistě slovenské osídlení.⁵⁵

⁵⁰ Šotolová 2001, 25.

⁵¹ Kobialka 1997, 6.

⁵² Kobialka 1997, 6.

⁵³ Görgeyovci byli šlechtici, kteří založili obec Toporec (Kolektiv autorů 1997, 10).

⁵⁴ Kobialka 1997, 6.

⁵⁵ Kobialka 1997, 6.

Zakladateli obou Toporců byli šlechtici ze Spišského Hrhova, kteří už koncem 13. století na základě německého práva doosidlovali starší osady slovenským obyvatelstvem. Tito šlechtici, Görgeyovci, založili v této oblasti i další obce. Součástí jejich majetku byly i starší vsi, které vznikly před jejich příchodem. Tak je tomu i v případě osady Lengrup i osady Senwalth (dnešní Pustovec), které jsou dnes městskými částmi Toporce.⁵⁶

Nejstarší část obce postupně vznikala podél potoka Topor mezi zámekem zeměpánů a katolickým kostelem. Později středem obce byly dva kostely se školami a farami, jeden katolický a druhý evangelický. Výstavba obce pokračovala po obou stranách potoku směrem na jih. Původně se ke stavbě budov používalo dřevo a to až do 20. století, kdy roku 1937 vypukl v obci velký požár. Poté začali tamní lidé využívat kámen a cihly. Střechy byly do požáru slaměné, později šindelové, po roce 1937 se začaly pokrývat břidlicí nebo plechem.⁵⁷

Voda z potoka byla využívána k různým účelům, k zalévání, bělení prádla atd. Na potoku byla v minulosti vystavěna řada hrází, které sloužily mlýnům i k výrobě elektrického proudu. Hladina vody často značně stoupla po vydatných deštích nebo při tání sněhu a poté způsobovala velké škody na majetku občanů.⁵⁸ Osada Lengrup je položená o trochu výš než zbytek obce a potok se sem již nevlévá.

Dnešní katolický kostel v Toporci pochází z let 1303 – 1326. Je postavený ve slohu rané gotiky a stojí na mírném pahorku nad potokem. Výška věže dosahuje dvaceti metrů. V kostele najdeme hlavní barokní oltář z konce 18. století se sochami a obrazem Panny Marie uprostřed. V současné době je kostel zasvěcený svatému Michalovi, jehož olejomalba pochází z počátku 19. století.

Kostel sloužil od roku 1710 pouze katolíkům. Když bylo evangelíkům povoleno roku 1681 postavit si vlastní kostel, daroval jim zeměpán Ezechiel Görgey pozemek na stavbu. První evangelický kostel v Toporci byl zbudovaný pouze z desek a přikrytý slámou. Po požáru roku 1705, kdy kostel shořel, byl znovu postavený roku 1732 zásluhou Ladislava Görgeya. V roce 1763, za vlády Marie Terezie, si mohli Toporečtí postavit evangelický kostel z kamene. Stavbu dokončili roku 1770.⁵⁹

Po staletí žili v obci převážně obyvatelé německé a slovenské národnosti, přičemž Němci tvořili většinu až do období konce druhé světové války. V důsledku válečných událostí byli téměř všichni němečtí občané nuceni obec opustit, další byli odsunuti v roce

⁵⁶ Kobialka 1997, 10.

⁵⁷ Kobialka 1997, 21.

⁵⁸ Kobialka 1997, 21.

⁵⁹ Kobialka 1997, 31, 33.

1946. Poté se začalo obyvatelstvo Toporce stabilizovat. Německé domy a pozemky byly po válce rozdělené mezi slovenské obyvatele. Starší němečtí občané, kteří v obci zůstali, postupně zemřeli stářím a mladí se rozhodli odejít do Německa. Dnes je tedy Toporec čistě slovenskou obcí.⁶⁰

V 50. letech počet obyvatel vzrůstal, především u romského obyvatelstva. Roku 1976 měl Toporec 1535 obyvatel. Poté se celkový počet obyvatel sice snížil na 1490, ale 679 lidí z tohoto počtu bylo romské národnosti. V roce 1986 tvořili Romové už 49 % obyvatel. Při dalším sčítání obyvatelstva roku 1991 mělo v Toporci 1429 občanů trvalý pobyt, z nich bylo ekonomicky aktivních pouhých 498 lidí, mimo bydliště pracovalo 383. Nezaměstnanost se citelně dotkla i Toporce a v roce 1991 zde bylo nahlášeno 216 registrovaných nezaměstnaných obyvatel, z nich 180 nezaměstnaných bylo Romů.⁶¹

V současné době tvoří Romové převážnou část obyvatel Toporce, z toho 570 Romů žije přímo v osadě Lengrup. V této osadě má dle informací pracovníků tamního obecního úřadu nhlášen trvalý pobyt 139 rodin bydlících v 32 domácnostech.

V osadě se v současné době setkáme především s množstvím dětí a se staršími lidmi, kteří žijí sami bez svých dospělých dětí, neboť mnoho mladých rodin hledá z důvodu ekonomické krize možnost uplatnit se v jiných zemích. Odjíždějí především do České Republiky, Velké Británie a Španělska, kde zakládají nové rodiny. V Lengrupu zůstává i několik mladých rodin, žijících většinou z podpory v nezaměstnanosti a z platu, který získávají v rámci aktivní politiky zaměstnanosti za práce vykonávané pro obec Toporec.

Občané Toporce jsou nábožensky založení lidé. Až do období reformace v 16. století byli všichni katolíci. Poté větší část Göergeyovců přešla na evangelickou víru, díky čemuž se v Toporci vytvořila evangelická církevní obec. Evangelíci si dokonce mohli postavit i vlastní kostel se školou a farou.

Roku 1996 žilo v Toporci 2551 obyvatel. Z nich 2526 bylo katolíků, 25 osob řeckokatolického vyznání, evangelíci žádní.

Převážnou část roku tvoří většinu obyvatel Lengrupu ženy a děti. Muži, pokud jsou práceschopní, odjíždějí do velkých měst na Slovensku, jako jsou např. Košice, nebo do Čech, kde se mohou uplatnit na stavbách apod. Mnoho mužů, kteří odjíždějí za prací mimo Slovensko, v nové zemi často založí rodinu a do osady se již nevrací. Není výjimkou, kdy se muž se svojí první manželkou rozvede a děti pak vychovává matka sama s pomocí své širší rodiny.

⁶⁰ Kobialka 1997, 30, 48 – 49.

⁶¹ Kobialka 1997, 30, 52.

Romové si v Lengrupu na vlastních parcelách staví cihlové domy, v nichž obývají rodiny většinou jen jednu místnost. Místnosti jsou vždy pokryté koberci. Neoddělitelnou součástí domova je televizor, který bývá zapnutý po celý den. Jen nejchudší rodiny televizor nemají. Většina domů v osadě je nedostavených vzhledem k nedostatku financí.

Součástí osady Lengrup je mateřská škola, ve které pracují jako dohled nad dětmi místní nekvalifikovaní dobrovolníci. Děti tráví v místní školce dopoledne společnými hrami, na oběd se vrací domů. Tuto mateřskou školu navštěvují jen některé děti, jejichž rodiny nemají peníze na placení poplatků a obědů pro děti ve školce v Toporci. Ostatní děti vodí jejich rodiče do mateřské školy přímo v obci, kde pracují kvalifikované vychovatelky.

Romové se vždy přizpůsobují náboženství místního, tj. většinového obyvatelstva. V Lengrupu jsou všichni katolíci. K jejich víře navíc přistupuje i další prvek a to je víra v mrtvé – mule. Lidé věří, že mulo chodí po smrti strašit nebo škodit své rodině. Pokud někdo zemře, rodina do pohřbu vartuje, tzn., že nejí, nespí, jen pije alkohol a vzpomíná. Mulo chodí jen tehdy, když je člověk sám. Proto musí být rodina po pohřbu vždy pohromadě. Romové jsou silně pověřiví.

Pokud v osadě probíhá svatba, přihlíží všichni obyvatelé Lengrupu. Svatby jsou vždy velice bohaté a honosné. Ženich přichází do domu nevěsty, kde je mu nabídnuta jedna z družiček. Když ji muž odmítne s tím, že to není jeho nevěsta, je mu nabídnuta jiná družička. Teprve, když odmítne i podruhé, přivedou mu jeho nevěstu. Svatba zdejších Romů probíhá vždy nejdříve na obecním úřadu a poté proběhne i církevní svatba v kostele. Nakonec se všichni pozvaní odeberou na svatební hostinu.

Obyvatelé Lengrupu mě znají především díky tomu, že osadu navštěvují se svojí přítelkyní, která do osady jezdí každý rok o letních prázdninách. S dětmi jezdíme na výlety a hrajeme různé skupinové hry. S dospělými i dětmi jsem se rychle sblížila, neboť místní lidé jsou velice přívětiví a rádi se svěřují se svými radostmi i starostmi. Vědí také, že se na nás mohou kdykoliv obrátit pro radu nebo se žádostí o pomoc.

Vzhledem k tomuto blízkému vztahu s místními Romy jsem se rozhodla pro rozhovor s místními dětmi o jejich vztahu ke škole. Zajímal mě i názor jejich rodičů, kterých jsem se ptala, nakolik pomáhají svým dětem s přípravou do školy a zda vidí ve vzdělání svých potomků jejich větší možnosti při hledání zaměstnání. Důležité je i vyjádření učitelů, kteří s dětmi z osady Lengrup pracují, neboť každá z těchto stran může motivaci dětí ke vzdělání vidět v trochu jiném světle.

4 Romové a jejich postoj k výchově

4.1 Charakteristika Romů

Majoritní společnost je přesvědčena, že Romové se nesnaží respektovat žádná pravidla společného soužití. Romská minorita má však vlastní jazyk, normy, hodnoty, kulturu a tradice. Tyto znaky romského etnika se v důsledku asimilace postupně ztrácejí. Romové se s hodnotami a normami majoritní společnosti neztotožňují, tedy se podle nich ani nechovají. Poruší-li je, nemají pocit viny a následný trest chápou jako nespravedlnost.⁶²

Romové kladou velký důraz na skupinu, tj. kolektivismus. Důležitá je pro ně velká rodina, která dává větší jistotu a bezpečí. Jednotlivci nemusí své problémy řešit samostatně a nemusí za svá rozhodnutí nést odpovědnost. Důraz na skupinu zeslabuje jejich individualismus. Romská rodina nepodporuje u dětí soutěživost, vynikání ve skupině a vyšší osobní touhy. Jedinec, který by chtěl žít jinak, by byl vyloučen. Sociální prestiž Roma je dána jeho příslušností k určitému rodu, jeho úcta roste s věkem. Žena také získává vysokou hodnotu svou plodností, zejména pokud rodí syny.⁶³

Pro romské etnikum jsou typické tendence k nepravdivosti, živelnosti a nesystematičnosti. V romské rodině chybí pevná struktura, nemají denní režim, nikdo zde nemá své osobní místo či věci. Stejný vztah mají i k povinnostem. Romové se nezatežují minulostí, neplánují budoucnost, žijí jen přítomností. Uskutečňují okamžité nápady bez přemýšlení o budoucích následcích.⁶⁴

Co se týká jejich temperamentu, snadněji se vzruší, mají sklon k impulzivité a výbušnosti, více prožívají své emoce. Romské děti proto mívají v neromské společnosti problémy s volbou vhodných způsobů chování v určitých sociálních situacích. Romové přijímají normy majoritní společnosti jen formálně, což je zřejmé i ve vztahu ke škole. Děti ve škole nepracují, jen se pasivně účastní vyučování.⁶⁵

Při komunikaci užívají jednoho i více jazyků. Některé rodiny již neznají romštinu a mluví nezvládnutou češtinou nebo slovenštinou. Děti se proto nemají možnost naučit kvalitně mateřský jazyk, nerozvinou si jazykový cit a schopnost používat verbální prostředky požadovaným způsobem. Romové kladou při komunikaci velký důraz na dorozumívání neverbální. Takové sdělení je však sociokulturně ovlivněno a určité

⁶² Vágnerová 2008, 674, 677, 682.

⁶³ Vágnerová 2008, 677 – 679.

⁶⁴ Vágnerová 2008, 680.

⁶⁵ Vágnerová 2008, 681.

projevy mohou být chápány jinak. Romové nemají, na rozdíl od člověka majoritní společnosti, potřebu dodržovat při komunikaci určitou vzdálenost.⁶⁶

4.2 Výchova dětí v romské rodině

Díky odlišné mentalitě se romští rodiče staví jinak k výchově svých dětí než majoritní společnost. Výchova je charakteristická větší emocionálností a dítě je více respektováno při projevech svých pocitů a přání.⁶⁷

Dodnes mívá romská rodina větší počet dětí a v jedné domácnosti obvykle žijí i další příbuzní. Přestože jsou vztahy mezi jednotlivými členy rodiny přesně hierarchizovány, je důležité si uvědomit, že i slovo malého dítěte má v romské rodině stejně velkou váhu jako slovo dospělého. Děti nemusí čekat na udělení slova a mohou beze strachu vyjadřovat své myšlenky. Romské dítě se aktivně účastní i rozhovoru, kdy dospělí se samozřejmě mluví o sexu, vězení, zločinu a násilí.⁶⁸ Jak uvádí Sekyt: „Ve škole se pak takové dítě jeví jako nevychované a drzé“.⁶⁹

I jazyková výchova se liší. Romská matka se o své dítě stará s láskou, plnou dotyků, hlazení a mazlení. Komunikace mezi matkou a dítětem je plná fyzických kontaktů, kde nejsou nutná slova. Romské děti proto začínají mluvit později. Když dítě začne mluvit, matka na ně promluví při hovoru s ostatními členy rodiny jen v případě, že od něj něco chce. Přestože rodiče s dítětem hovoří česky nebo slovensky, dítě nezíská stejnou jazykovou výchovu jako děti českých či slovenských matek, neboť romská matka nekoriguje mluvený projev svého dítěte, rozumí mu i beze slov.⁷⁰

Romské podvědomí ovlivňují jejich pohádky, ke kterým nemají odstup, věří v ně a prožívají je. Romové nerozlišují sny, fantazie a představy od skutečnosti tak ostře jako majorita. Jsou pro ně stejně důležité jako realita. To se podílí na faktu, že jsou Romové často obviňováni ze lži, protože o své fantazii často mluví jako o skutečnosti.⁷¹

Jak je již výše uvedeno, Romové se nestarají o budoucnost, žijí převážně v přítomnosti. Svoji minulost si zpřítomňují, nevzpomínají, proto ublížil-li někdo Romovi, jeho důvěru už si nikdy nezíská zpět. Budoucnost bývá pro každé, nejen romské, dítě ne příliš reálná, proto sliby do budoucnosti bývají mimo představu romských dětí a je velmi složité tyto děti motivovat. Takovou budoucnost si někdy romské děti mohou „zpřítomnit“. Pak se stane jejich fantazií. Podobné je to i s vnímáním prostoru. Romové se těžko

⁶⁶ Vágnerová 2008, 682 – 683.

⁶⁷ Hájková 2001, 139.

⁶⁸ Sekyt 2008, 215.

⁶⁹ Sekyt 2008, 215.

⁷⁰ Sekyt 2008, 215 – 216.

⁷¹ Sekyt 2008, 215 – 217.

orientují v členěném prostoru, neznají cestu, přesto dokážou najít cíl. Mívají rozvinutou intuici, používají jiné postupy při hledání výsledku a jiné je nezajímají.⁷²

Romští rodiče často zcela otevřeně preferují jedno dítě před dalšími. Ostatní toto přirozeně přijímají a mezi dětmi jen velmi málo vzniká rivalita. Nejstarší sourozenci bývají v rodinné hierarchii chápáni jako autority s určitými kompetencemi. Nejstarší syn má stejné výchovné pravomoci jako rodiče a kromě svých povinností se má aktivně podílet i na výchově svých sourozenců. O své mladší sourozence pečuje i starší sestra, která pomáhá své matce a stará se o domácnost. Na mladší bratry jen dohlíží, sestry může i vychovávat.⁷³

Již bylo zmíněno, že výchova v romských rodinách nesměřuje k individualitě, samozřejmostí je naopak solidarita se všemi. Vedení k samostatnosti nemá v takové rodině místo. Většina Romů proto nezískává individualitu vůbec a poukazování učitele na osobní hodnoty romského dítěte je neúčinné.⁷⁴

Výchova v romské rodině je volná, bez trestů. Dítě se musí naučit především pravidla a normy své rodiny, kterou bude zastupovat. V romské rodině převládá kolektivní výchova, do které má právo zasáhnout každý ve skupině. V případě, že se matka není schopna o své dítě postarat, výchovu zabezpečuje starší sestra nebo jiná žena v komunitě. V romské rodině se vychovává především na základě odměn nikoliv trestů.⁷⁵

⁷² Gorniaková 2001, 152; Sekyt 2008, 218 – 219.

⁷³ Hájková 2001, 139 – 140.

⁷⁴ Sekyt 2008, 220.

⁷⁵ Selická, Vanková 2005, 231.

5 Vztah Romů ke škole a vzdělávání

Podle některých autorů Romové nepřisuzují školnímu tj. „gádžovskému“ vzdělání velkou hodnotu. Více touží po množství peněz a vyrovnat se „Neromům“ hmotným majetkem. Školní vzdělanost u nich stojí na nejnižších příčkách hodnotového žebříčku. Řada Romů neumí dodnes dostatečně číst ani psát, s počty si většinou poradí. Příčinou je nerespektování jejich jazykové, kulturní i sociální rozdílnosti školou. Navíc téměř vždy chybí jakákoliv předškolní příprava, která je u neromských dětí samozřejmostí. Většina romských rodičů svým dětem při přípravě do školy nemůže pomoci, protože ji často sami nezvládali.⁷⁶

Jak to vidí Romové? Na základě rozhovorů s Romy, kteří zažádali o azyl ve Velké Británii, vyplynulo, že jednou z příčin odchodu Romů do zahraničí je, že chtějí umožnit svým dětem lepší vzdělání a budoucí kvalifikaci. Romské děti jsou prý v českých a slovenských školách znevýhodňované a napadané ze strany spolužáků i učitelů. Často byly bezdůvodně posílány do zvláštních škol. Z těchto důvodů mají rodiče strach o budoucnost svých dětí, které nemají šanci získat kvalitní vzdělání. Ve Velké Británii jsou prý děti více motivované k tomu, aby je škola bavila. Děti se výborně naučily anglicky, do školy chodí rády a některé uvažují o dalším studiu.⁷⁷

5.1 Romské dítě v české či slovenské škole

Škola je Romy chápána spíše jako donucovací instituce, která vyvolává jejich nedůvěru. Vzdělání, které v ní mohou získat, neobsahuje schopnosti a dovednosti, kterých si romské etnikum cení. Školskou výuku pojmají jako cizorodý prvek, který může jejich děti neblaze ovlivnit. Své pochyby přenášejí i na děti, které pak často vynechávají školu i z bezvýznamných důvodů. Není výjimkou, kdy sama matka nepošle své dítě do školy. Důsledkem je vysoká absence romských dětí ve vyučování, nedostatečná domácí příprava a minimální, někdy téměř žádná, spolupráce rodičů se školou.⁷⁸

Každý rodič představuje pro své dítě určitý vzor. Vzdělání však u Romů do tohoto modelu nepatří a sama nedostatečná vzdělanost rodičů nevytváří vhodný základ pro motivaci a rozvoj znalostí a dovedností důležitých pro úspěšnou práci ve škole. Mnozí romští rodiče by si jistě přáli, aby jejich dítě ve škole prospívalo, současně však nejsou ochotni je v tomto směru systematicky vést. Jejich spolupráce se školou probíhá jen

⁷⁶ Dětství 2000.

⁷⁷ Trojanová 2001, 168 – 170.

⁷⁸ Říčan 1998, 109 – 110; Vágnerová 2008, 685.

formálně bez požadovaného výsledku. Sami ve škole často neprospívali a nečekají to ani od svého dítěte. Příčinu vždy vidí v osobě učitele, který je nechápe.⁷⁹

Romské dítě při svém nástupu do školy má již od začátku jednu velkou nevýhodu oproti dítěti neromskému. Jen velmi málo romských dětí chodí do mateřské školy a ani rodina je pro školní práci nepřipraví. Děti se jen zřídka setkají s knihou, papírem a tužkou, neznají omalovánky, hádanky, stavebnice, většinu svého dne stráví u televize či videa. Mají slabší jemnou motoriku, bývají častěji postiženy dyslexií, dysgrafií a dalšími specifickými poruchami učení. Romské děti nemají dostatečně rozvinuté dovednosti a návyky potřebné pro úspěch ve škole, neumí pracovat samostatně bez pomoci někoho dalšího, nejsou zvyklé rozhodovat individuálně, řešit úkoly, nemají rozvinutou úmyslnou pozornost, neumí se učit z paměti, zapamatují si jen to, co je zaujalo.⁸⁰

Znáмым problémem romských dětí ve škole je jazyková bariéra. Přestože již řada rodin romsky nemluví, nezvládají ani kvalitní češtinu či slovenštinu. Děti Romů přijímají od rodičů jen omezený kód kvůli komunikaci většinou jen s příslušníky nejnižších vrstev, což málo podněcuje vývoj jejich rozumových schopností. Romská čeština je spíše češtinou účelovou, která představuje česká slova s romských obsahem. Jak již bylo uvedeno, Romové jsou citlivější na neverbální dorozumívání prostřednictvím gest, mimiky, pohybů, a ve škole má najednou romské dítě přijímat množství slov a vět, jejichž význam mu z části uniká.⁸¹

Romština má rovněž své specifické rysy. Jen zřídka používá obecné pojmy jako ovoce, zvíře, nábytek apod., někdy dokonce tato označení ani neexistují. Romský jazyk užívá totéž slovo pro více českých slov, např. znají pojmenování pro domácí ptactvo jako slepice, husa, kachna, ostatní ptáky pak pojmenovávají jen jedním výrazem. Romština není jazykem technickým, taková slova přebírá z ostatních jazyků. Romové myslí velmi konkrétně, musí se naučit nejen nová česká slova, ale i nové pojmy.⁸²

Romové nejsou systematictí, což se projevuje i v jejich výchově. Romské děti neznají pravidelný denní režim, chodí spát, kdy chtějí, dělají si, co chtějí. Dostatek volného času a minimální povinnosti vytvářejí odlišné kompetence. Dětem chybí potřebné návyky, nejsou ochotné přijmout pravidla určená školou. Pevný rytmus školy pro ně znamená velkou zátěž. Romské děti jsou potom ve škole živější, temperamentnější, potřebují častější přestávky, jsou hlučné, hravé, rády vykládají, co slyšely při hovoru s dospělými.⁸³

⁷⁹ Vágnerová 2008, 688.

⁸⁰ Říčan 1998, 111; Vágnerová 2008, 686.

⁸¹ Gorníaková 2001, 149; Říčan 1998, 112.

⁸² Říčan 1998, 112.

⁸³ Říčan 1998, 112; Vágnerová 2008, 686.

Při nástupu do školy čelí romské dítě dalšímu problému. „Neromové“ často vedou své děti, aby se s Romy nestýkaly. Vedle romského dítěte nechce nikdo sedět, ostatní jej odmítají. Při rozmluvě se spolužáky je romské dítě bezděčně vulgární, znalé života dospělých, kteří jej zasvěcují do svých záležitostí. Učitelé je často napomínané, spolužáky spíše neoblíbené. Romské děti se pak o přestávkách raději sdružují do skupin s Romy z ostatních tříd, od „gádžovských“ dětí se izolují. Romští žáci bývají svými spolužáky přehlíženi a hodnoceni jako neúspěšní. Cítí se ve škole osamělejší, nejsou sebejistí.⁸⁴

5.2 Školní kariéra romského dítěte

Romské dítě málokdy zná to, co se české či slovenské děti naučí již v rodině. Pokud navíc neabsolvuje přípravnou třídu, tento kulturní rozdíl stačí k tomu, aby bylo mezi ostatními dětmi v první třídě neúspěšné od počátku. Naše škola má od prvního ročníku každodenní požadavky na rodiče, aby s dětmi četli, počítali, pomáhali jim a kontrolovali je při přípravě do školy.⁸⁵ To romští rodiče nedělají.

Před vstupem do prvního ročníku základní školy je téměř každé romské dítě vyšetřeno v pedagogicko-psychologické poradně. Základem jsou inteligenční testy pro běžnou majoritní populaci předškolních dětí, které neberou v úvahu sociální a kulturní zkušenost vyšetřovaného dítěte. Výsledkem jsou pak omezené inteligenční schopnosti většiny šestiletých romských dětí z důvodu odlišného přístupu k výchově v romské rodině, která nepřinese romskému dítěti takový základ, jaký se u dětí v první třídě předpokládá.⁸⁶

V řadě případů tyto děti nenastoupí do základní školy, ale jsou posílány do zvláštních škol, do kterých je navrhuje sociální pracovníci dříve, než začnou chodit do školy. Důvodem je školní nezralost a to i po odložení školní docházky. U slovenských Romů byly prý děti posílány do zvláštních romských tříd, ve kterých byla nižší úroveň výuky. Pokud některé děti přesto úspěšně absolvovaly základní a později i střední školu, problém měly s přijetím na vysokou školu, kde na Slovensku vyžadovali úplatek pro přijetí, protože považovali přijetí studenta romského původu za problematické.⁸⁷

Někdy však rodiče romských žáků sami požadují, aby jejich dítě navštěvovalo zvláštní školu, přestože by mohlo být umístěno do základní školy. Romské děti mají ve zvláštních školách početní převahu, lépe se tam proto cítí, dosahují dobrých výsledků bez nutné větší přípravy a často vyniknou i nad svými neromskými spolužáky.⁸⁸

⁸⁴ Říčan 1998, 116 – 117; Vágnerová 2008, 688.

⁸⁵ Dobšíková 1996, 14.

⁸⁶ Balabánová 1999, 336 -337.

⁸⁷ Říčan 1998, 114; Trojanová 2001, 169.

⁸⁸ Nečas 2002, 111.

5.3 Alternativní metody výuky romských žáků

Romové jsou dodnes nejméně vzdělanou skupinou obyvatelstva v českých i slovenských zemích. Aby se zvýšila vzdělanostní úroveň romského etnika, je nutné akceptovat jejich etnické, sociální a kulturní odlišnosti ve školách při výchovně vzdělávacím procesu. Romské děti se necítí dobře v našich tradičních školských zařízeních, nejsou spokojené s pedagogickým působením, nedozvídají se nic o svém vlastním národu. Sami učitelé nejsou dostatečně připraveni pro práci s minoritami, nemají dost informací o romském etniku.⁸⁹

Aby mohlo být dosaženo maxima v rozvoji osobnosti každého dítěte, tedy i romského, je nutné přehodnotit dosavadní pedagogickou praxi ve vzdělávání romských dětí na základních školách. Jednou z nutných podmínek je snížení počtu žáků na prvním stupni ve třídách s většinou romských dětí. Vhodnou alternativou jsou přípravné třídy pro pětileté děti a děti s odkladem školní docházky. Přípravný ročník má význam pro rychlejší adaptaci romského dítěte v prvním ročníku, měl by splňovat i komunikační a vzdělávací funkci. Zaměřuje se nejen na osvojení českého jazyka, účelem je také rozvíjet romský jazyk, kulturu a tradice. Děti si v těchto třídách osvojí český jazyk různými hravými formami a získají i základní dovednosti a návyky. U dětí, které navštěvují přípravný ročník, je znatelný pokrok v oblasti myšlení, jazykového rozvoje a samostatnosti. Tyto děti jsou zdatnější v oblasti rozumových a jazykových dovedností, grafomotoriky, v sebeobsluze. Jsou tak lépe připraveny ke školní docházce.⁹⁰

Na Slovensku vznikl projekt nultých ročníků pro děti ze sociálně a jazykově znevýhodněného prostředí, aby se tak snížila jejich školní neúspěšnost. V jejím důsledku mají děti narušený vztah ke škole, unikají do záškoláctví, toxikomanie a delikvence. Cílem nultých ročníků je intenzivní celodenní působení na děti, při kterém se prolínají učební osnovy prvního ročníku základní školy a výchovná práce mateřské školy. Na výchovně vzdělávacím procesu se společně v jedné třídě podílí učitelka ZŠ a učitelka MŠ. Obsah učiva je rozvržen na jednotlivé týdny, někdy jsou tyto třídy dvojjazyčné. Jsou respektovány individuální schopnosti dětí, které jsou hodnoceny slovně. Nulté ročníky jsou organickou součástí školy, v jejíchž prostorách jsou zřizovány. Do nultého ročníku nastupují děti po pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické diagnostice, které již dosáhly věku povinné školní docházky.⁹¹

⁸⁹ Šotolová 1997, 79 – 81.

⁹⁰ Balabánová 1999, 344 – 345; Šotolová 2001, 44.

⁹¹ Šotolová 1997, 91 – 94.

Důležitý je dostatečný počet kvalifikovaných odborníků na základních školách, kteří chtějí pracovat s romskými dětmi. Pedagogický kolektiv zastoupený alespoň třetinou mužů by byl ideální pro práci s romskými žáky. Členem týmu by měl být speciální pedagog, který by pracoval s dětmi trpícími vážnými vývojovými poruchami učení či sluchovou vadou. V posledních letech se také zkouší pracovat s pedagogickými asistenty, kteří jsou z velké většiny Romové. Romští asistenti se začali uplatňovat v osmdesátých a devadesátých letech v některých evropských zemích jako je Španělsko, Česká republika, Slovensko, Francie nebo Rumunsko. Jejich počet se v těchto zemích výrazně zvyšuje. Pedagogičtí asistenti pomáhají učitelům na nižším stupni, především v prvních, někdy i v druhých ročnících. Romský asistent dokáže s dětmi jednat způsobem, který je pro ně srozumitelný a slouží dětem jako určitý zdroj jistoty. Osobnost romského asistenta či vychovatele může sehrát rozhodující úlohu při utváření prvotního vztahu ke škole.⁹²

Kromě pedagogických odborníků má mít své místo ve škole i sociální pracovník, který by docházel do domácností žáků školy, sbíral informace o jejich zázemí a širší rodině. Tento sociální pracovník pracuje denně v terénu a poskytuje učitelům řadu zjištěných údajů, které mohou pomoci ve výchovně vzdělávací práci i jako prevence možného ohrožení dítěte.⁹³

Při práci s dětmi je nutné spolupracovat i s jejich rodinou. Balvín představuje projekt „Začít spolu“, který pohlíží na rodinu jako na prvního učitele. Spolupráce s rodinou je u romských dětí velice významná, stejně i citlivé začleňování rodiny do práce školy a otevřený přístup.⁹⁴

Osvědčenou vyučovací metodou ve třídách s romskými dětmi je skupinové vyučování. Pro učitele je účinnější, pro děti zajímavější, neboť ve skupinách pracují rády a mohou se při plnění úloh společně radit. Děti s přibližně stejným pracovním tempem jsou rozděleny do dvou až tří skupin, které se mohou dle jednotlivých předmětů měnit. Vhodná je i pomoc pedagogického asistenta, která umožní individuální práci s každým žákem.⁹⁵

Jednou z alternativních metod „nové výchovy“ jsou etické situační hry, při kterých učitel záměrně navozuje pedagogické situace a vede žáka, aby tyto situace řešil. Hra je založena na volbě a rozhodování z mnoha alternativ, rozvíjí rozum, city, tvořivost a fantazii. Hra může být významným prostředkem rozvoje komunikace, kultivace vzájemných vztahů mezi romskými a neromskými dětmi, mezi učiteli, žáky i rodiči, a kultivace samotné osobnosti žáka. Etické situační hry se zaměřují na mravní výchovu

⁹² Balabánová 1999, 345 – 346; Balvín 2004, 51; Education of Roma Children 2009.

⁹³ Balabánová 1999, 347.

⁹⁴ Balvín 2004, 56.

⁹⁵ Balabánová 1999, 347 – 348.

žáka, měl by pochopit situaci lidí v různých dobách i kulturách. Tyto metody mohou romskému žáku pomoci v identifikaci k vlastní kultuře i ke kultuře majority.⁹⁶

⁹⁶ Balvín 2007, 75 – 77.

II PRAKTICKÁ ČÁST

6 Definice kvalitativního výzkumu

Švaříček, Šed'ová definují kvalitativní výzkum neboli přístup, jako „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“⁹⁷ Úmyslem výzkumníka je zjistit a zaznamenat to „jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“⁹⁸

Kvalitativní výzkum představuje rozsáhlý sběr dat, aniž by byl závislý na teorii. Nejsou předem stanoveny základní proměnné ani hypotézy. Cílem je spíše prozkoumat určitý široce vymezený jev a zjistit o tomto jevu maximální množství informací. Po nasbírání dostatečného množství dat a formulaci předběžných závěrů jsou výstupem nové hypotézy či teorie. Tyto závěry získané kvalitativním výzkumem nelze zobecňovat, platí pouze pro vzorek, který byl zkoumán.⁹⁹

Cílem badatele je vystihnout situaci tak, jak ji chápou sami aktéři a co je vede k určitému jednání v dané situaci. Měl by umět rozpoznat, jak k jevům došlo a jak tyto jevy proběhly. Cílem je získat informace, které postihují strukturu procesu uvažování zapříčiňující určité jednání.¹⁰⁰

Charakteristickým rysem kvalitativního přístupu by mělo být to, že se výzkum provádí na základě delšího a intenzivního kontaktu s aktéry situace v jejich prostředí, kdy se badatel snaží získat celistvý pohled na předmět studie. Jeho úkolem je vysvětlit, proč lidé v daném prostředí jednají určitým způsobem a jak organizují svojí každodenní činnost. K tomu používá různé metody získávání dat, jako jsou terénní poznámky z pozorování a rozhovorů, fotografie, nahrávky, deníky, úřední dokumenty ad. Tato data výzkumník později analyzuje a interpretuje, vytváří podrobný popis toho, co zjistil a zaznamenal.¹⁰¹

Základními přístupy kvalitativního výzkumu jsou případová studie, etnografický přístup, zakotvená teorie, fenomenologický výzkum ad.¹⁰²

6.1 Použitá výzkumná technika

Ke zjištění empirických dat byla v této práci použita technika rozhovoru. Je to nejčastější způsob sběru dat v kvalitativním výzkumu, který lze definovat jako „nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem

⁹⁷ Švaříček, Šed'ová 2007, 17.

⁹⁸ Švaříček, Šed'ová 2007, 17.

⁹⁹ Švaříček, Šed'ová 2007, 24 – 25.

¹⁰⁰ Švaříček, Šed'ová 2007, 20.

¹⁰¹ Hendl 2005, 51, 52.

¹⁰² Švaříček, Šed'ová 2007, 97 – 98.

pomocí několika otevřených otázek.¹⁰³ Prostřednictvím rozhovoru badatel zkoumá členy určitého prostředí, snaží se pochopit události tak, jak je chápou členové zkoumané sociální skupiny.¹⁰⁴

Hendl rozeznává strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, rozhovor pomocí návodu, neformální rozhovor, narativní a fenomenologický rozhovor a skupinové interview. Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami používá výzkumník v případech, kdy nemá možnost se respondentovi opakovaně věnovat. Používá se na počátku a v závěru rozhovoru a skládá se z několika jasně formulovaných dotazů, na které mají dotazovaní odpovídat.¹⁰⁵

Rozhovor pomocí návodu sestává ze soupisu otázek, který potřebuje badatel v rámci rozhovoru s dotazovaným probrat. Pořadí otázek si může tazatel určit sám, jde především o to, aby projednal s respondentem všechna připravená témata. Tento typ rozhovoru usnadňuje držet se tématu, které si výzkumník stanovil.¹⁰⁶

V rámci této bakalářské práce byla použita technika polostrukturovaného rozhovoru, který vychází z předem připraveného seznamu témat a otázek. Při volbě této techniky by měl mít badatel teoretické znalosti zkoumaného prostředí. Výzkumník si vytvoří plán základních myšlenek a ke každé myšlence několik otázek.¹⁰⁷

6.2 Stanovení cíle výzkumu

Cíle se vždy vztahují k nějaké specifické skupině osob, nelze je tedy zobecňovat. Proto je důležité ujasnit si referenční skupinu, tedy kdo bude tyto cíle s badatelem sdílet a kdo na nich bude zainteresován. Cíle výzkumu společně s výzkumnými otázkami by měly badatele v průběhu sbírání dat neustále směřovat a informovat, zda jsou tyto cíle naplňovány.¹⁰⁸

Cílem této práce je zjistit, nakolik jsou romské děti, žijící v osadě Lengrup motivované ke vzdělání. Zda tyto děti chodí rády do školy a proč. Jedním z dílčích cílů je také prozkoumat, jestli romské děti vidí ve svém vzdělání větší šanci v budoucím profesním uplatnění.

Důležitou roli v motivování dětí vzdělávat se hrají jejich rodiče i učitelé. Úkolem práce je odkrýt jakým způsobem se romští rodiče zajímají o výsledky svých dětí ve škole a do jaké míry jsou ochotni své dítě systematicky vést, aby dobře prospívalo.

¹⁰³ Švaříček, Šed'ová 2007, 159.

¹⁰⁴ Švaříček, Šed'ová 2007, 159 – 160.

¹⁰⁵ Hendl 2005, 173 – 182.

¹⁰⁶ Hendl 2005, 174.

¹⁰⁷ Švaříček, Šed'ová 2007, 160, 162.

¹⁰⁸ Švaříček, Šed'ová 2007, 62 – 64.

Učitelé hrají významnou roli v motivování dětí k učivu přímo ve škole. Mým záměrem bylo popsat, zda považují přípravu do školy svých romských žáků za dostatečnou a co sami podnikají, aby byly romské děti motivované ke vzdělání.

6.2.1 Výzkumné otázky

Funkcí výzkumných otázek je zaměřit bádání směrem ke stanoveným cílům, v souladu s výzkumným problémem i výzkumnými cíli. Výzkumné otázky by měly ukazovat směr, jakým zkoumání vést, být dostatečně široké, pracující s obecnějšími koncepty. Neptají se na množství jevů, vyhýbají se přijatým teoriím a podrobně zkoumají charakter určitých jevů a to nejlépe z perspektivy aktérů.¹⁰⁹

1. Jak vnímají romské děti z osady Lengrup slovenskou školu v Toporci a Podolinci a vzdělávání v ní?
2. Jak přijímají romští rodiče v osadě Lengrup vzdělávání svých dětí?
3. Jaké názory a postoje zaujímají učitelé ohledně vzdělávání romských žáků?

6.3 Charakteristika zkoumaného vzorku

Úkolem vzorkování je, aby vybraný výzkumný vzorek zastupoval určitý problém, je tedy záměrně sestavován s ohledem na úmysl výzkumníka. Badatel konstruuje vzorek v průběhu sběru dat na základě definování výzkumného problému a výzkumných otázek.¹¹⁰ Výzkumný vzorek sestavený pro účely této práce se skládal ze skupiny dětí a dalších dvou skupin lidí podílejících se na motivaci dětí ke vzdělávání: rodičů a učitelů.

Základním vzorkem byly romské děti ve věku od sedmi do šestnácti let navštěvující základní školu v Toporci a Podolinci, Speciální základní školu nebo připravující se do prvních ročníků různých učebních oborů (viz příloha 1). Všechny tyto děti žijí v osadě Lengrup. Vzorek byl tvořen osmi chlapci a osmi děvčaty. Deset dětí navštěvuje základní školu, z toho jeden chlapec půjde do prvního ročníků odborného učiliště. Základní školu speciální navštěvuje šest dětí.

Tabulka 1: Charakteristika respondentů: skupina žáků (v abs. č.)

POHLAVÍ	ZŠ	ZŠ speciální	Toporec	Podolinec
chlapci	6	2	7	1
dívky	4	4	6	2

Zdroj: vlastní výzkum

¹⁰⁹ Švaříček, Šed'ová 2007, 69 – 70.

¹¹⁰ Švaříček, Šed'ová 2007, 72 – 73.

Z tabulky 1 vyplývá, že pět chlapců navštěvuje základní školu v Toporci a jeden základní školu v Podolinci. Další dva chlapci společně se čtyřmi dívkami docházejí do základní školy speciální v Toporci. Dvě dívky navštěvují ZŠ v Toporci a dvě ZŠ v Podolinci.

Další skupinu tvořili rodiče dětí (viz příloha 2) navštěvujících základní školu nebo základní školu speciální. Těchto respondentů bylo čtrnáct. Šlo o rodiče ve věku od dvaceti do čtyřiceti let. Většinu vzorku reprezentovaly matky s dětmi.

Důležitými zástupci podílejícími se na motivaci dětí jsou učitelé (viz příloha 3) vyučující na základní škole v Toporci, Základní škole Podolinec a základní škole speciální v Toporci a v nedalekém Podolinci, kam děti docházejí. Tato skupina je poměrně různorodá a to ve věku od dvaceti pěti do padesáti let. Jde o učitele na těchto školách pracující již několik let, jedna učitelka začala učit druhým rokem. Výzkumný vzorek je tvořen celkem devíti učiteli a učitelkami. Do vzorku jsou zařazeni čtyři učitelé základní školy speciální, dva vyučující na prvním stupni a dva na druhém stupni. Dva z těchto vyučujících jsou romské národnosti, jeden učitel učící na prvním stupni a jeden učitel působící na druhém stupni. Dále bylo osloveno pět učitelů základní školy, tři z nich vyučují na prvním stupni, dva na druhém stupni. Jedna učitelka na prvním stupni je Romka. Přehledně jsou tato data uvedena v tabulce 2.

Tabulka 2: Charakteristika respondentů: skupina učitelů

	POHLAVÍ	VĚK	ZŠ/SŠ	STUPEŇ	KDE	ETNICITA	JAK DLOUHO UČÍ NA TÉTO ŠKOLE
1	muž	29	SŠ	1. stupeň	Podolinec	romská	10let
2	žena	28	SŠ	1. stupeň	Toporec	slovenská	5 let
3	muž	41	SŠ	2. stupeň	Toporec	romská	6 let
4	žena	36	SŠ	2. stupeň	Toporec	slovenská	5 let
5	žena	45	ZŠ	1. stupeň	Toporec	slovenská	11 let
6	žena	25	ZŠ	1. stupeň	Toporec	romská	1 rok
7	žena	30	ZŠ	1. stupeň	Podolinec	slovenská	5 let
8	žena	50	ZŠ	2. stupeň	Toporec	slovenská	25 let
9	žena	38	ZŠ	2. stupeň	Podolinec	slovenská	4 roky

Zdroj: vlastní výzkum

Všichni respondenti, se kterými byl realizován rozhovor, byli seznámeni s tím, že tento výzkum je součástí bakalářské práce na téma „Motivace Romů ke vzdělání v romské osadě Lengrup“. Rozhovory s dětmi a rodiči byly prováděny v jejich přirozeném prostředí, tedy přímo v osadě Lengrup, kde žijí. S některými proběhl rozhovor doma, s jinými venku, záleželo na dotazovaném, které prostředí si pro rozhovor vybral.

Rozhovory s učiteli probíhali vždy ve škole v některé ze tříd, ve které se vyučující připravovali na příchod dětí do školy. V jednom případě proběhl rozhovor v kabinetu vyučujícího.

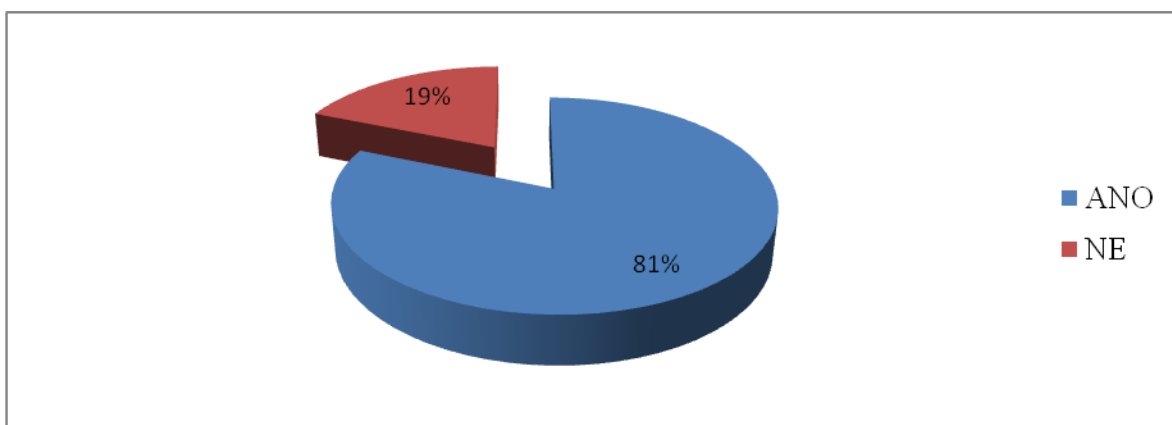
7 Výsledky výzkumu

7.1 Rozhovory s dětmi

Na otázku, zda děti rády chodí do školy, 19 % (3) dětí odpovědělo zamítavě, ostatní školu navštěvují rády. Jako důvod ve většině případů uvedly, že se rády učí, jedno z dotazovaných uvedlo, že by rádo pokračovalo ve studiu na vysoké škole, protože tatínek ji má vystudovanou také. Pět dětí, chodících ochotně do školy, navštěvuje základní školu speciální.

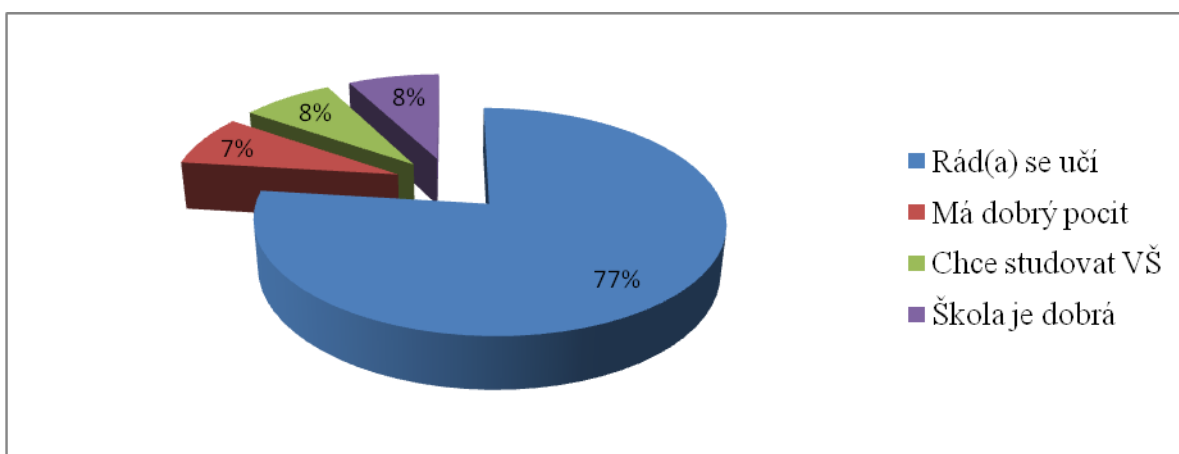
Děti, které uvedly, že do školy chodí nerady, byli chlapci navštěvující druhý stupeň základní školy nebo základní školy speciální, jeden chlapec nastupuje do učebního oboru. Ve škole je to nebaví, v jednom případě jsou vyučovací hodiny pro dotazovaného příliš dlouhé. Přehledně jsou tyto výpovědi respondentů uvedeny v následujících dvou grafech (graf 1 a 2).

Graf 1: Ochota dětí chodit do školy (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

Graf 2: Důvody pro ochotu navštěvovat školu (v %)

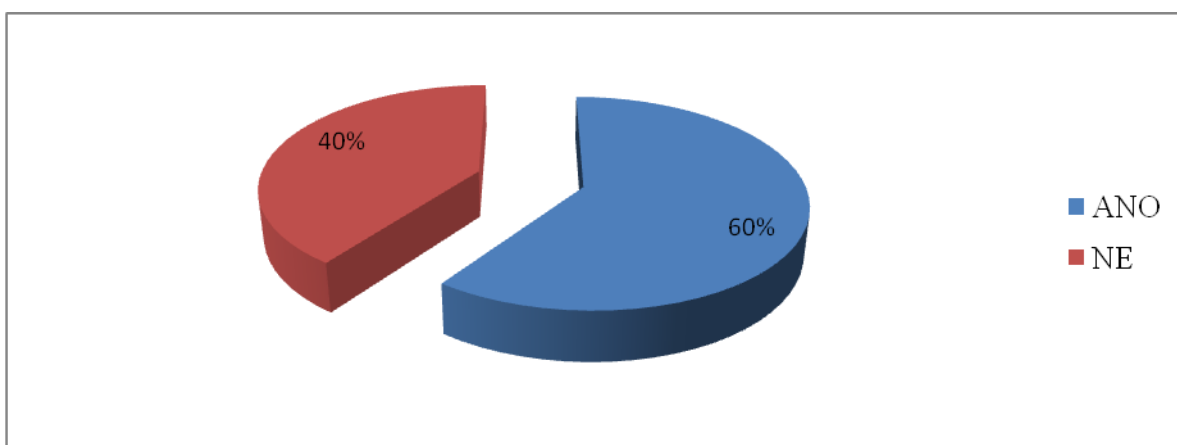


Zdroj: vlastní výzkum

Při otázce, zda děti ve škole všemu rozumí, 40 % (9) dětí uvedlo, že nerozumí všemu, co jim učitelé ve škole říkají, pět z těchto dětí dochází do základní školy speciální. Jeden dotazovaný chlapec odpověděl, že z části výkladu a hovoru s učitelem rozumí, z části nikoliv. Ostatní děti, jak znázorňuje graf 3, ve škole všemu rozumí.

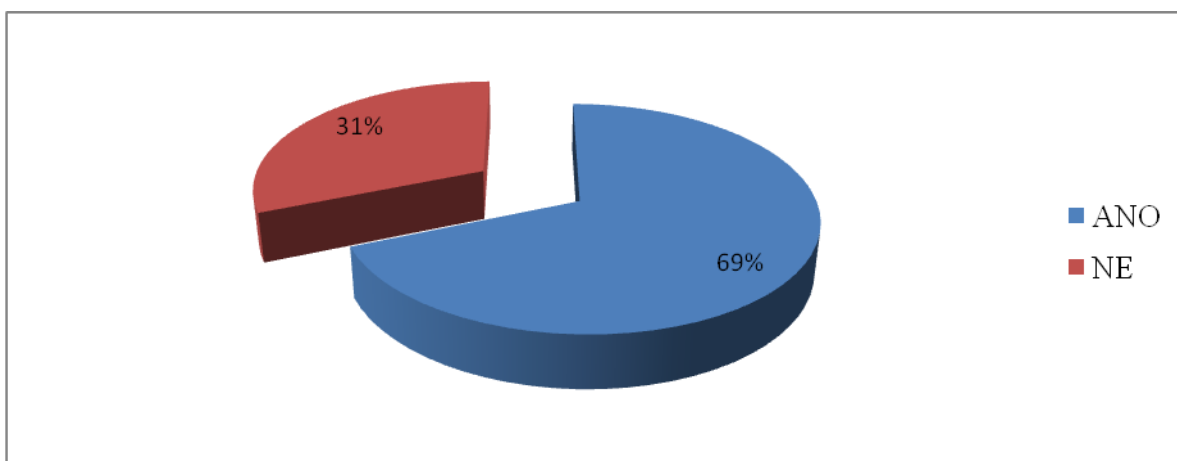
Mezi dětmi bylo také zkoumáno, zda požádají učitele o vysvětlení, pokud něčemu neporozumí. Jak napovídá graf 4, 31 % (5) dětí, z toho tři děti, které ve škole nerozumí všemu, co jim učitelé říkají, vyučujícího nežádá o vysvětlení např. z důvodu, že se stydí nebo je to nezajímá. Pokud si děti postěžují, že něčemu nerozumí, vyučující jim to vysvětlí.

Graf 3: Chápání vyučované látky dětmi (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

Graf 4: Požadavky dětí o vysvětlení směrem k vyučujícímu (v %)



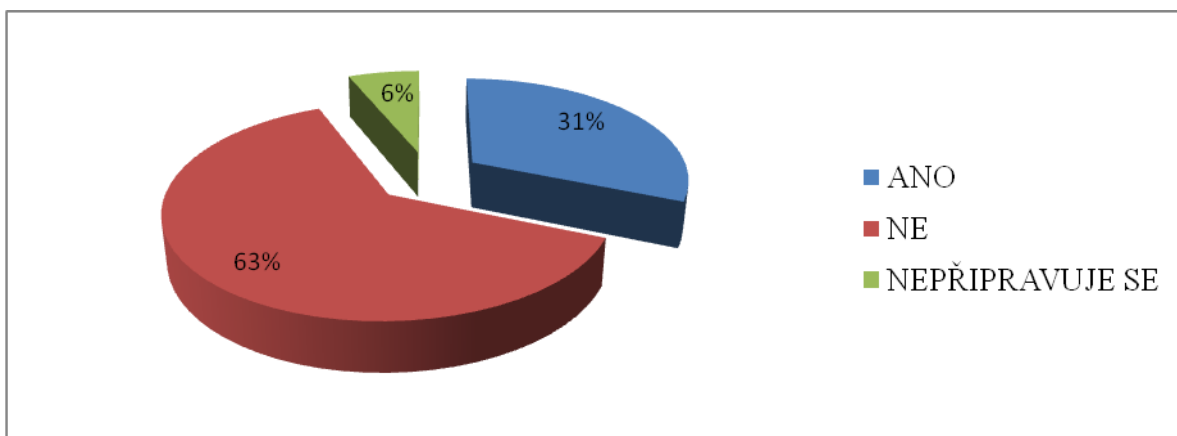
Zdroj: vlastní výzkum

Dále bylo zjišťováno, kdo dětem pomáhá s přípravou do školy. V deseti případech z patnácti, tj. 63 % dětí si celkovou přípravu do školy dělají samy. Tři z těchto dětí

navštěvují základní školu speciální. Jeden z dotazovaných chlapců se prý doma nijak na školu nepřipravuje. Tento hoch dochází do základní školy speciální.

Pomoc při přípravě do školy se dostává 31 % (5) dětí. Dvěma dětem pomáhají kamarádi nebo spolužáci, v jednom případě pomáhá otec. Jedna z dívek uvedla, že se připravuje sama, protože je „už velká“. Výpovědi zaznamenává graf 5.

Graf 5: Ochota okolí pomáhat dětem při přípravě do školy (v %)



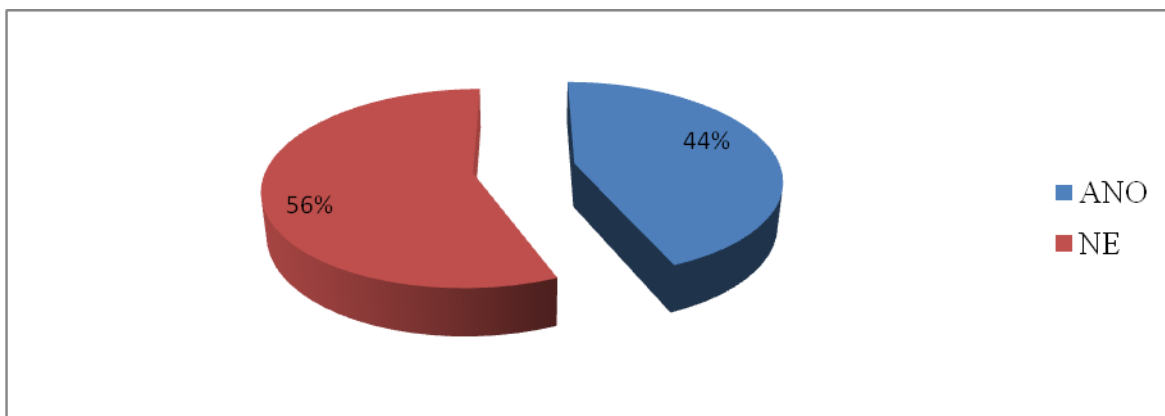
Zdroj: vlastní výzkum

Děti se vyjadřovaly, zda mají ve škole nějaké problémy. 44 % (7) dotazovaných dětí přiznalo, že určité problémy mají. Čtyři děti navštěvují základní školu speciální. Jde o problémy s učiteli, se spolužáky i s vyučovanými předměty. 56 % (9) dětí žádné problémy ve škole nepřiznává. Přehled, kolik dětí má problémy ve škole a o jaké problémy se jedná, znázornují následující dva grafy (graf 6 a 7).

Pokud se přesto nějaký problém objeví, pouze 44 % (7) dětí se s tím svěří doma rodičům, což ukazuje graf 8. Dvě z těchto dětí s rodiči hovoří spíše o škole, nikoliv o problémech.

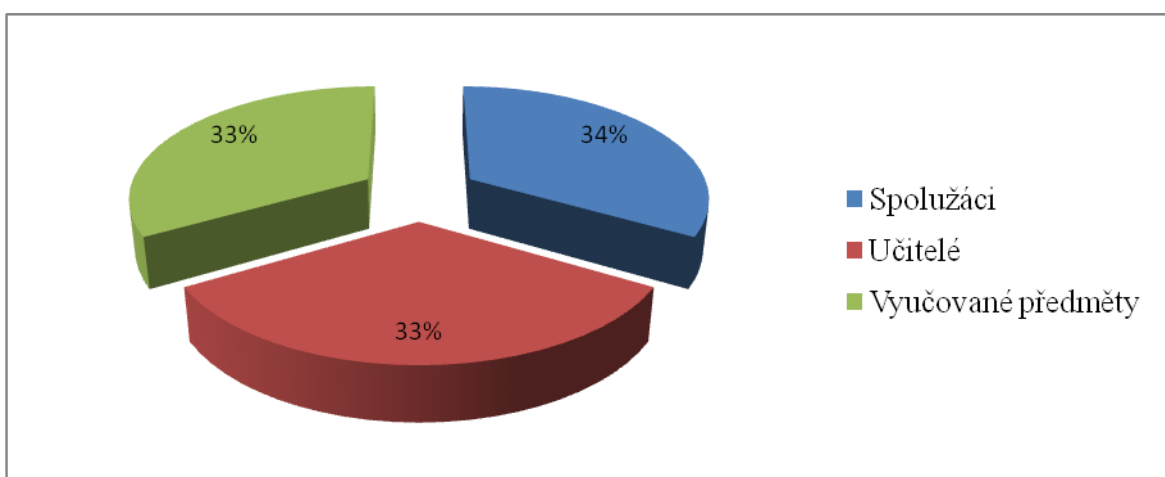
Přestože některé děti uvedly, že mají ve škole problémy se spolužáky, všechny děti odpověděly kladně na otázku, zda mají ve škole kamarády.

Graf 6: Existence problémů dětí ve škole (v %)



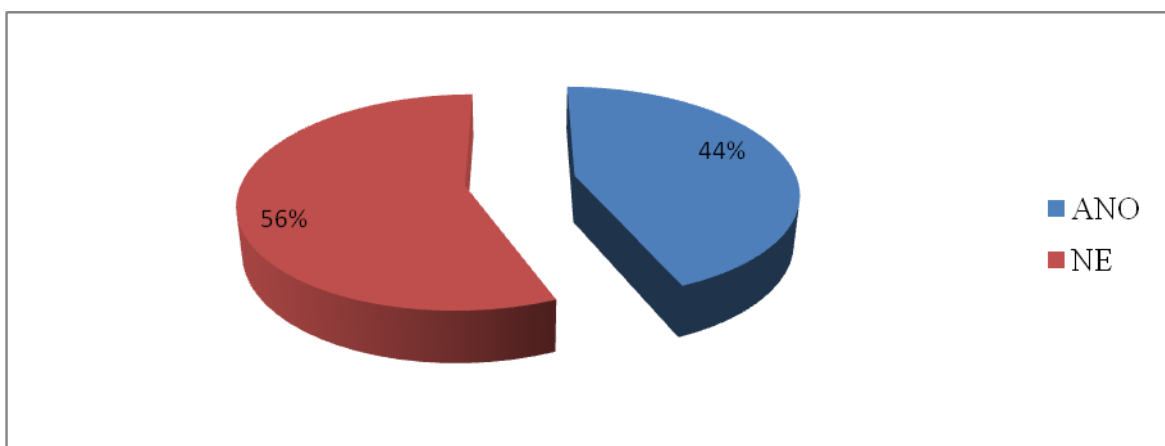
Zdroj: vlastní výzkum

Graf 7: Důvody problémů dětí ve škole (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

Graf 8: Ochota dětí svěřovat se se svými problémy ve škole rodičům (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

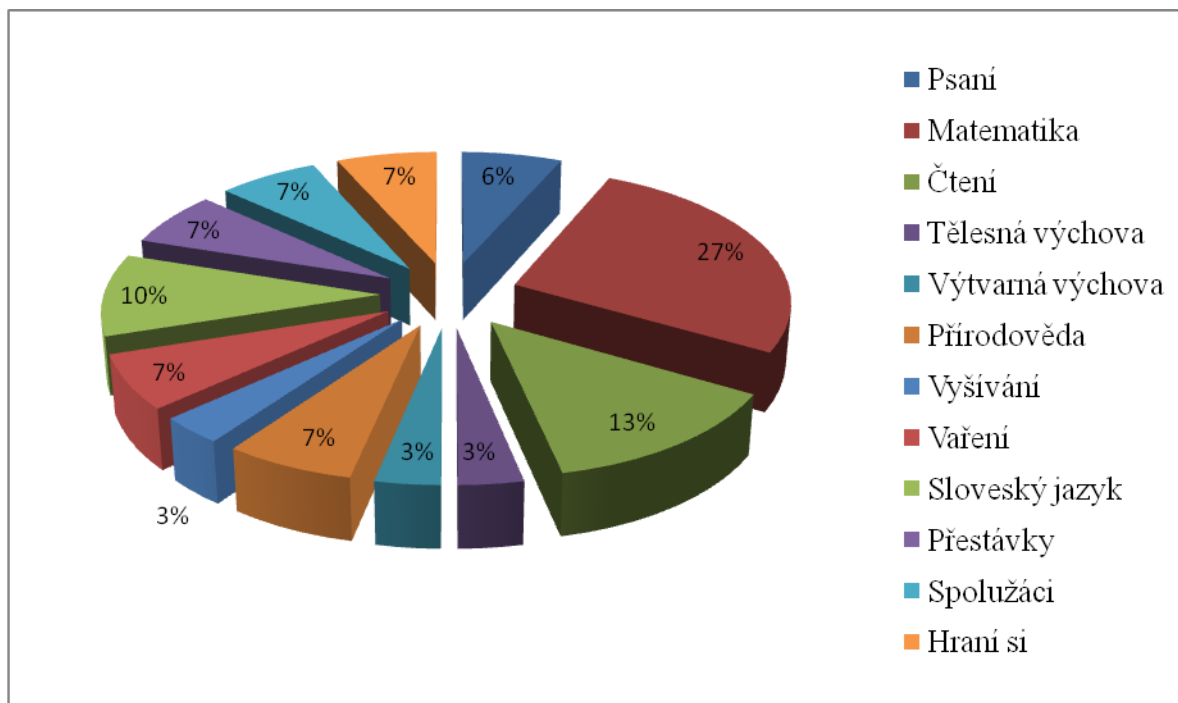
Další otázka se zabývala tím, s čím jsou děti ve škole spokojené. Celkem 75 % (12) dětí uvádí, že je baví ve škole nějaký vyučovaný předmět. Z tohoto počtu 67 % (8) dětí však současně přiznává, že je nějaký předmět rovněž nebaví. Předměty je baví či nebaví z různých důvodů, většinou pro samotný obsah učiva. Nejvíce mají děti oblíbenou matematiku, naopak nejméně je zajímá čtení. Matematiku jako zajímavý předmět uvádí poměrně vysoké procento dětí, konkrétně 27 %. Oblíbenost či neoblíbenost ostatních předmětů je spíše vyrovnaná, jak napovídá graf 9 a 10.

Další děti, které uvádějí jako zábavu ve škole vyučované předměty, odpověděly, že je ve škole nebaví uklízení, problémy se spolužáky, v jednom případě problémy s učiteli.

3 % (4) z dotazovaných dětí uvedly, že je ve škole baví přestávky, kamarádi nebo hraní si s ostatními či práce na počítači. Dvě tyto děti přiznaly, že je nebaví učivo.

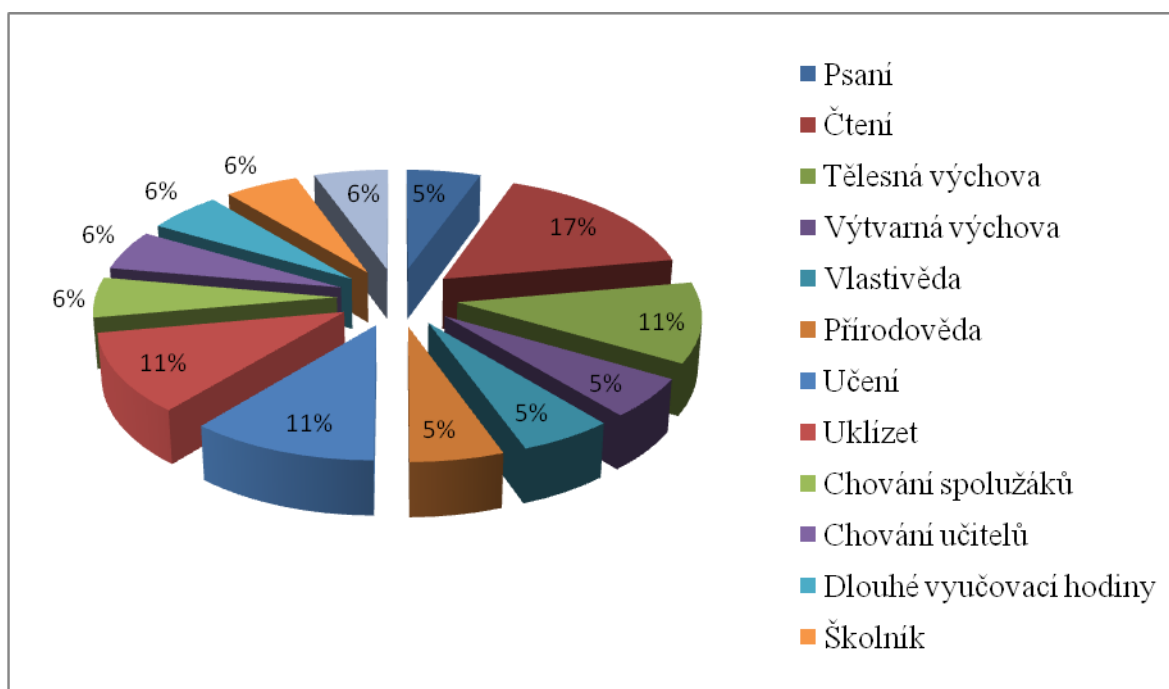
S dotazem, s čím jsou děti spokojené, se pojí také problém, zda by děti ve škole rády něco změnily. 56 % (9) dětí by ve škole nic neměnilo (viz graf 11). Ostatní by rády ve škole něco změnily. Vadí jim např. vulgarita spolužáků, některé vyučované předměty, uspořádání tříd, délka přestávek. Tři chlapci by raději uvítali učitele než učitelku.

Graf 9: Vyučované předměty a činnosti ve škole pro děti zajímavé (v %)



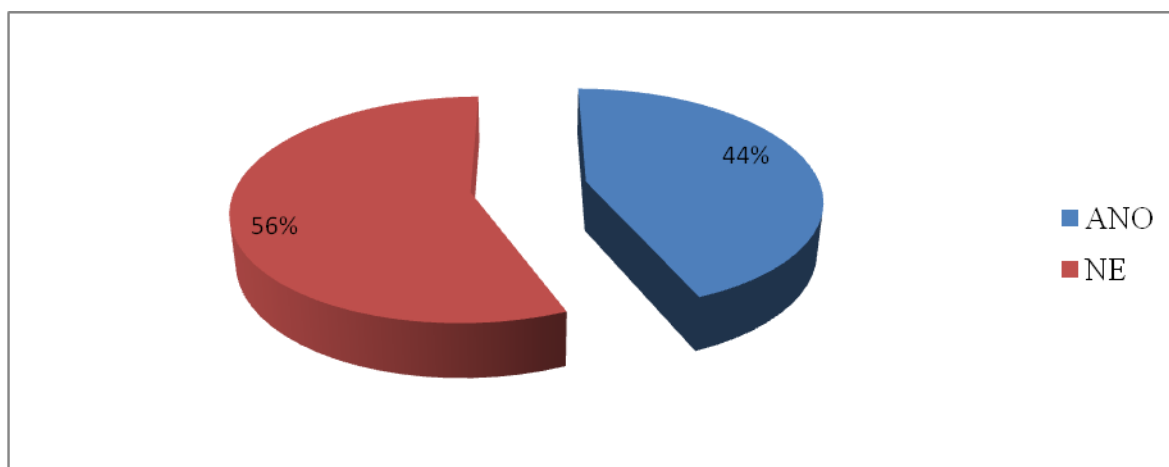
Zdroj: vlastní výzkum

Graf 10: Pro děti neoblíbené vyučované předměty a činnosti ve škole (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

Graf 11: Názory na změnu ve škole (v %)



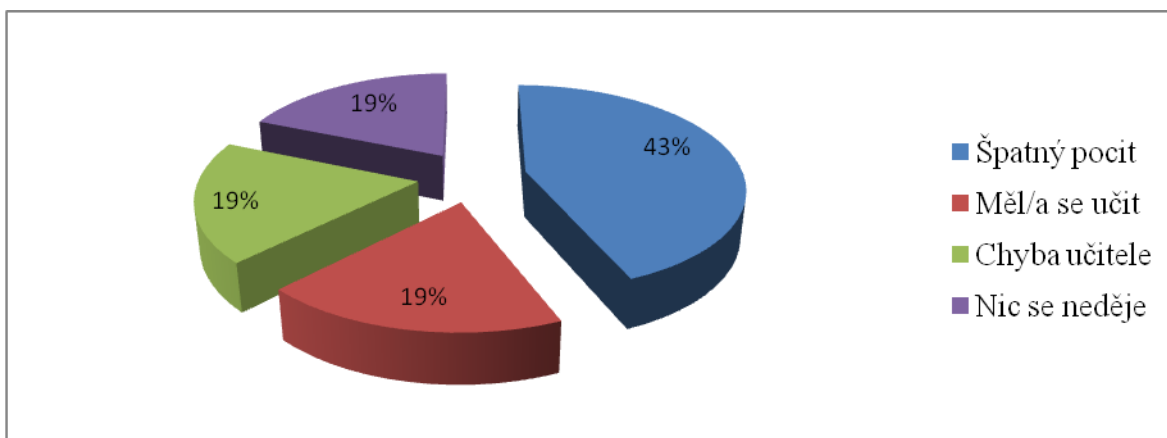
Zdroj: vlastní výzkum

V rozhovoru bylo rovněž zkoumáno, co si děti myslí, když dostanou ve škole špatnou známku. Děti uvádějí různé pocity uvedené v grafu 12. Někdy je to špatný dojem, strach z reakce rodičů, naštvaní sama na sebe. Tři děti řekly, že si nemyslí nic.

Důležité jsou také reakce rodičů. Téměř všechny děti, 94 %, kromě jednoho chlapce, odpověděly, že je rodiče doma za dobrou známku chválí. Naopak, když přinesou špatnou známku, ve 25 % případů rodiče dětí reagují zlobou nebo zákazem. 37 % dětí odpovědělo, že jim rodiče doporučili, aby si známku opravily nebo se víc učily. Rodiče

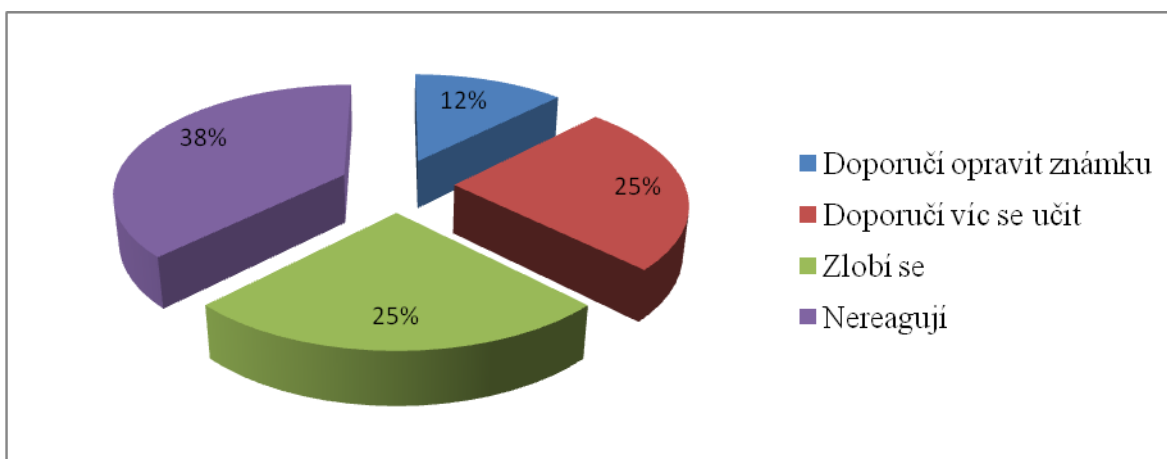
pěti dětí, což činí 38 %, na špatnou známku nijak nereagují. Reakce rodičů zřehledňuje graf 13.

Graf 12: Pocity dětí, když dostanou ve škole špatnou známku (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

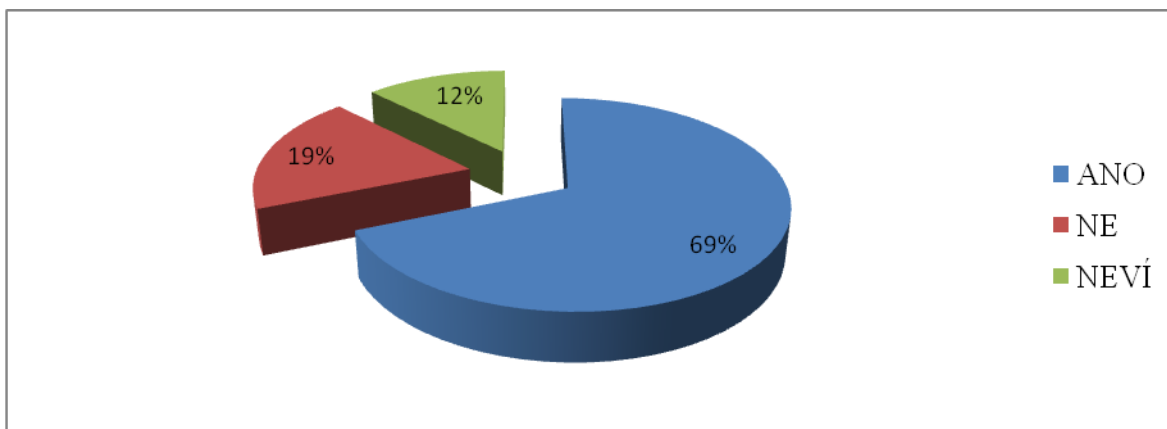
Graf 13: Reakce rodičů na špatnou známku svých dětí (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

Otázkou je, jaký názor zastávají děti ohledně své budoucnosti. Většina, tj. 69 % dětí je přesvědčena, že jim dobré známky ve škole později umožní najít dobře placené zaměstnání. 12 % (3) dětí si to naopak nemyslí, jeden chlapec a jedna dívka si nejsou jistí, což napovídá graf 14.

Graf 14: Názor, zda dobré známky zajistí lépe placené zaměstnání (v %)



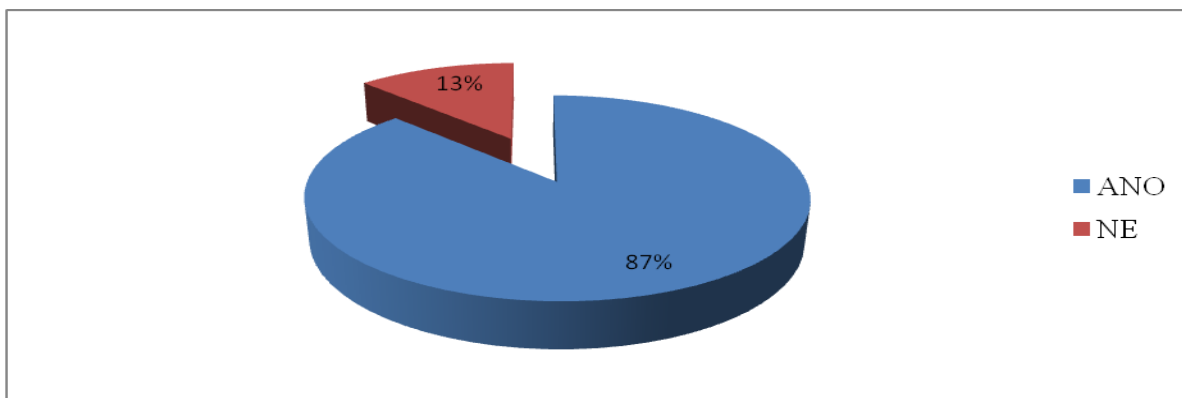
Zdroj: vlastní výzkum

Na dotaz, jestli se děti těší po letních prázdninách do školy, téměř všechny děti, 87 %, kromě dvou, se těší opět do školy. Rády uvidí své spolužáky, učitele, těší se na nové vyučované předměty. Děti, které se do školy netěší, uvedly, že neví proč, nebo že je škola nebaví. Tyto výpovědi respondentů znázorňuje graf 15 a 16.

Z rozhovorů s některými dospělými z osady Lengrup nebo lidmi, kteří s Romy z této osady spolupracují, jsem se dozvěděla, že děti se vždy po prázdninách do školy skutečně těší, neboť je to pro ně mnohdy jediná změna. Téměř všechen čas jinak děti tráví přímo v osadě ponechány samy sobě.

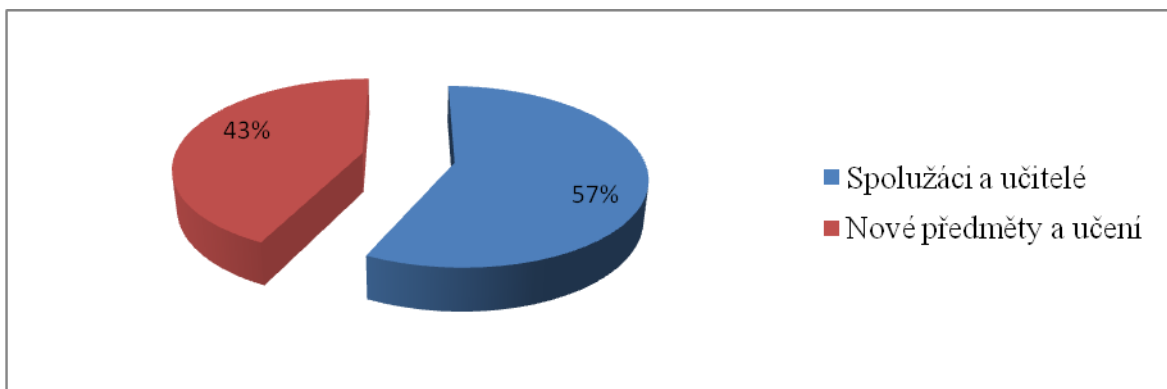
Zajímavostí je, jak děti řeší svoji nechuť chodit do školy. Pokud se jim nechce do školy jít, celkem 69 % (11) dětí odpovědělo, že nejdou, jak ukazuje graf 17. Jen dvě děti, tedy 12%, uvedly, že jejich rodiče trvají na tom, aby do školy šly. Jeden chlapec řekl, že do školy odejde a brzy se omluví vyučujícímu, že je mu špatně a vrátí se domů. Jedna dívka odpověděla, že se jí chce do školy vždy.

Graf 15: Děti se těší po letních prázdninách do školy (v %)



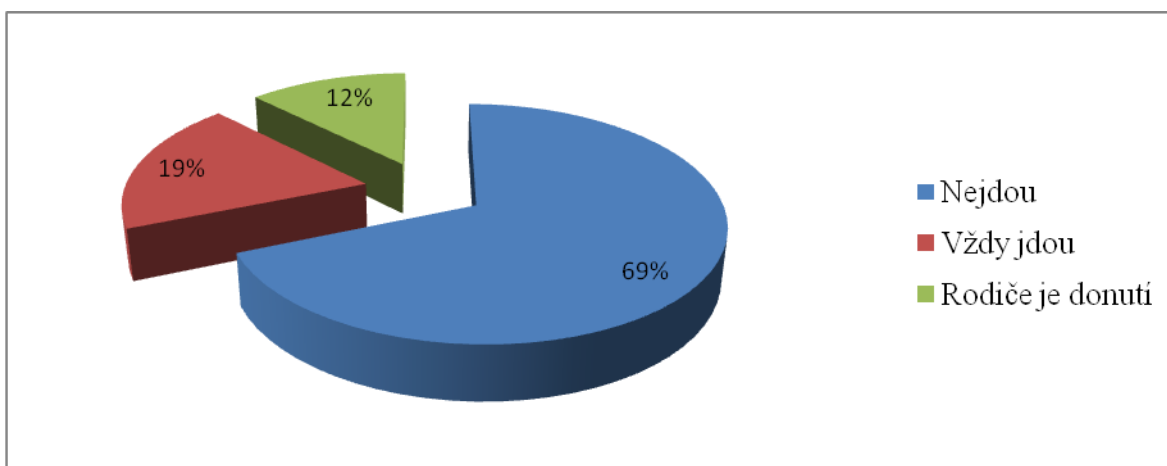
Zdroj: vlastní výzkum

Graf 16: Důvody radosti z návratu do školy (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

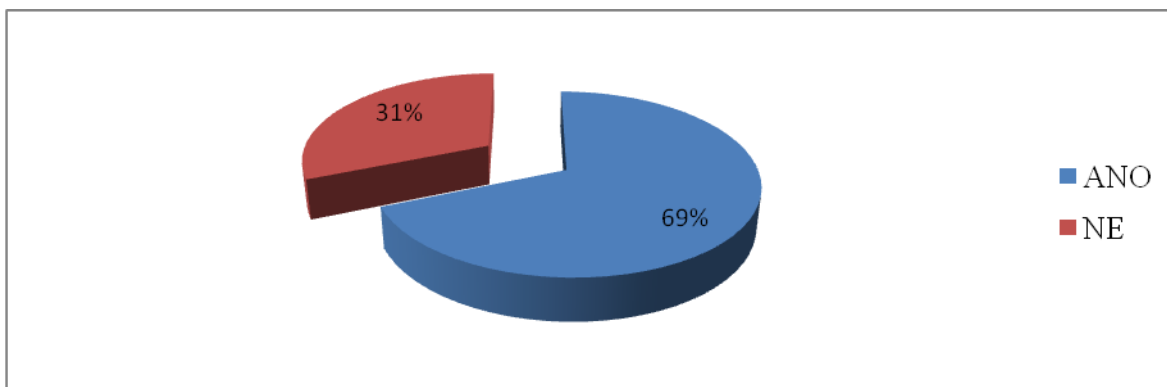
Graf 17: Odezva, když se dětem nechce do školy (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

Prostřednictvím rozhovoru bylo zkoumáno, zda někdy rodiče vyprávěli svým dětem o tom, jaké to bylo, když sami chodili do školy. 31 % (5) dětí vypovědělo, že rodiče o své školní docházce nevyprávěli. Rodiče ostatních dětí s nimi o škole mluvili, o čemž svědčí následující graf (graf 18).

Graf 18: Vyprávění rodičů dětem o svých zážitcích ze školy (v %)

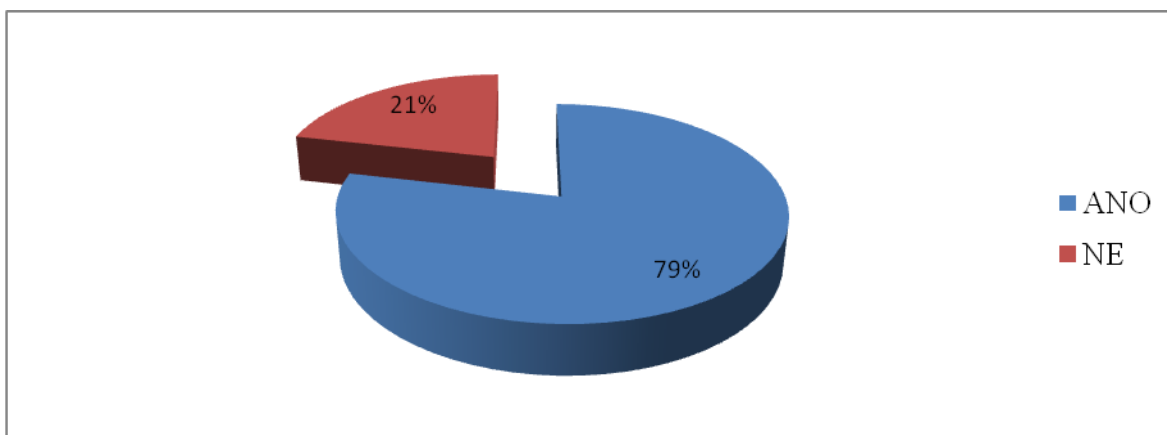


Zdroj: vlastní výzkum

7.2 Rozhovory s rodiči

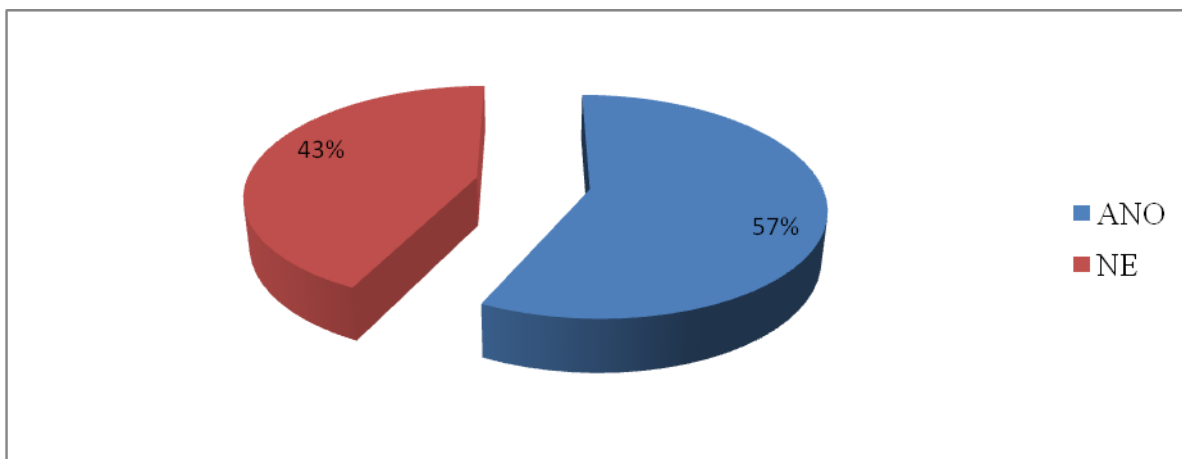
Na počátku rozhovoru jsem se zaměřila na to, jakým způsobem se rodiče zajímají o domácí přípravu svých dětí do školy. Všichni dotázaní uvedli, že je zajímá, jaký den jejich dítě ve škole prožilo. Jen tři rodiče, což činí 21 %, přiznali, že se nezajímají, jestli musí děti vypracovat domácí úkoly, z toho jedna matka uvedla, že všechny její děti dochází do základní školy speciální, kde nedostávají domácí úkoly, nemají doma ani učebnice. 57 % (8) rodičů nabízí dítěti pomoc při práci na domácích úkolech. Výpovědi respondentů znázorňují následující dva grafy (graf 19 a 20).

Graf 19: Zájem rodičů o domácí přípravu svých dětí do školy (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

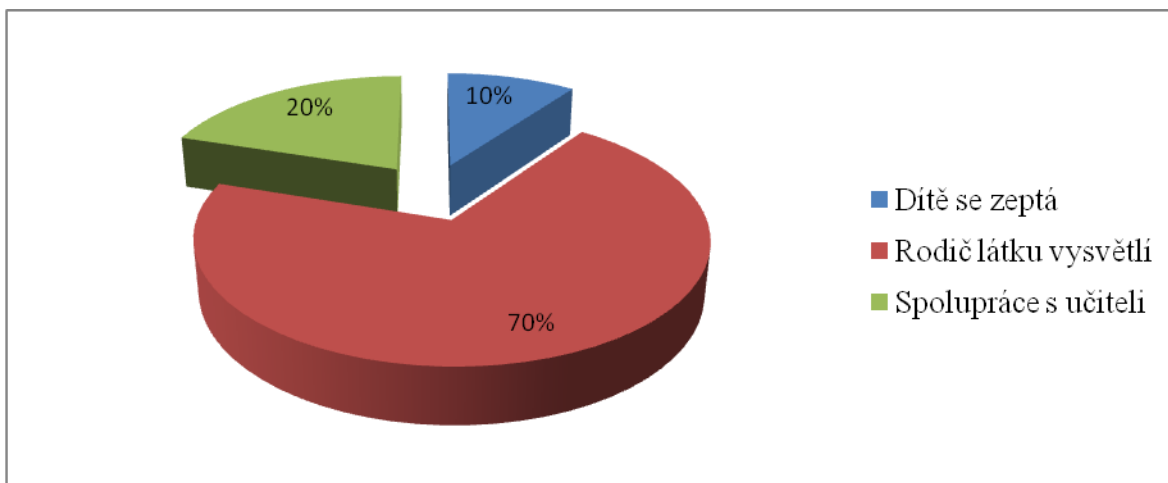
Graf 20: Nabídka rodičů pomoci svým dětem při přípravě do školy (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

Při dotazu, jestli se rodiče domnívají, že jejich děti rozumí všemu, co jim učitelé řeknou, polovina dotázaných rodičů je přesvědčena, že jejich děti chápou všechnu probíranou látku ve škole. Ostatní, jejichž děti nechápou školní učivo, komunikují s učiteli a sami se snaží dětem látku vysvětlit, jak napovídá graf 21. Jedna z matek je přesvědčena, že její dcera látku chápe, ale je líná se ji naučit.

Graf 21: Řešení, které rodiče podnikají, když děti nechápou školní učivo (v %)

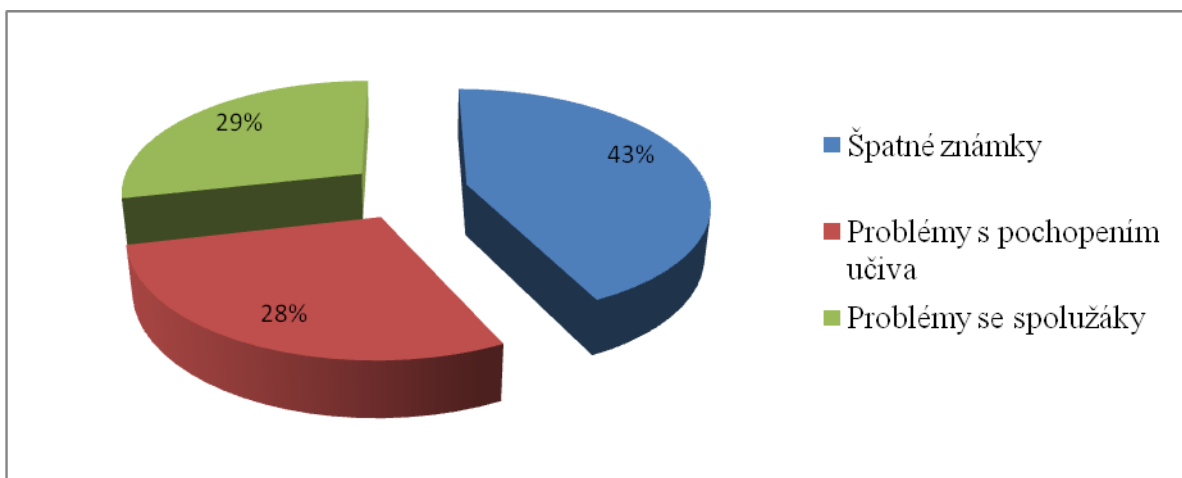


Zdroj: vlastní výzkum

Stejně, jako přiznávají problémy ve škole děti, 50 % rodičů rovněž přiznává, že jejich děti měly někdy problémy ve škole. Ve velké většině jde o problémy s učivem, ve dvou případech o problémy s ostatními spolužáky. Druhy problémů představuje graf 22. 50 % (3) z těchto rodičů řeší problémy svých dětí spoluprací se školou, v jednom případě

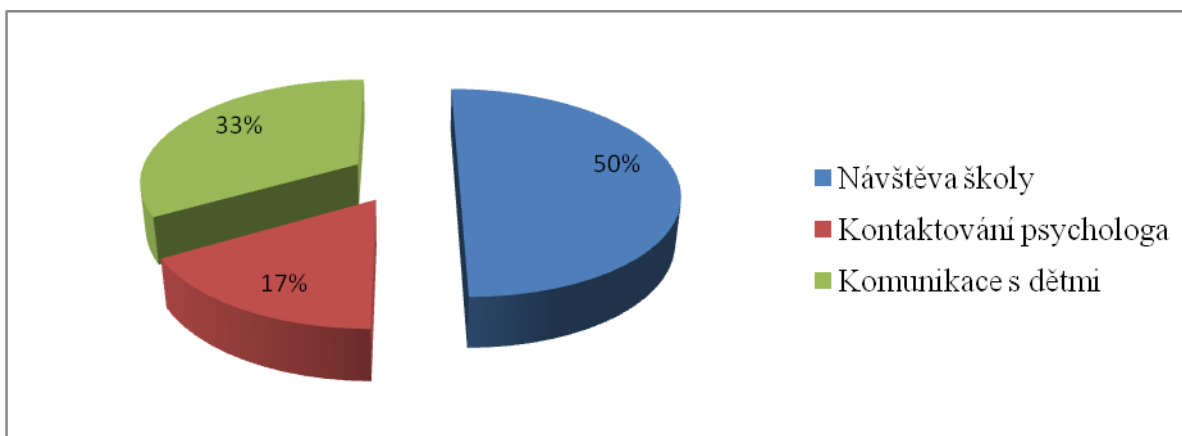
kontaktovala matka psychologa. Ostatní rodiče se snaží s dětmi na toto téma mluvit, jak dokazuje graf 23.

Graf 22: Problémy dětí ve škole (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

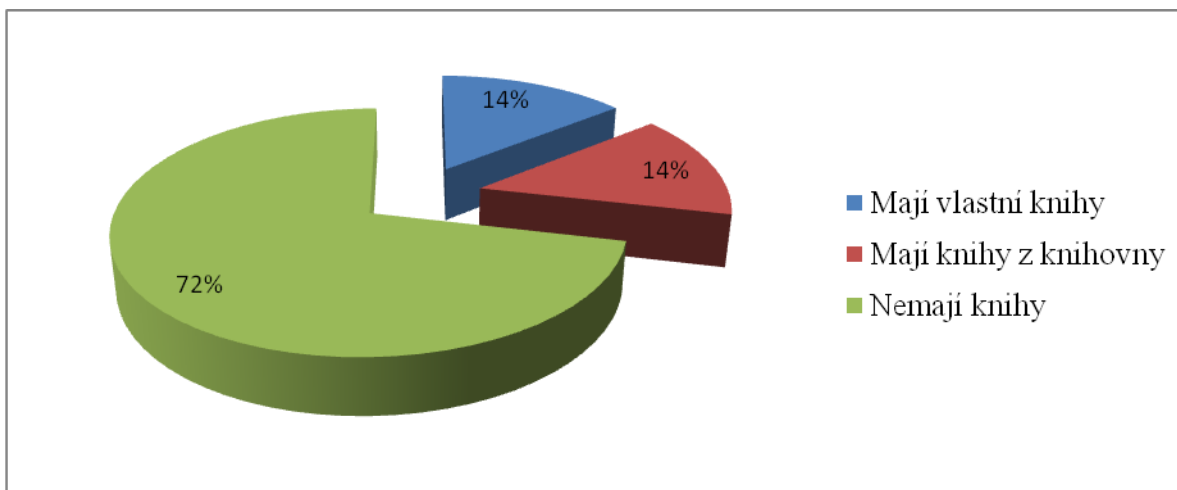
Graf 23: Způsob řešení problémů dětí ve škole (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

Diskutovanou otázkou je, zda mají romské rodiny v domácnosti nějaké knihy. Jen 14 % rodičů z osady Lengrup uvedlo, jaké mají doma knihy pro děti. Jsou to pohádky, např. Piesne, hry a riekanky, Zlata Brána, Franklin aj. Další dva rodiče, tedy 14 %, uvedli, že si půjčují knihy z knihoven, zároveň jedna z těchto matek přiznala, že nyní o letních prázdninách, knihy doma nemají, neboť děti nebaví číst si. Ostatní přiznali, že doma knihy žádné nemají. Odpovědi znázorňuje graf 24.

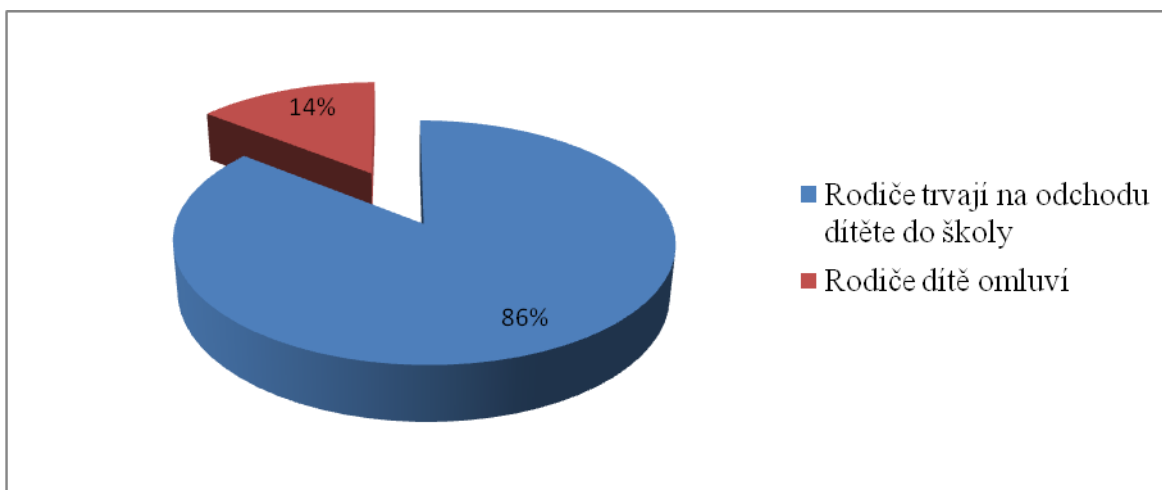
Graf 24: Přítomnost knih v rodině (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

Rodiče se měli vyjádřit, zda posílají pravidelně své děti do školy. 86 % (12) rodičů tvrdí, že trvají na tom, aby dítě do školy šlo, což dosvědčuje graf 25. Jedna matka přiznává, že pokud se některému z dětí nechce jít do školy, napíše mu omluvenku. Jiná matka zase uvedla, že děti musí chodit do školy v létě, avšak v zimě, když je tma a mnoho sněhu, nechává děti doma.

Graf 25: Reakce rodičů na neochotu dětí odejít do školy (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

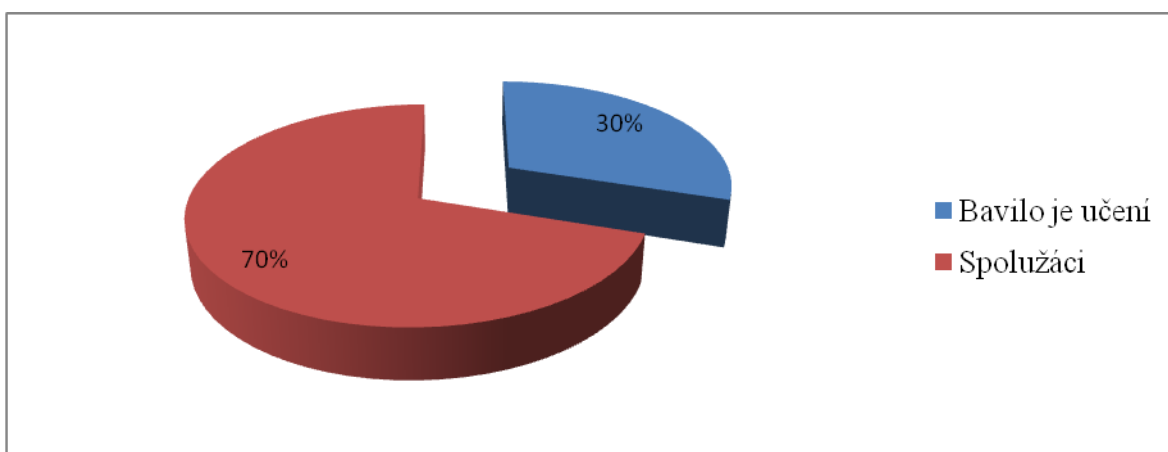
Při dotazu, zda sami rodiče navštěvovali školu rádi, jen 30 % (3) rodičů uvádí, že chodili do školy rádi, neboť je to ve škole bavilo. 70 % rodičů chodilo do školy s radostí jen kvůli kamarádům a kamarádkám. Jeden rodič přiznal, že do školy chodil rád

za spolužáky, jinak ho to však ve škole nebavilo. Důvody, proč rodiče rádi navštěvovali školu, prozrazuje graf 26.

30 % z celkového počtu respondentů do školy nechodilo rádo. Jeden z těchto rodičů svoji nechuť vysvětloval tím, že ve škole bylo mnoho „gádžů“ s nimiž měli Romové velmi napjaté vztahy. Jiný z rodičů přiznal, že se mu nechtělo do školy vstávat a měl problémy i s učením.

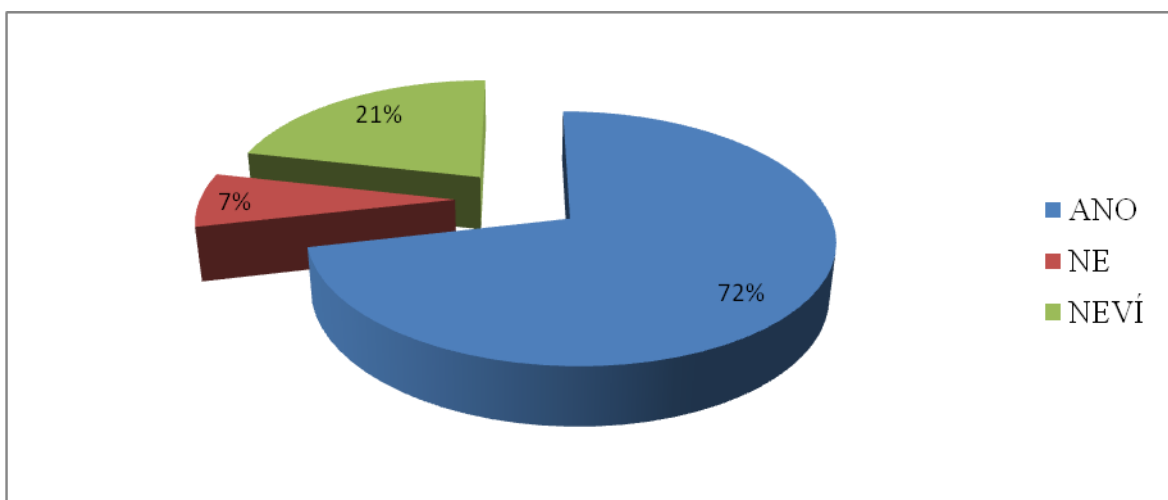
O svých dětech jsou rodiče většinou, tj. 72 %, přesvědčeni, že chodí do školy rády. Jen jedna matka přiznala, že si uvědomuje, jak nerada chodí její dcera do školy a stěžuje si, že nerozumí probíranému učivu. 21 % (3) rodičů si nejsou jisti, zda jejich děti baví chodit do školy, uvědomují si však, že musí. Odpovědi respondentů zřehledňuje graf 27.

Graf 26: Důvod ochoty rodičů chodit v dětském věku do školy (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

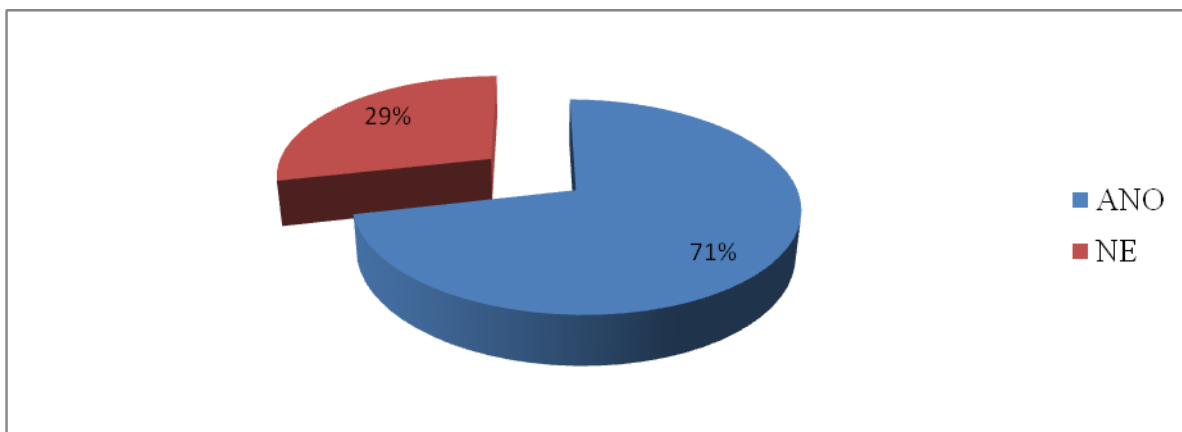
Graf 27: Ochota dětí chodit do školy dle názoru rodičů (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

Stejně jako děti, i rodiče byli dotazováni, zda si myslí, že dobré vzdělání zajistí dětem později lepší práci a tím i lepší budoucnost. Na otázku 29 % (4) rodičů odpovědělo, že v oblasti, ve které rodiny žijí, jejich děti rozhodně práci nenajdou (viz graf 28). Ostatní jsou přesvědčeni, že jejich děti dobré zaměstnání získají a tím si zajistí i lepší budoucnost.

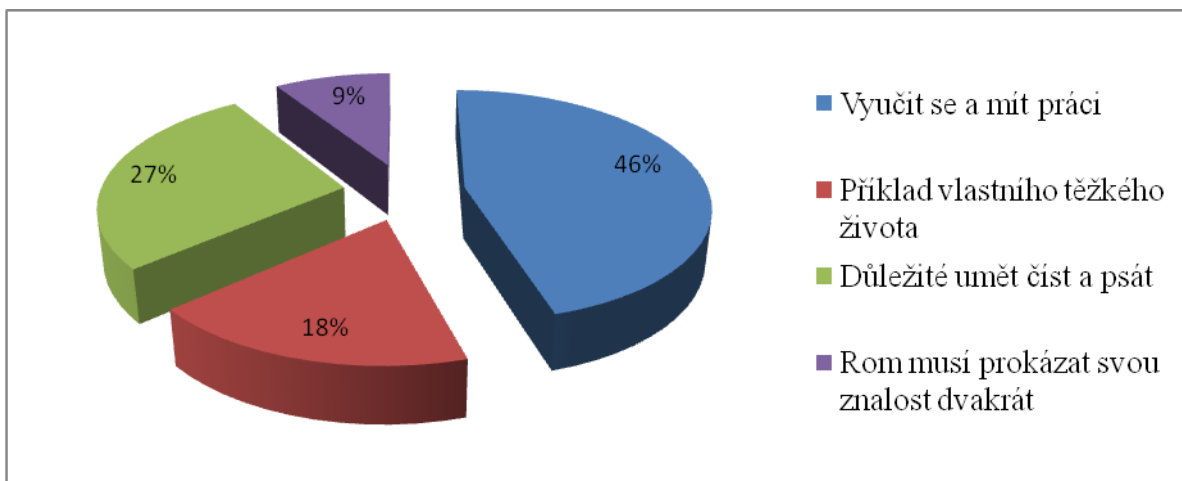
Graf 28: Přesvědčení rodičů, že dobré vzdělání zajistí jejich dětem lepší práci (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

Respondenti se měli vyjádřit, co říkají dětem, aby jim vysvětlili význam školy. Téměř všichni rodiče, 86 %, mluví se svými dětmi o tom, že chodit do školy je důležité. Nabádají je, aby se alespoň vyučily, je důležité něco umět, aby mohli chodit do práce. Jeden otec zdůrazňuje svému synovi, že „Rom musí své znalosti prokázat dvakrát“, je přesvědčen, že jen málo zaměstnavatelů je ochotno zaměstnat Roma, občan romské národnosti je v otázce zaměstnanosti diskriminován. 14 % (2) rodičů přiznalo, že s dětmi o významu školního vzdělání nemluví. Důvody, proč by měly podle rodičů děti chodit do školy, zobrazuje graf 29.

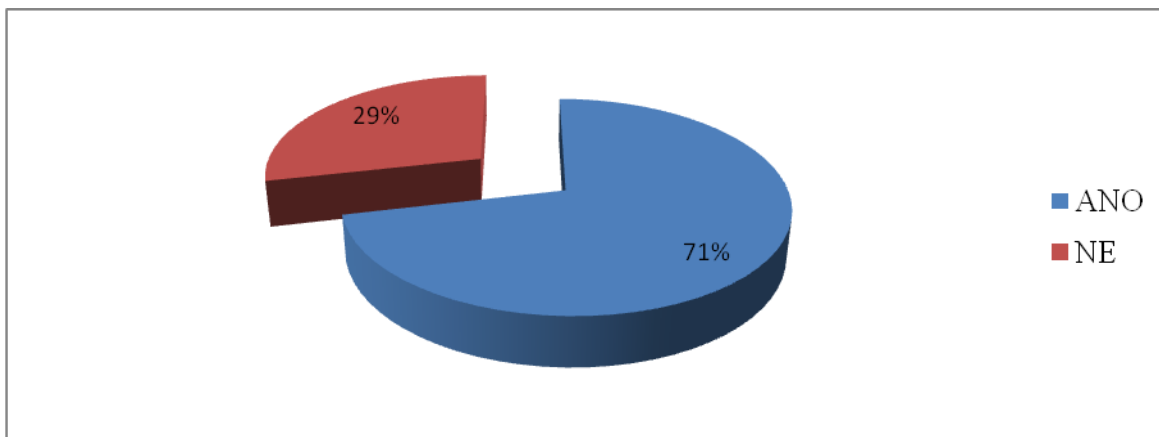
Graf 29: Odůvodnění významu školy (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

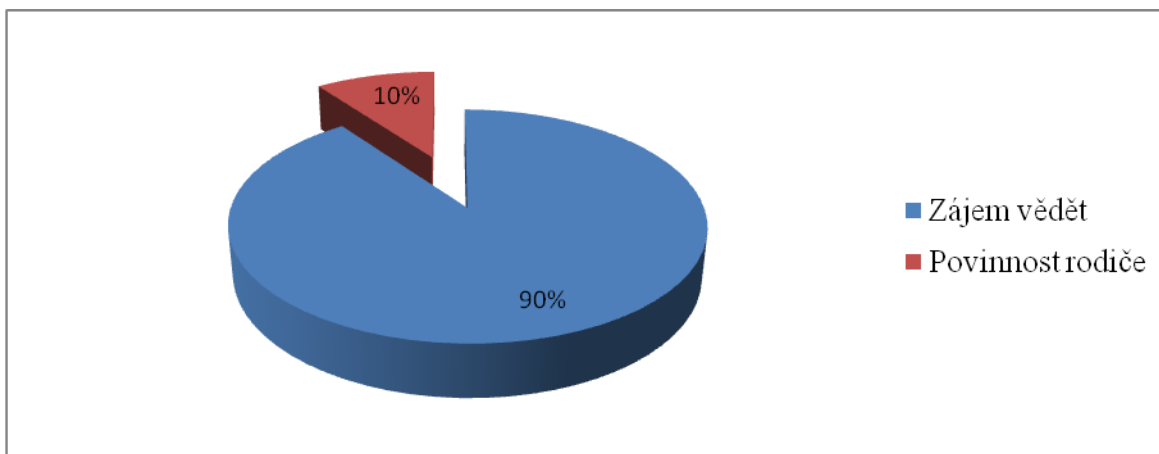
Častým problémem je docházení rodičů na třídní schůzky s učiteli svých dětí. 29 % (4) rodičů z osady Lengrup přiznává, že nechodí na třídní schůzky, jak napovídá graf 30. Jako důvod uvádějí málo času, nemoc, nebo jim učitelé sami dávají vědět o prospěchu dětí. Ostatní rodiče chodí na třídní schůzky pravidelně. Informují se o školních výsledcích svých dětí, protože je zajímají a rádi by věděli, v kterých předmětech jsou jejich děti silné nebo naopak slabé. Více zaznamenává graf 31.

Graf 30: Účast na pravidelných třídních schůzkách (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

Graf 31: Důvody zájmu rodičů o školní výsledky svých dětí (v %)



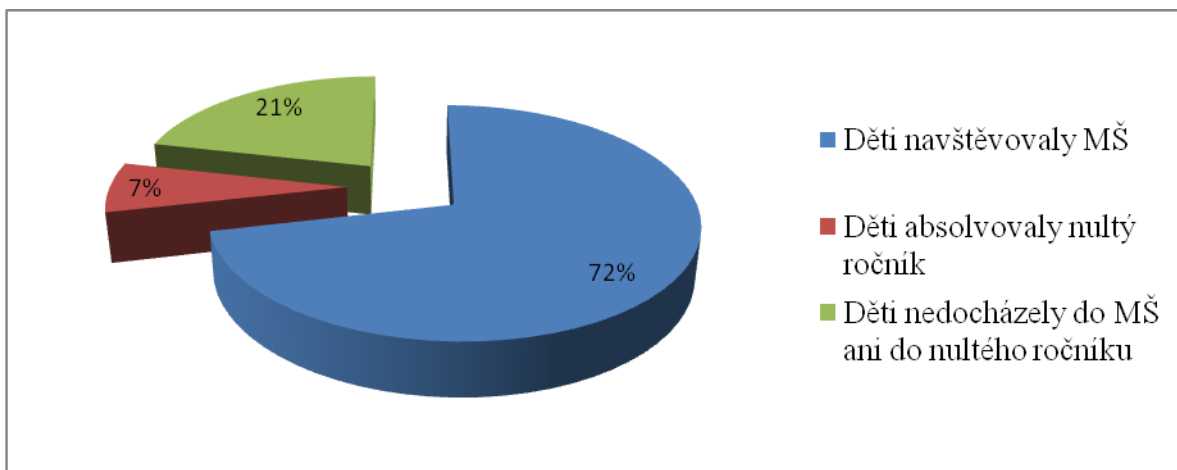
Zdroj: vlastní výzkum

Jen velmi málo romských dětí navštěvuje mateřskou školu. Výstupy z rozhovorů s rodiči z osady Lengrup ale naznačují, že 72 % (10) z dotázaných respondentů vodilo své děti do mateřské školy. Ani jedno z těchto dětí nedocházelo do nultého ročníku. Tři z těchto rodičů přiznali, že jejich děti docházely do mateřské školy jed jeden rok před nástupem do školy základní.

Dalších 21 % (4) rodičů odpovědělo, že jejich děti do mateřské školy nechodily. Jen jedna matka jako důvod uvedla, že jí zemřel manžel a ona neměla dost peněz, aby mohla dětem školku zaplatit. Ostatní rodiče nedokázali odpovědět, proč jejich děti nedocházely do mateřské školy.

Pouze jeden rodič, 7 %, řekl, že jeho dítě docházelo dva měsíce do nultého ročníku. Ostatní děti nechodily, protože, jak uvedla jedna z matek, nulté ročníky v obci Toporec nejsou otevírané. Jeden z rodičů rovněž vypověděl, že žádal o odklad nástupu své dcery do školy, což mu však nebylo povoleno. V důsledku toho dcera na konci prvního ročníku propadla. Výpovědi přehledně znázorňuje následující graf (graf 32).

Graf 32: Docházení dětí do mateřské školy nebo nultého ročníku (v %)

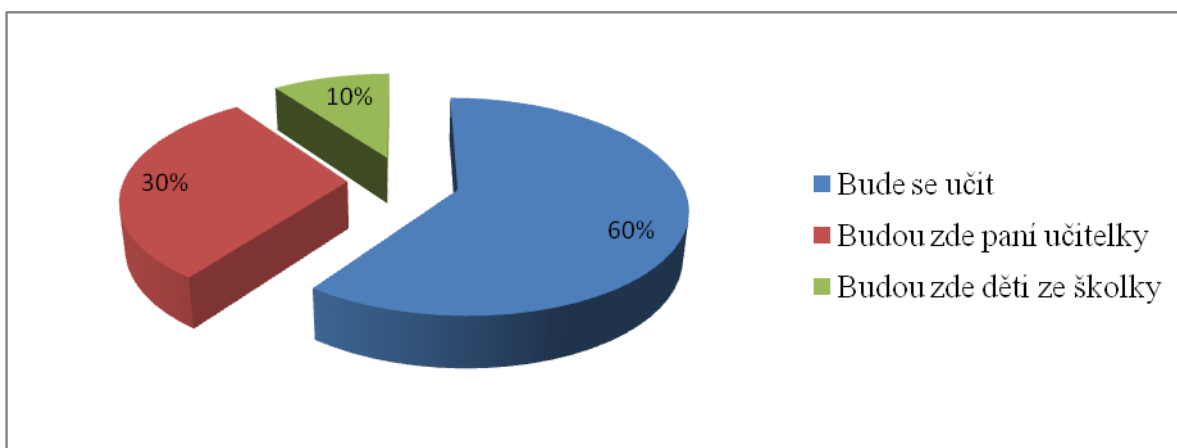


Zdroj: vlastní výzkum

Bylo také zkoumáno, zda rodiče hovořili s dětmi před jejich nástupem do školy o tom, co tam děti čeká. 71 % (10) rodičů tak učinilo. 29 % (4) rodičů o tom s dětmi nemluvalo. Jedna z matek jako důvod uvedla, že v mateřské škole je již příprava, kde s dětmi o nástupu do základní školy mluví. Jiná matka sdělila, že dcera už vše věděla, matka jí jen oznámila, že bude chodit do školy.

Rodiče, kteří s dětmi o nástupu do školy mluvili, většinou dětem říkali, že děti budou chodit do školy, kde budou paní učitelky a děti se zde budou učit (viz graf 33).

Graf 33: Informace dětem před jejich nástupem do školy (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

7.3 Rozhovory s učiteli

Nejdříve se vyučující vyjadřovali k poměru romských žáků ve třídách, kde působí a kolik z těchto dětí prospívá s vyznamenáním, nebo naopak propadá. Všichni učitelé

vyučující na základní škole speciální v Toporci i v Podolinci mají ve třídách všechny děti romské národnosti. Tři učitelé uvedli, že v jejich třídách prospívalo s vyznamenáním 10 až 25 % dětí, v ostatních třídách nikdo. Dále u tří učitelů kolem 10 % až 15 % dětí propadá, u jednoho z učitelů žádné dítě nepropadá.

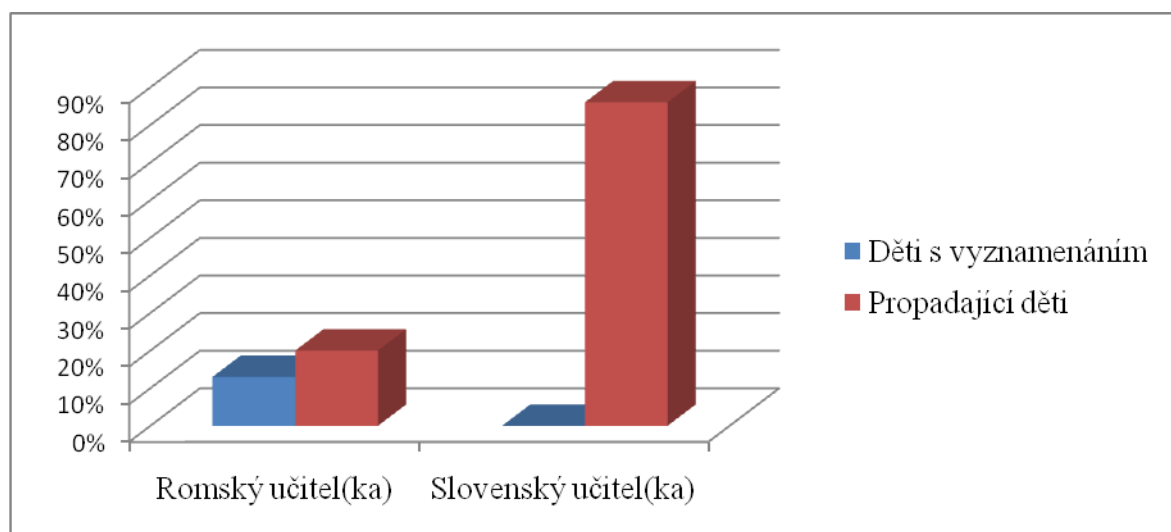
Třídy na Základní škole Toporec a základní škole v Podolinci navštěvují romské děti v počtu od 30 % do 100 %. Z toho prospívá s vyznamenáním u dvou vyučujících kolem 20 % dětí, u ostatních učitelů nikdo. Počty propadajících dětí jsou o něco vyšší a pohybují se od 10 % až do 99 % romských dětí. Tyto výpovědi respondentů jsou přehledně uvedeny v následující tabulce (tab. 3) a grafech (graf 34, 35 a 36).

Tabulka 3: Poměr romských dětí z hlediska prospěchu a etnicity (v %)

STUPEŇ	ŠKOLA	POMĚR ROMSKÝCH DĚTÍ VE TŘÍDĚ	VYZNAMENÁNÍ	PROPADÁ	ETNICITA UČITELE
1.	SŠ	100%	13%	20%	romská
	SŠ	100%	0%	86%	slovenská
2.	SŠ	100%	10%	10%	romská
	SŠ	100%	25%	0%	slovenská
1.	ZŠ	60%	20%	30%	romská
	ZŠ	42%	20%	10%	slovenská
	ZŠ	30%	0%	99%	slovenská
2.	ZŠ	100%	0%	14%	slovenská
	ZŠ	68%	0%	9%	slovenská

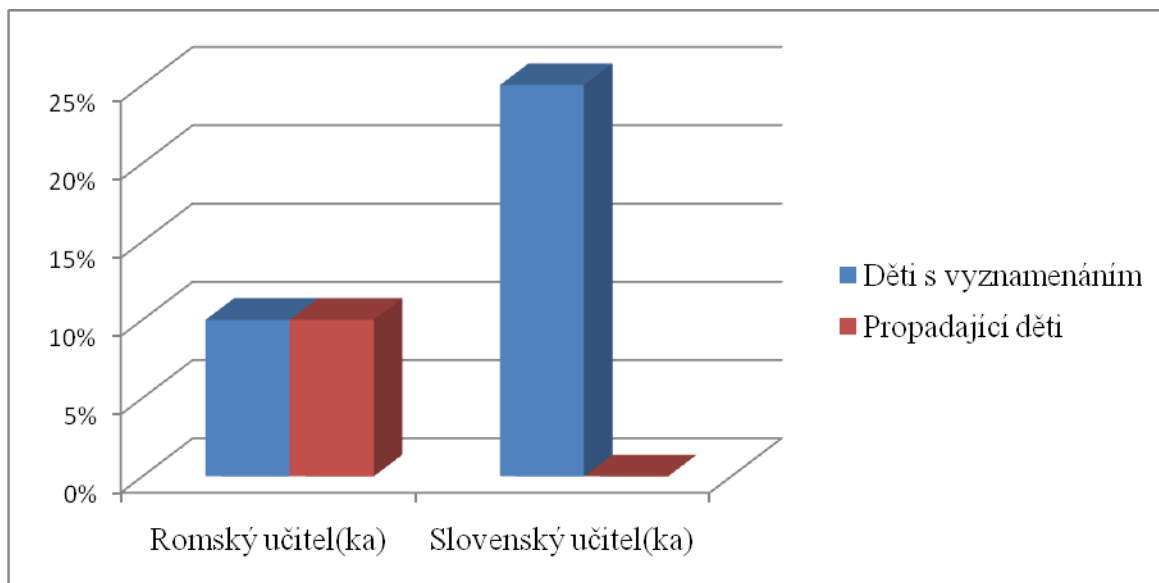
Zdroj: vlastní výzkum

Graf 34: Rozdíl v kvalifikaci na 1. stupni základní školy speciální (v %)



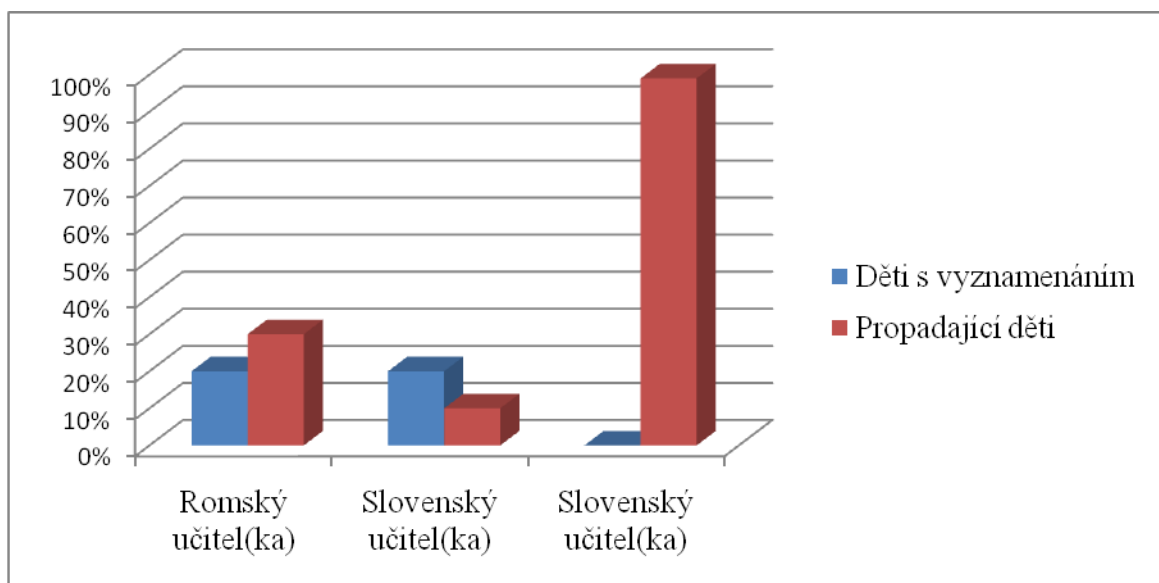
Zdroj: vlastní výzkum

Graf 35: Rozdíl v kvalifikaci na 2. stupni základní školy speciální (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

Graf 36: Rozdíl v kvalifikaci na 1. stupni základní školy (v %)¹¹¹



Zdroj: vlastní výzkum

Na otázku, zda se dle názoru učitelů připravují romské děti dostatečně na výuku, jsou všichni učitelé přesvědčeni, že děti nevěnují žádný nebo jen minimální čas na školní přípravu. Jedna pedagožka vyučující na druhém stupni základní školy poukázala, že dívky jsou poněkud snaživější než chlapci a přípravě na vyučování věnují více času.

¹¹¹ Zajímavý je rozdíl v poměru prospívajících a neprospívajících žáků mezi dvěma slovenskými vyučujícími.

Zajímavý je názor učitelů, jestli romské děti, se kterými pracují, navštěvovaly předškolní přípravu. Čtyři učitelé z devíti uvádějí, že romské děti z jejich tříd neabsolvovaly mateřskou školu ani nultý ročník. Jde o dva vyučující na základní škole speciální a dvě učitelky ze základní školy působící na prvním stupni. Jeden učitel z prvního stupně Základní školy speciální nemá představu, kolik dětí mohlo z jeho třídy docházet do mateřské školy, jedna učitelka působící na druhém stupni základní školy se domnívá, že všechny její děti mají předškolní přípravu. Ostatní tři vyučující uvádějí, že romské děti absolvovaly mateřskou školu nebo nultý ročník z 30 %, 36 % a 95 %.

Tabulka 4: Poměr dětí absolvujících předškolní přípravu (v %)

ŠKOLA	1. stupeň SŠ	2. stupeň SŠ	1. stupeň ZŠ	2. stupeň ZŠ
Toporec	0%	0%	30%	100%
Podolinec	-	-	0%	36%

Zdroj: vlastní výzkum

Respondenti se měli vyjádřit k počtu zameškaných nebo neomluvených hodin romských žáků, se kterými pracují. Z rozhovorů s učiteli vyplývá, že romské děti mají mnohem více zameškaných hodin ve srovnání s dětmi majoritní společnosti. Jak uvedla jedna vyučující, slovenští rodiče své děti většinou ihned omluví a to vždy z důvodu nemoci. Romští rodiče však, jak řekla: „(...) nemají smysl pro zodpovědnost a své děti omlouvají až s dvoudenním nebo třídenním zpožděním“.

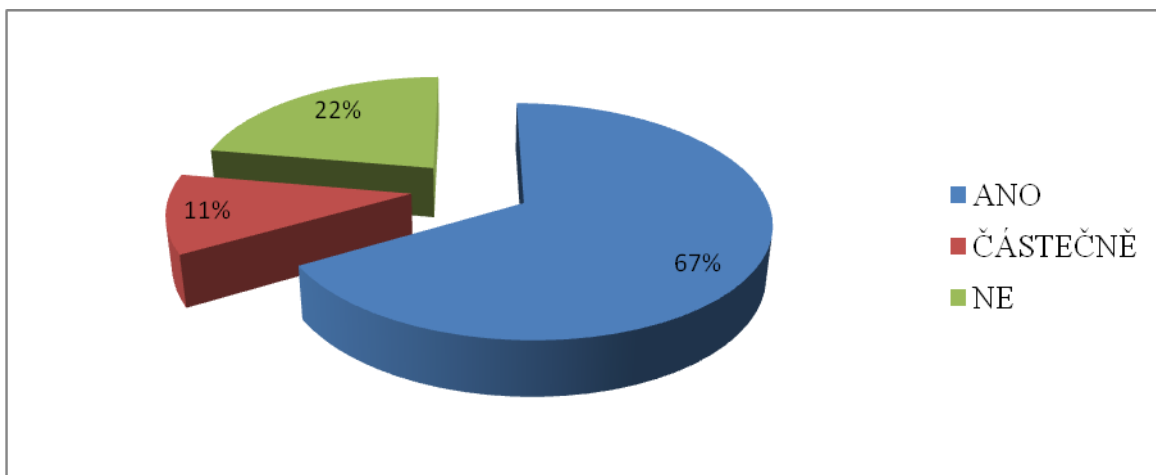
Množství zameškaných hodin se pohybuje od 30 % do 70 %. Ve dvou případech (jedna pedagožka na prvním stupni základní školy speciální a jedna pedagožka na prvním stupni základní školy) vyučující uvádějí, že děti zameškaly asi 10 % výuky, neboť některé děti chodí rády do školy. Učitelka působící na základní škole speciální však také upozornila na případ dvou žáků, kteří mají šest set neomluvených hodin.

Ostatní učitelé s větší absencí dětí mluví zhruba o 30 % neomluvených hodin s tím, že řada dětí má rodiče v zahraničí a děti pak hodně školu zameškávají. Mnoho rodičů také podle názoru učitelů omlouvá dětem absenci ve škole podvodně. Pokud dítě zůstane doma, jde rodič k lékaři pro omluvenku do žákovské knížky.

Bylo zkoumáno, zda vyučující znají zvláštnosti a historii romské komunity a jestli s dětmi hovoří o romských zvycích a tradicích. Pokud jde o znalost specifík romského etnika, 67 % (6) učitelů uvádí, že tato specifika i romskou historii znají, z toho je 50 % učitelů romského původu. Jedna učitelka přiznává, že romská specifika i historii zná, ale jen velmi málo. Další učitelé nemají v tomto směru žádné povědomí (viz graf 37).

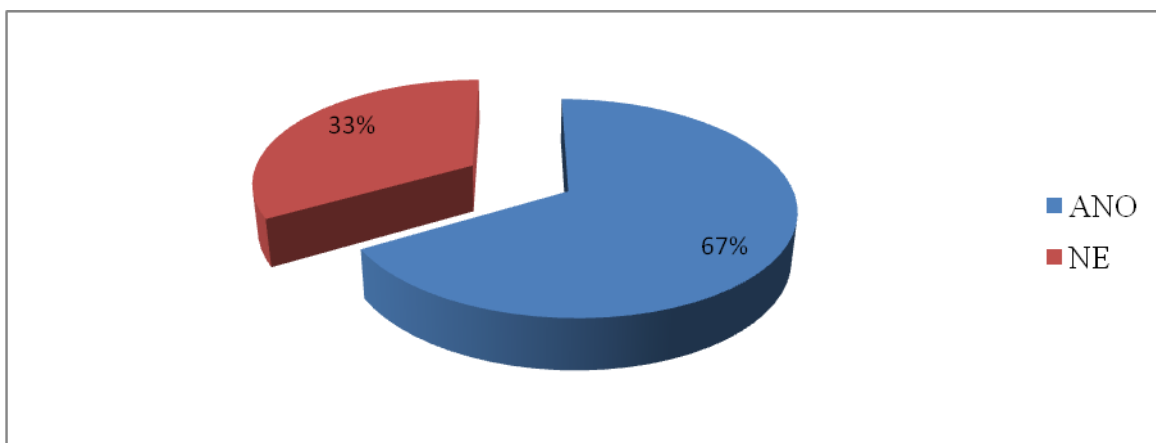
Jak naznačuje následující graf (graf 38), 33 % (6) učitelů tvrdí, že s dětmi probírají romské zvyky a tradice, z tohoto počtu je jedna učitelka romského původu. Další dva učitelé, kteří jsou rovněž romského původu, tak zatím nečiní, ale velmi vážně to zvažují. Jedna z vyučujících uvedla, že romské děti mají výborný hudební sluch a taneční nadání a toho se dá výborně při výuce využít. Další vyučující řekla, že někteří žáci se adaptují, ale jiní „horší“ o svých zvycích a tradicích chtějí mluvit.

Graf 37: Povědomí učitelů o romských specifikách a jejich historii (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

Graf 38: Ochota učitelů mluvit s dětmi při vyučování o romských tradicích a zvycích (v %)



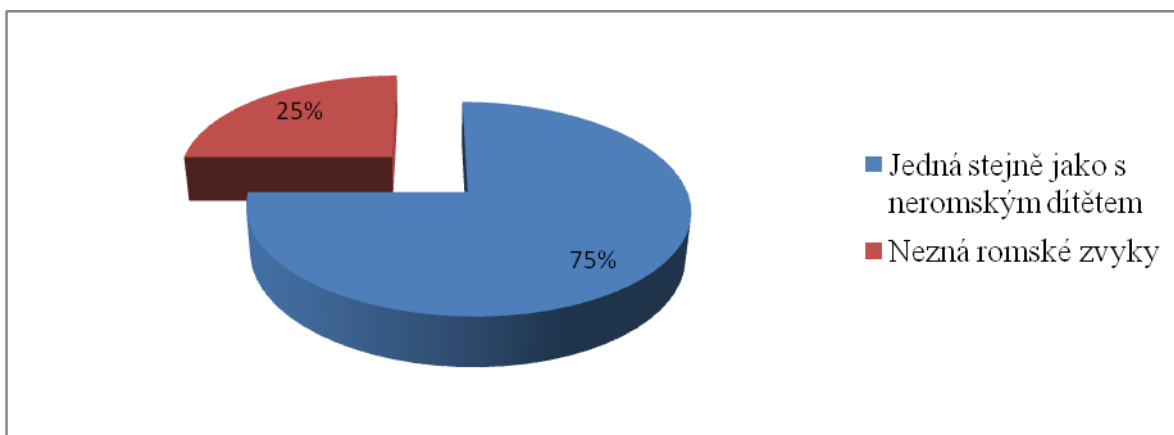
Zdroj: vlastní výzkum

Pedagogové se také vyjadřovali k otázce kárání a špatného klasifikování romského žáka. Jen 33 % (3) učitelů je přesvědčeno, že pokud musí romské dítě pokárat nebo mu dát špatnou známku, dělají to s ohledem na kulturní kontext, ze kterého děti pocházejí. Všichni tito učitelé jsou sami romského původu. Jeden z učitelů uvedl, že zná některé rodiny dětí,

které vyučuje, a proto děti hodnotí s ohledem na osobní dispozice daného dítěte. Děti se prý snaží hodnotit slovně. Další učitel si uvědomuje, že děti spíše přijmou napomenutí od romského než od neromského vyučujícího, zvláště pak, jde-li o muže. Romská učitelka děti napomíná v rodném jazyce.

Ostatní učitelé přiznávají, že děti kárají nebo klasifikují horší známkou bez ohledu na jejich původ, a to z různých důvodů. Jedna z vyučujících se domnívá, že když na dítě zvýší hlas, dělá to s ohledem na odlišný kulturní kontext. Současně však řekla, že na romské děti platí, když je pedagog nechá po škole, protože vždy na konci vyučování všechny děti čekají, až budou moci ze školy odejít. Důvody respondentů přibližuje graf 39.

Graf 39: Důvod učitelů nejednat s romským dítětem s ohledem na jejich kulturní kontext (v %)



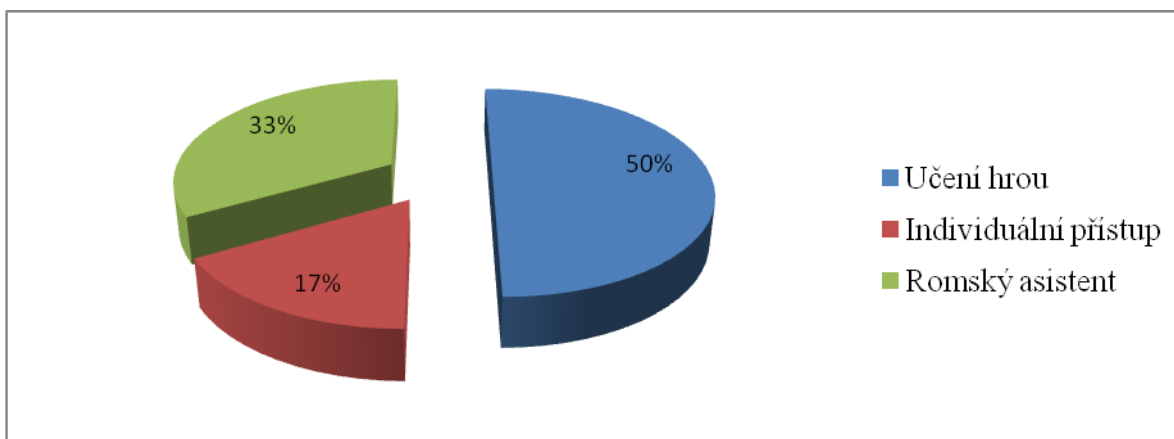
Zdroj: vlastní výzkum

Bylo zjišťováno, jaké znají pedagogové specifické metody vzdělávání Romů. 67 % (6) učitelů zná specifické metody vzdělávání Romů a téměř všichni, kromě jednoho vyučujícího, je při vyučování používá. Jedna pedagožka má o alternativních metodách výuky nevalné povědomí, ani je nepraktikuje. Další dva učitelé žádné specifické metody vzdělávání Romů neznají a tedy ani nepoužívají. Další respondentka (také pedagožka) se domnívá, že na děti by platil především přísný učitel se smyslem pro vtip. Romský učitel působící na základní škole speciální soudí, že nulté ročníky pro děti jsou neúčinné, protože rodiny ani nemají snahu tam děti hlásit. Specifické metody, které učitelé užívají při svých metodách, znázorňuje následující graf (graf 40).

Jen 22 % vyučujících pomáhá při výuce dětí romský asistent. Dva z těchto učitelů vítají tuto pomoc jako přínosnou. Jeden romský učitel se domnívá, že v Toporci není romského asistenta zapotřebí, důležitější by byla terénní práce v rodinách.

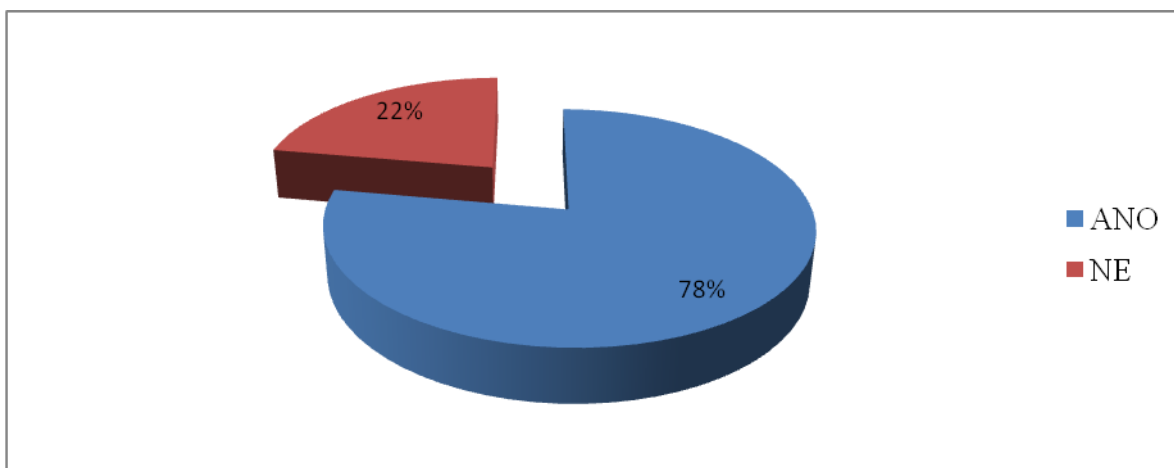
Ostatní respondenti (viz graf 41) uvádějí, že na romské asistenty škola nemá peníze, v jednom případě dokonce škola romské asistenty odmítá s tím, že nejsou potřební. Téměř všichni tito učitelé se domnívají, že pomoc asistenta při výuce romských dětí by byla přínosná, učitelka z druhého stupně základní školy by tuto výpomoc vítala pouze v nižších ročnících.

Graf 40: Druhy užívaných specifických metod při výuce romských dětí (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

Graf 41: Ochota přijmou pomoc romského asistenta (v %)

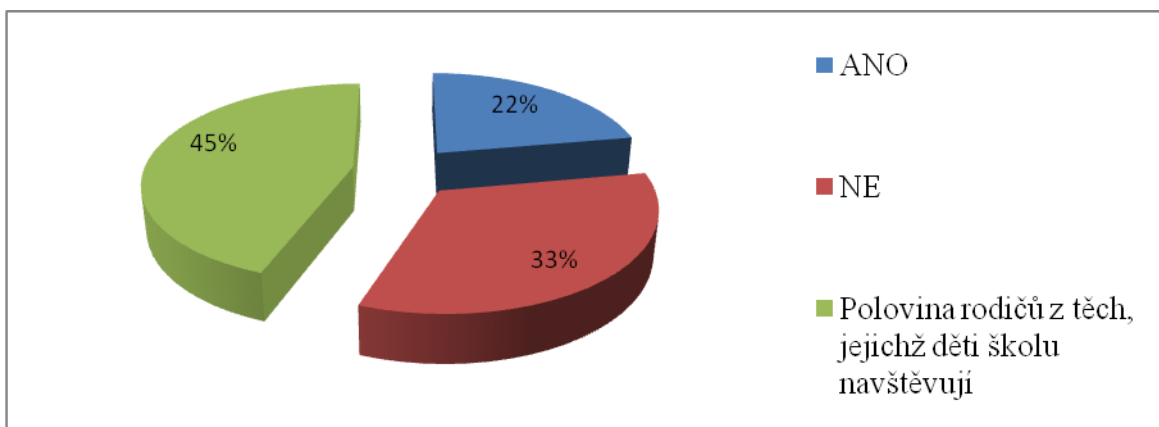


Zdroj: vlastní výzkum

Pedagogové si často stěžují na romské rodiče, kteří téměř vůbec nespolupracují se školami. Dle názoru 22 % (2) učitelů romští rodiče z osady Lengrup se školou spolupracují, 33 % učitelů se naopak domnívá, že nespolupracují nebo jen velmi málo a to až v případech, kdy jsou rodiče pozváni do školy. 45 % (4) vyučujících soudí, že rodiče, kteří kooperují se školou, tvoří asi jen polovinu všech rodičů posílajících své děti do školy, nebo spolupracují jen na začátku školního roku. Jedna z těchto pedagožek se domnívá,

že do školy dochází jen rodiče dětí, u kterých to není potřebné. Přehledně jsou výpovědi naznačeny v grafu 42.

Graf 42: Ochota romských rodičů spolupracovat se školou dle názoru učitelů (v %)

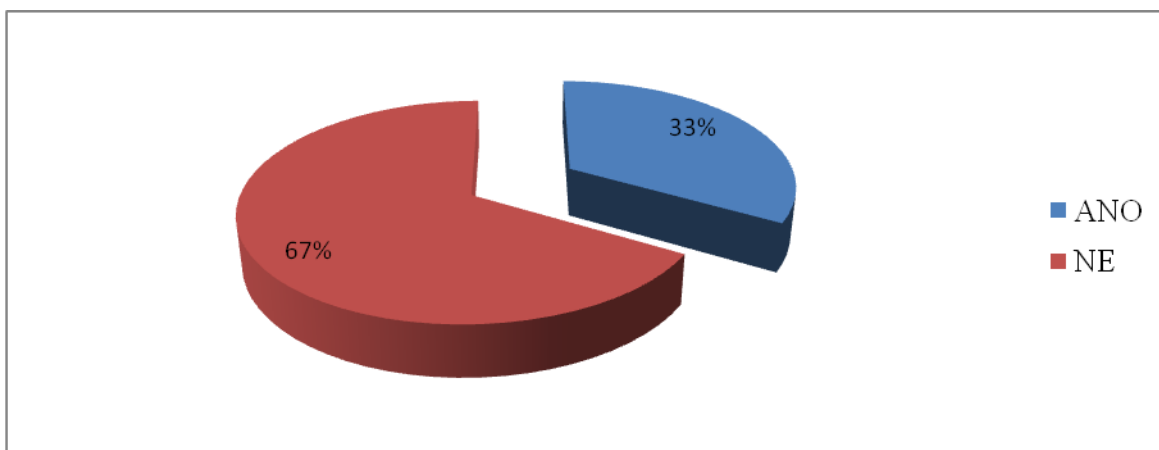


Zdroj: vlastní výzkum

Pouhých 22 % učitelů uvádí, že rodiče dětí chodí pravidelně na třídní schůzky, podle jednoho vyučujícího opět jen asi polovina rodičů z těch, jejichž děti navštěvují školu. Rodiče dětí u dalších učitelů, jak uvádí následující graf (graf 43), na třídní schůzky téměř vůbec nechodí nebo jen když se domnívají, že má dítě ve škole nějaký problém.

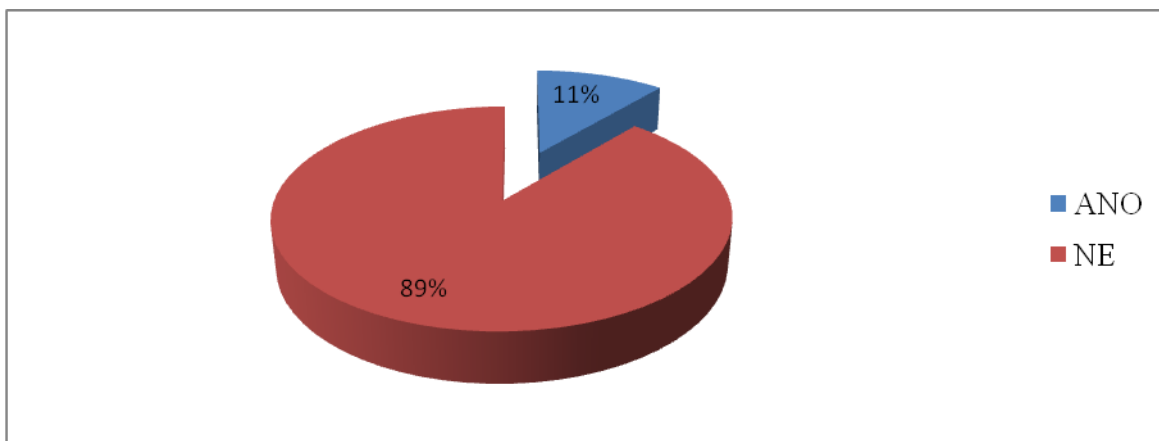
Současně pouze jedna učitelka (11 %) z prvního stupně základní školy odpověděla, že se rodiče informují na výsledky svých dětí. Ostatní vyučující uvedli, že se rodiče o prospěch dětí nezajímají a pokud ano, tak jen velmi málo (viz graf 44).

Graf 43: Ochota romských rodičů navštěvovat třídní schůzky dle názoru učitelů (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

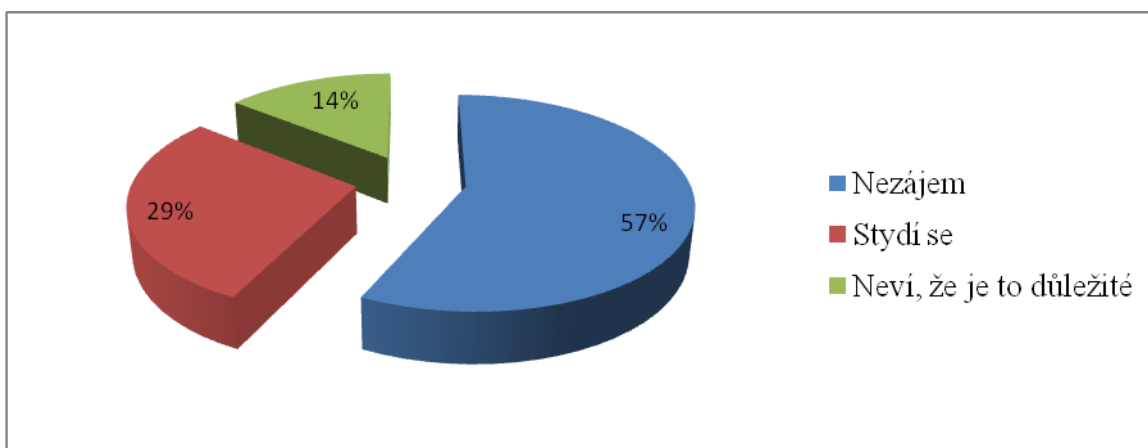
Graf 44: Zájem romských rodičů o prospěch svých dětí dle názoru učitelů (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

Některé děti uvedly, že nerozumí všemu, co jim učitel sděluje. Z výpovědí pedagogů vyplývá, že každý z vyučujících se přesvědčuje, že mu při hovoru romské děti rozumí. Zároveň uvádí, že samotné děti za učiteli pro vysvětlení nepřijdou a to např. proto, že se stydí, nebo že je to nezajímá, jak napovídá následující graf (graf 45). Dvěma učitelům (22 %) děti řeknou, že nerozumí probírané látce, jeden učitel odpověděl, že se děti na nejasnosti ptají v průběhu vyučovací hodiny.

Graf 45: Důvod neochoty dětí připustit neporozumění dle názoru učitelů (v %)

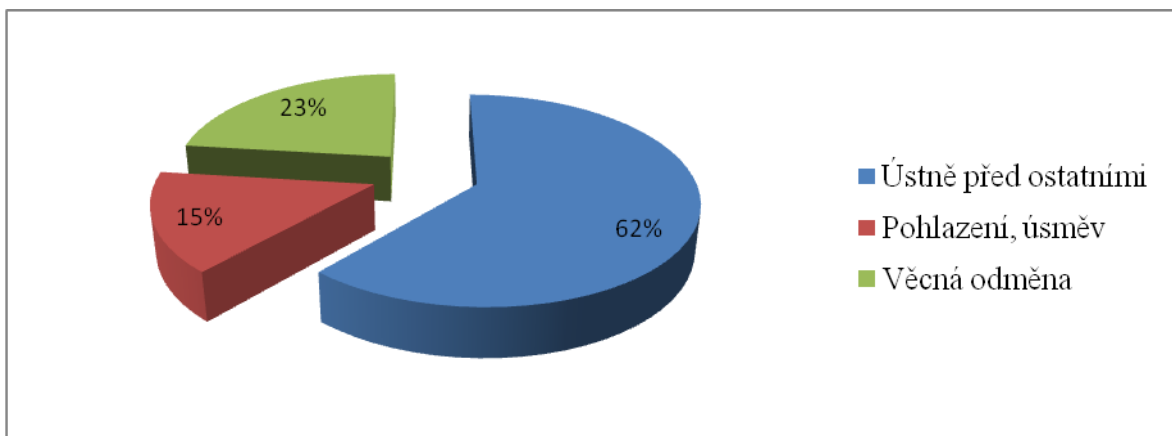


Zdroj: vlastní výzkum

Při dotazu, zda učitelé chválí romské děti při vyučování za jejich úspěch, všichni odpověděli, že tak činí. Děti chválí ústně před ostatními dětmi ve třídě, někdy je dítě i odměněno malým dárkem, jak naznačuje graf 46. Někteří vyučující si myslí, že rodiče své děti za úspěch ve škole často nechválí.

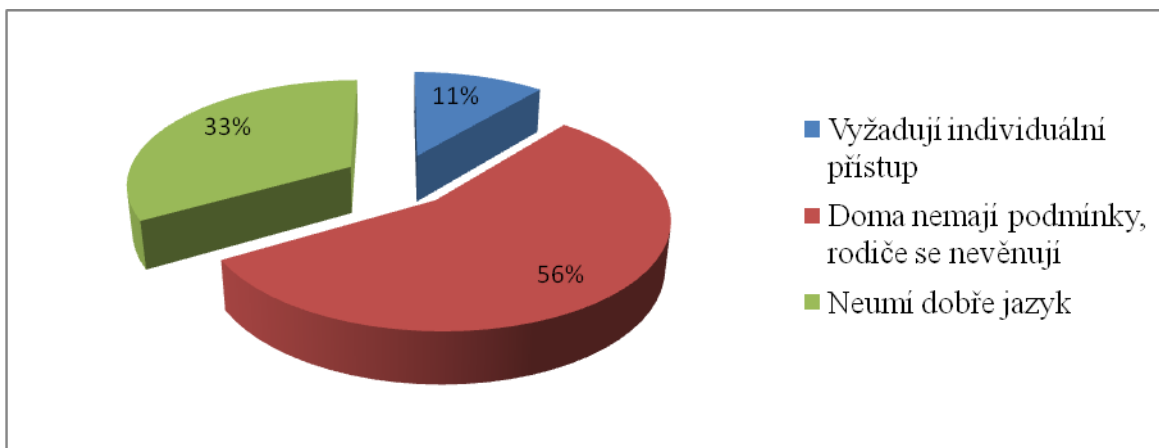
Současně se také všichni dotázaní učitelé domnívají, že romské děti potřebují při vyučování více pozornosti než děti majoritní společnosti. Učitelé dětem tuto pozornost věnují, pouze jeden z vyučujících nikoliv, protože učí na druhém stupni, kde to již dle jeho názoru nemá význam. Pozornost je důležité věnovat romskému dítěti od začátku. Důvody, proč vyučující soudí, že je důležité věnovat romskému dítěti při vyučování více péče, jsou uvedeny v následujícím grafu (graf 47).

Graf 46: Druh odměny romskému dítěti při jeho úspěchu ve škole (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

Graf 47: Důvod nutností věnovat romskému dítěti větší pozornost při výuce (v %)



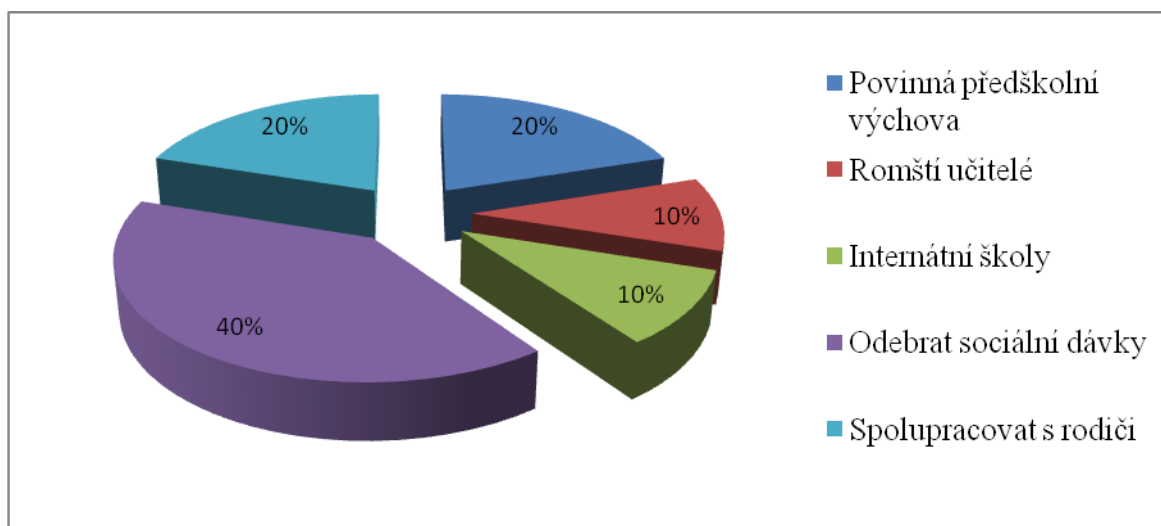
Zdroj: vlastní výzkum

Na dotaz, zda si učitelé myslí, že jsou romské děti motivované ke vzdělání, 44 % (4) vyučujících odpovědělo, že nikoliv. Děti nejsou motivované ze strany rodičů. Jedinou motivací pro romské rodiny posílat děti do školy je sociální dávka, kterou dostávají všichni romští rodiče, pokud jejich děti chodí pravidelně do školy. Ve školách rovněž romští žáci dostávají zdarma svačiny.

Ostatní učitelé (57 %) se domnívají, že jsou romské děti motivované ke vzdělání pouze ze strany učitelů, nikoliv ze strany rodičů. Romská pedagožka poukázala na to, že někteří rodiče mají zájem o vzdělání svých dětí, avšak většinou jsou motivováni posílat děti do školy prospěchovými stipendii, sociálními dávkami a proplácením cestovného, pokud děti dojíždějí do školy v Podolinci.

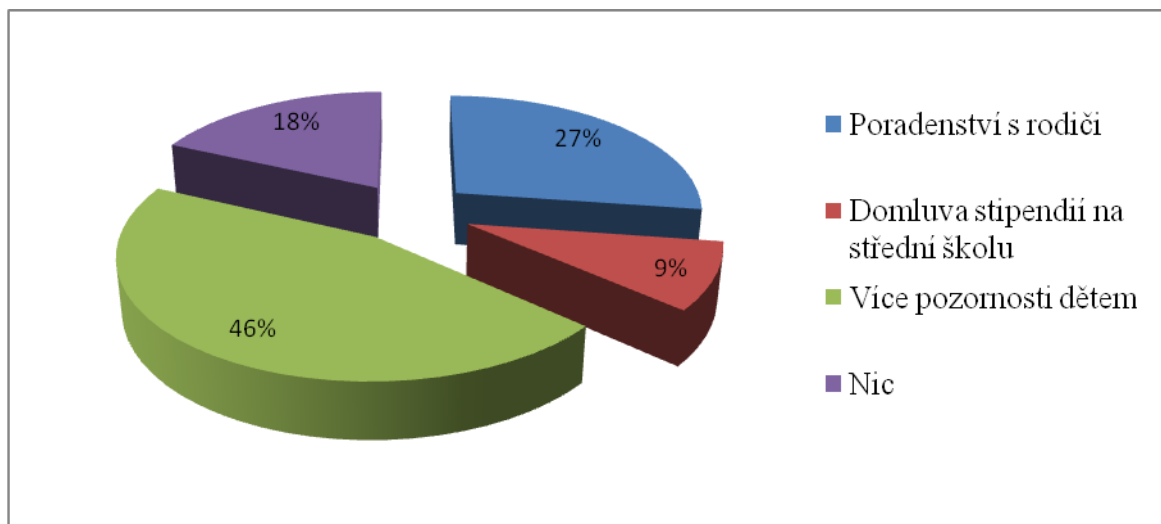
Pro změnu v motivování dětí rodiči, navrhuje dotázaní různé alternativy, jak ukazuje graf 48, např. nepodporovat sociálními dávkami, povinná předškolní příprava, spolupráce s romskými rodiči, pouze romští učitelé apod. Sami učitelé většinou přiznávají, že pro obrát k tomu, aby měly romské děti samy zájem chodit do školy, nemohou jednotlivě podniknout žádné kroky, současně se však někteří snaží změny provést vlastním úsilím, jak naznačuje graf 49.

Graf 48: Návrh konkrétních opatření pedagogy pro změnu v motivaci dětí ke vzdělání (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

Graf 49: Postupy učitelů vedoucí ke změně v motivaci dětí ke vzdělání (v %)



Zdroj: vlastní výzkum

7.4 Odpovědi na výzkumné otázky na základě výzkumu

Jak vnímají romské děti z osady Lengrup slovenskou školu v Toporci a Podolinci a vzdělávání v ní?

Romské děti z osady Lengrup chodí do školy, podle svých odpovědí, velice rády. Uvádějí, že mají své oblíbené i neoblíbené předměty, ve škole mají své kamarády. Téměř všechny děti se těší po letních prázdninách zpět do školy, kde se setkají se svými spolužáky, učiteli a budou se učit novým vyučovaným předmětům. Také rodiče těchto dětí se domnívají, že jejich potomci docházejí do školy s oblibou.

Přestože školu navštěvují romské děti ochotně, výsledky výzkumu ukázaly, že zde mají pravděpodobně občas problémy s porozuměním učitelům a probírané látce. Jen málokterý romský žák však přijde za vyučujícím, aby požádal o vysvětlení. Několik chlapců rovněž naznačilo, že by uvítali, kdyby je učil učitel namísto učitelky.

Téměř polovina dotázaných dětí někdy řešila problémy ve škole. Nejčastějším důvodem byl špatný prospěch nebo nepochopení při výuce. Tyto důvody pak často řeší jejich rodiče s učiteli návštěvou školy.

Děti věnují jen málo času na přípravu do školy, což je možná způsobeno také tím, že si většinou musí dělat domácí úkoly samy, bez pomoci rodičů. Ačkoli většina rodičů tvrdí, že se o domácí přípravu dětí do školy zajímá, z odpovědí dětí i učitelů vyplývá, že děti si většinu domácích úkolů dělají právě samy nebo se spolužáky, někdy se nepřipraví vůbec.

Dle výzkumu chodí romské děti do školy skutečně rády. Podle názoru několika dospělých dobrovolníků žijících mimo osadu Lengrup, kteří s dětmi pracují, i na základě pozorování během pobytu v osadě, lze dojít k závěru, že škola pro děti v osadě představuje jakési zpestření jinak zcela monotónního života tráveného pouze v osadě nebo její bezprostřední blízkosti.

Jak přijímají romští rodiče v osadě Lengrup vzdělávání svých dětí?

Z výpovědí rodičů vyplývá, že se o vzdělání svých dětí zajímají a je v jejich zájmu budoucnost dětí. Tyto výpovědi jsou poněkud v rozporu s výpověďmi učitelů, kteří se domnívají, že jen asi polovina romských rodičů z osady Lengrup projevuje skutečně zájem o školní výsledky svých potomků. Přesto také učitelé uvedli, že někteří rodiče z této osady skutečně se školou a učiteli spolupracují a projevují více starosti o školní prospěch dětí nežli rodiče z jiných romských osad. Všechny místní děti také již mluví slovensky, některé dokonce neovládají romštinu.

Ačkoliv většina rodičů podle svých výpovědí navštěvuje pravidelně třídní schůzky a zajímají se o prospěch svých dětí, učitelé uvedli, že jen část rodičů na tyto schůzky dochází. Školní výsledky je zajímají minimálně, řeší především možné problémy dětí ve škole týkající se jejich chování.

Jen velmi málo romských rodin má doma nějaké dětské knihy, se kterými by děti mohly pracovat. V romské domácnosti dítě nemá pastelky a papír, aby si mohlo malovat. Pokud dostane školák nové pastelky, používá je pouze při výuce, neboť rodiče nemají dost finančních prostředků na zakoupení nových pastelek. Z odpovědí rodičů plyne, že mají zájem, aby se jejich děti alespoň vyučily, do vzdělání svých potomků jsou však zřejmě ochotni investovat minimálně prostředků i času.

Jaké názory a postoje vyjadřují učitelé ohledně vzdělávání romských žáků?

Většina učitelů pracujících s romskými dětmi se domnívá, že romské děti nejsou ke vzdělání ze strany svých rodičů motivované téměř vůbec. Tento úkol musí přebírat škola, která se snaží s romskými dětmi pracovat.

Ačkoliv je větší část vyučujících přesvědčena, že znají specifika romského etnika, jen málokterý učitel s ohledem na tato specifika s romským dítětem ve škole skutečně jedná. Toto zjištění plyne např. i z toho, že někteří učitelé chválí děti za dobré výsledky při výuce před celou třídou, aniž by si kladli otázku, zda dítě, vzhledem k výchově v romské rodině, o takovou pozornost skutečně stojí.

Je zřejmé, že se učitelé snaží romským dětem při vyučování vycházet vstříc. Všichni dotázaní vyučující si uvědomují, že romské děti potřebují při výuce více pozornosti a tuto pozornost jim pravděpodobně i věnují. Někteří učitelé si také uvědomují, že je důležité pracovat nejen s dětmi, ale i jejich rodiči, kteří v motivování dětí ke vzdělání hrají velkou roli.

8 Návrhy vlastních opatření

Učitelé se při práci s romskými dětmi dostávají do složité situace, kdy na jedné straně pocíťují odmítavý postoj majority vůči romskému etniku a na druhé straně nelibost Romů ke všemu, co je „gádžovské“. Jedním z možných východisek je, aby učitel, pokud chce pracovat s těmito dětmi, byl ochoten přijmout nové výchovné přístupy. Důležitý je také jeho bezprostřední vztah k romskému dítěti.¹¹²

Z výsledků výzkumu se domnívám, že při výchovně vzdělávacím působení na děti by se výborně uplatnil vliv romského učitele. **Romský učitel** zná nejlépe specifika své etnické minority, ví, jak jednat s romskými dětmi, co jim může nabídnout. Navíc si romský učitel vždy vybuduje u svých romských žáků větší respekt než neromská učitelka.

Rozhovory s učiteli rovněž naznačily uvítání spolupráce s romskými asistenty, na které však většinou školy nemají dostatečné finanční prostředky. **Romský asistent** může pomoci slovenskému vyučujícímu překonat jazykovou bariéru a často zná rodiny dětí osobně. Za uvážení (vzhledem k finanční náročnosti) by také stálo nabídnout spolupráci romským dobrovolníkům, kteří by zde splnili určitou praxi a mohli se později ucházet o pozici asistenta učitele.

Velkou úlohu při vzdělávání dětí by měla také sehrát rodina. Balvín ve své knize představuje výše zmíněný projekt „Začít spolu“, který pojímá rodinu jako prvotního učitele. Škola, která je z pohledu Romů chápána jako nepřátelská, by měla nejen na romské děti hledět v souvislosti s jejich rodinou. Je důležité s rodinou spolupracovat a citlivě ji zainteresovat do práce školy.¹¹³

Romové po celé generace odmítali „gádžovské“ vzdělání, které pro ně není významné. Důležitá je znalost vlastních pravidel a vedení k praktickému životu uvnitř romské komunity. Tyto zásady mají zažité i dnešní romští rodiče. Proto by měl učitel znát situaci svých romských žáků, velice úzce s rodinami spolupracovat, a pokud to komunita dovolí, **docházet do rodin**. Zde může s rodiči komunikovat, vysvětlovat podmínky dítěte ve škole, důležitost vlastního místa pro dítě, kde by se v klidu připravovalo do školy, a smysl pomoci dětem v prvních letech školní docházky. Má-li rodina i další, mladší děti, je vhodné připomínat význam předškolní výchovy.

Výzkum mezi učiteli romských žáků naznačil, že je podstatný individuální přístup ke každému dítěti. Znamená to uznávat každého žáka, jejich rodiče a v neposlední řadě

¹¹² Balvín 2004, 53 – 54.

¹¹³ Balvín 2004, 56.

celé romské etnikum. Učitel je povinen respektovat individuální tempo vývoje každého dítěte a nejúčinnější styl učení, který dítěti vyhovuje.¹¹⁴

Jak je již výše uvedeno, pro Romy je velice důležitá jejich rodina, která dává každému svému členu pocit bezpečí a sounáležitosti. Tito lidé přikládají velký význam celé skupině, individualismus se nepřipouští. Domnívám se proto, že jednou z možných cest přiblížit romskému dítěti zájem o učivo je **skupinové vyučování**.

Při skupinové výuce jsou žáci rozděleni do menších skupin, ve kterých je pět až sedm dětí. Skupinky mohou být rozděleny podle činnosti, tempa práce, zaměření žáků, jejich dovednosti spolupracovat apod. Při práci ve skupině se děti mohou naučit aktivně naslouchat, prosazovat názory a respektovat připomínky ostatních. Činnost ve skupině zefektivňuje učení a tím i umožňuje dosáhnout větších úspěchů při vyučování.¹¹⁵

Velký význam ve vzdělávání dětí má individuální přístup ke každému žákovi. Tuto možnost nabízí **doučování**, při kterém se učitel zaměřuje na konkrétní problémy, kterým žák v průběhu vyučování ve škole nerozumí. Důležité je vytvoření pozitivního vztahu, který umožní vyučujícímu dítě motivovat k většímu úsilí při jeho přípravě do školy. Vzhledem ke špatné finanční situaci řady romských rodin je možné využít nabídky učitelů nebo různých neziskových organizací doučovat děti.

Balvín navrhuje různé alternativní metody přístupu k romskému žákovi. Kromě **etických situačních her**, které jsou popsány již výše, si mohou učitelé a vychovatelé romských žáků vzít námět z **Moderní francouzské školy Celestina Freineta**, která je stavěna na vztahu mezi učiteli a žáky. Výchova je zde zaměřena především na sociální stránku. Učitel poskytuje dítěti prostor k výchově, představuje odbornou a mravní autoritu v postavení rádce, který romské dítě vede k samostatnosti, napomáhá mu k vlastní identifikaci a připravuje na život ve společnosti.¹¹⁶

Waldorfská škola se snaží o navození pocitu vzájemné prospěšnosti při setkávání učitele a žáka ve výuce. Vyučující rozvíjí u romských žáků schopnost vlastního rozhodování, jakým směrem se bude jejich život dále ubírat a jakým způsobem se budou ve společnosti prosazovat.¹¹⁷

Jenský plán upřednostňuje výchovu před vyučováním. Úkolem učitele je navozovat takové pedagogické situace, ve kterých je žák nucen k rozhodování a pobírá poznatky o světě. Žák je vychováván ke zdravé samostatnosti a zároveň navazování vztahů

¹¹⁴ Balvín 2004, 57.

¹¹⁵ Kalhoust, Obst, 303.

¹¹⁶ Balvín 2004, 85.

¹¹⁷ Balvín 2004, 85 – 86.

s ostatními účastníky navozené situace. Jenský plán může nabídnout pro Romy důležitou emocionalitu a s romskými dětmi pracovat pomocí etických situačních her.¹¹⁸

Autor také nabízí **humanistickou koncepci vyučování gruzínského pedagoga Š. A. Amonašviliho**, která je podobná výchově dítěte v romské rodině, jehož slovo má stejnou váhu jako slovo dospělého a dítě je uznáváno rodiči i příbuznými. Tato koncepce vyžaduje, aby vyučování bylo řízeno žákem, který rozvíjí své poznávací schopnosti možností rozhodovat „mezi dvěma pedagogiky rovnocennými náměty.“¹¹⁹ Vyvíjí se odpovědnost dítěte za společnost i vlastní osobu a schopnost řešení problémů. Činnost dítěte je v průběhu učení potvrzována nejen učitelem, ale i rodiči a dalšími lidmi.¹²⁰

Do výuky romských žáků by bylo vhodné **zapojit** i jejich **rodiče**, kteří by se v rámci společné práce s dětmi i vyučujícím naučili, jak mají s vlastním potomkem pracovat při jeho přípravě do školy. Je důležité si uvědomit, že rodiče hrají velkou roli při motivování dětí a pokud se dítě bude moci do školy připravovat společně se svými rodiči, jistě to zvýší jeho chuť do práce.

Vzhledem k faktu, že romské děti neznají v rámci života v romské osadě žádný denní režim, zastávám názor, že **nulté ročníky** jako nedílná součást každé základní školy, by měly být povinné pro všechny romské děti. Tím by se děti naučily jistým pravidlům důležitým při výchovně vzdělávacím procesu. Předěšlo by se také „zbytečnému“ umisťování romských dětí do škol speciálních.

¹¹⁸ Balvín 2004, 86.

¹¹⁹ Balvín 2004, 86.

¹²⁰ Balvín 2004, 86.

9 Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jakou roli hrají v motivaci romských dětí z osady Lengrup rodiče i učitelé působící na školách, které tyto děti navštěvují. Zajímalo mě, zda tyto děti chodí rády do školy, co je toho příčinou a co je ve škole nejvíc baví. V rozhovorech jsem se zaměřila také na rodiče, kteří jsou významným činitelem působícím na děti během jejich předškolní přípravy. Chtěla jsem se dozvědět, nakolik se rodiče věnují dětem při přípravě do školy, zda se zajímají o výsledky svých dětí a jestli v jejich vzdělání vidí pozitivní budoucnost. Neméně jsou důležité i výpovědi učitelů, které mohou vysvětlit, co dělají sami učitelé pro motivaci romských dětí a kde vidí bariéry bránící efektivitě jejich snažení.

Výzkum byl proveden formou kvalitativní metody za použití techniky polostandardizovaného rozhovoru. Rozhovory jsem prováděla se třemi skupinami respondentů. Jednu skupinu tvořily děti z romské osady Lengrup, trvale žijící v této osadě.¹²¹ Další skupina se skládala z rodičů dětí, které navštěvují základní školu nebo základní školu speciální a rovněž žijí v osadě Lengrup. Poslední skupinou byli učitelé působící na základní škole a základní škole speciální v obcích Toporec a Podolinec. Tyto školy romské děti z osady Lengrup navštěvují. Oslovila jsem celkem 39 respondentů, šestnáct dětí, čtrnáct matek a otců a devět pedagogů. Rozhovory s respondenty probíhaly v jejich přirozeném prostředí, tedy přímo v osadě Lengrup. Několik dětí bylo ochotno namalovat obrázek na poskytnutý papír (viz příloha 4, 5, 6, 7). S učiteli se rozhovory uskutečnily v prostorách školy, na které působí.

Z rozhovorů s romskými dětmi vyplynulo, že chodí rády do školy, protože se rády učí a některé jsou motivované později vzdělávat se dál díky vyššímu vzdělání vlastních rodičů. Ve škole mají své oblíbené i neoblíbené předměty a všechny děti mají ve škole kamarády. Téměř všechny děti se těší po letních prázdninách na setkání se svými spolužáky, učiteli, ale i na nové vědomosti, které během výuky nabudou.

Některé děti musí ve škole řešit různé problémy, se kterými se většinou rodičům nesvěřují. Občas mívají také problémy s porozuměním vykládané látky i samotnému hovoru učitele. Celkově jsou však děti ve škole spokojené.

Přiznávají, že si musí dělat domácí úkoly samy, bez pomoci rodičů. Pokud děti dostanou ve škole špatnou známku, mají z toho špatný pocit a některé se dokonce obávají reakce rodičů. Většina rodičů však reaguje doporučením, aby se děti více učily, a někteří nereagují ani tímto návrhem.

¹²¹ V období letních prázdnin, kdy jsem s dětmi hovořila, se nacházely v osadě i děti, které přijely do osady navštívit své příbuzné, nejčastěji prarodiče, z Velké Británie, Španělska a České Republiky.

Rodiče těchto dětí se zajímají, zda mají děti mít vypracované nějaké domácí úkoly. Zároveň však jen část rodičů nabízí svým dětem pomoc při zvládnání těchto úkolů. Téměř v žádné romské rodině nelze najít knihy.

Rodiče si přejí, aby jejich děti prospívaly ve škole dobře. Když však zjistí, že dítě má problémy s pochopením látky, snaží se sice část z nich řešit tento problém s učiteli, většinou se ale smíří s horším prospěchem svých potomků. Záleží jim na budoucnosti dětí, někteří však tuto budoucnost nevidí, pokud děti zůstanou žít se svými rodiči a neodejdou do zahraničí.

Většina učitelů se domnívá, že romské děti nejsou ke vzdělání ze strany svých rodičů motivované a tento úkol musí přebírat škola. Učitelé se snaží věnovat romským dětem při výuce větší pozornost. Někteří pedagogové si také uvědomují velký význam práce s jejich rodiči, kteří v motivování dětí ke vzdělání hrají velkou roli.

Přestože většina vyučujících zná specifika romského etnika, jen málokterý učitel s ohledem na tato specifika s romským dítětem ve škole skutečně jedná. Někteří učitelé také znají romskou historii, kulturu, tradice a zvyky a své znalosti uplatňují při výuce romských žáků. Rovněž znají různé specifické metody vzdělávání Romů, ale jen malá část pedagogů je může při výuce použít vzhledem k omezeným finančním zdrojům škol.

Z výsledků vyplývá, že přestože rodiče z osady Lengrup nevěnují motivaci dětí takovou pozornost, jakou by si někteří učitelé představovali, část rodičů se již zajímá o prospěch svých dětí ve škole a jsou ochotni na tom dokonce i pracovat. Sami učitelé přiznávají, že se zájem rodičů liší podle rodiny, které jsou členy, ale celkově lze říci, že Romové z osady Lengrup jsou lidé, kteří se snaží přizpůsobit požadavkům majoritní společnosti, chtějí pracovat a rádi by zajistili svým dětem lepší budoucnost zaměřením se na jejich školní docházku.

Domnívám se, že vytyčené cíle této bakalářské práce byly naplněny. Práce obsahuje také několik praktických nápadů, jak by bylo možné pracovat na zvýšení motivace dětí ke vzdělání. Její součástí je rovněž brožura věnující se historii obce Toporec a životu lidí v osadě Lengrup, která obsahuje mnoho zajímavých fotografií.

10 Seznam literatury a pramenů

BALABÁNOVÁ, H. *Romské děti v systému českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění*. In: SOCIOKLUB *Romové v České republice (1945 – 1998)*. 1. vyd. Praha: SOCIOKLUB, 1999. 558 s. ISBN 80-902260-7-8.

BALVÍN, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996. 67 s. ISBN 80-902149-1-6.

BALVÍN, J. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. 1. vyd. Praha: Radix, 2007. 200 s. ISBN 978-80-86031-73-6.

BALVÍN, J. *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy, 2005. 302 s. ISBN 80-902972-8-9.

BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. 1. vyd. Praha: Radix, Hnutí R 2004. 207 s. ISBN 80-86798-01-1, ISBN 80-86798-01-1.

DAVIDOVÁ, E. *Romano Drom. Cesty Romů 1945 – 1990*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1995. 273 s. ISBN 80-7067-533-8.

DOBŠÍKOVÁ, E. 5. ZŠ v Mostě aneb pověstný Chanov. In: BALVÍN, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996. 67 s. ISBN 80-902149-1-6.

Education of Roma Children [online]. Council of Europe [cit. 11. března 2011]. Dostupné na WWW: <http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/schoolMediators_en.asp>.

GORNIÁKOVÁ, A. *Romský pedagogický asistent ve škole*. In: ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 200 s. ISBN 80-7178-648-9.

HÁJKOVÁ, M. *Rodina a zvyky slovenských Romů usazených v České republice*. In: ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a Migranti v České republice*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 200 s. ISBN 80-7178-648-9.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů* [online]. Člověk v tísní, 2002 [cit. 13. února 2011]. Dostupný z WWW: <<http://www.varianty.cz/cddrom/podkapitoly/d01kapitoly.pdf>>.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.

KOBIALKA, H. aj. *Toporec*. Obecný úrad Toporec: Polypress, 1997. ISBN 80-88704-09-X.

LHOTKA, P. *Romové v komunistickém režimu* [online]. Romea, 2005 [cit. 13. února 2011]. Dostupný z WWW: <<http://skola.romea.cz/cz/index.php?id=historie/13>>.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-205-X.

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie téměř pro každého*. 1. vyd. Praha: Academia, 2004. 318 s. ISBN 80-200-1198-6.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2005. 507 s. ISBN 800-200-0993-0.

NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. 5. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 129 s. ISBN 80-244-0497-4.

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. 250 s. ISBN 80-7290-092-7.

Romové – reflexe problému: soubor textů k romské problematice. 1. vyd. Praha: Sofis, 1997. 106 s. ISBN 80-902439-0-8.

Romové v České republice [online]. Český Rozhlas 7 – Rádio Praha: *Historie Romů na území České republiky*. 12. 2. 2002 [cit. 13. února 2011]. Dostupné na WWW: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18785>>.

Romové v České republice [online]. Český Rozhlas 7 – Rádio Praha: *Dětství*. 13. 4. 2000 [cit. 13. února 2011]. Dostupné na WWW: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18389>>.

ŘÍČAN, P. *Psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2009. 304 s. ISBN 978-80-7367-560-8.

ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 144 s. ISBN 80-7178-250-5.

SEKYT, V. *Romové*. In: ŠÍŠKOVÁ, T. *Menšiny a Migranti v České republice*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 200 s. ISBN 80-7178-648-9.

SEKYT, V. *Zvláštnosti romských dětí*. In: ŠÍŠKOVÁ, T. *Menšiny a Migranti v České republice*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 200 s. ISBN 80-7178-648-9.

SELICKÁ, D., VANKOVÁ, K. *Analýza výchovných metod v rómskej rodine*. In: BALVÍN, J. *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy, 2005. 302 s. ISBN 80-902972-8-9.

SOCIOKLUB *Romové v České republice (1945 – 1998)*. 1. vyd. Praha: SOCIOKLUB, 1999. 558 s. ISBN 80-902260-7-8.

ŠÍŠKOVÁ, T. *Menšiny a Migranti v České republice*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 200 s. ISBN 80-7178-648-9.

ŠÍŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 280 s. ISBN 978-80-7367-182-2.

ŠOTOLOVÁ, E. *Příchod Romů do Evropy*. In: *Romové – reflexe problému: soubor textů k romské problematice*. 1. vyd. Praha: Sofis, 1997. 106 s. ISBN 80-902439-0-8.

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2001. 92 s. ISBN 80-247-0277-0.

ŠTRACH, P. *Principy managementu*. 1. vyd. Praha: Vysoká škola ekonomie a managementu, 2008. 157 s. ISBN 978-80-86730-32-5.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TROJANOVÁ, A. *Rozhovory s Romy, kteří požádali o azyl ve Velké Británii*. In: ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a Migranti v České republice*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 200 s. ISBN 80-7178-648-9.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál, 2008. 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 356 s. ISBN 978-80-246-0841-9.

11 Seznam příloh

1. Záznamový arch rozhovoru s respondenty: děti - žáci
2. Záznamový arch rozhovoru s respondenty: rodiče
3. Záznamový arch rozhovoru s respondenty: učitelé
4. Obrázek: Patrik, 7 let
5. Obrázek: Daniel, 7 let
6. Obrázek: Daniel, 7 let
7. Obrázek: Michaela, 11 let
8. Základná škola Toporec
9. Špeciálna základná škola
10. Osada Lengrup
11. Osada Lengrup

12 Příhody

Příloha č. 1

Záznamový arch rozhovoru s respondenty:

Děti – žáci:

Dobrý den, jmenuji se Erika Juklová a studuji Sociální pedagogiku na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. V současné době píši bakalářskou práci na téma: „Motivace Romů ke vzdělávání v romské osadě Lengrup“ a zajímá mě, jaký vztah máš ke škole. Tvé odpovědi budou použity jen pro účely mé bakalářské práce a náš rozhovor zůstane anonymní.

1. Chodíš do školy rád(a)?

ANO – proč?

NE – proč?

2. 2a) Rozumíš všemu, co Ti ve škole učitelé říkají?

ANO

NE

2b) Když ve škole něčemu nerozumíš, požádáš o vysvětlení pana (paní) učitele (učitelku)?

ANO – vysvětlí Ti to pan(i) učitel(ka)?

NE – proč?

3. Pomáhá Ti někdo s přípravou do školy?

ANO

NE

4. 4a) Máš ve škole nějaké problémy?

ANO – jaké?

NE

4b) Mluvíš doma s rodiči o svých problémech, které máš ve škole?

ANO

NE – proč?

5. 5a) Co Tě ve škole baví? Co konkrétně? Proč?

5b) Co Tě ve škole nebaví? Co konkrétně? Proč?

6. Máš ve škole kamarády?

ANO

NE

7. Změnil(a) bys něco ve škole?

ANO – co?

NE

8. 8a) Když dostaneš ve škole špatnou známku, co si myslíš?

8b) Myslíš, že Ti dobré známky ve škole později umožní sehnat dobře placené zaměstnání?

ANO

NE

8c) Chválí Tě rodiče, když přineseš domů dobrou známku?

ANO

NE

8d) A jak reagují, když přineseš špatnou známku?

9. Co uděláš, když se Ti nechce do školy?

10. Vyprávěl(a) Ti někdy tatínek nebo maminka, jaké to bylo, když chodil(a) do školy?

ANO

NE

11. Těšíš se po letních prázdninách zase do školy?

ANO – proč?

NE – proč?

Příloha č. 2

Záznamový arch rozhovoru s respondenty:

Rodiče:

Dobrý den, jmenuji se Erika Juklová a studuji Sociální pedagogiku na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. V současné době píši bakalářskou práci na téma „Motivace Romů ke vzdělání v romské osadě Lengrup“ a ráda bych se Vás zeptala, jestli a jak se svými dětmi pracujete, aby chodily rády do školy. Vaše odpovědi budou použity jen pro účely mé bakalářské práce a náš rozhovor zůstane anonymní.

1. 1a) Ptáte se svého syna (své dcery) po jeho (její) návratu ze školy, jaký prožil(a) ve škole den?
ANO NE
1b) Ptáte se svého syna (své dcery) po jeho (její) návratu ze školy, zda má nějaké domácí úkoly?
ANO NE
1c) Ptáte se svého syna (své dcery) zda se svými domácími úkoly potřebuje pomoc?
ANO NE
1d) Myslíte si, že Vaše dítě chápe všechnu probíranou látku ve škole?
ANO
NE – jak to řešíte?
2. 2a) Mělo Vaše dítě nějaké problémy ve škole?
ANO – jaké?

NE
2b) Pokud mělo problémy, jak jste je řešili?
3. Máte doma nějaké knížky, ze kterých si s dětmi společně čtete?
ANO – jaké konkrétně?

NE
4. 4a) Posíláte svého syna (svou dceru) pravidelně do školy každý den?
ANO NE
4b) Co uděláte, když se Vašemu dítěti nechce do školy?
5. 5a) Chodil(a) jste do školy?
ANO NE
5b) Chodil(a) jste tam rád(a)?
ANO – proč?

NE – proč?

5c) Myslíte si, že Vaše děti chodí do školy rády?
ANO NE
6. Myslíte, že dobré vzdělání zajistí Vaším dětem později lepší práci a tedy i lepší budoucnost?
ANO NE
7. Mluvíte se svými dětmi o tom, že chodit do školy je důležité?
ANO – co jim říkáte?

NE

8. 8a) Chodíte pravidelně do školy na třídní schůzky?

ANO

NE

8b) Mluvíte s učiteli o školních výsledcích svého dítěte?

ANO – proč?

NE – proč?

9. 9a) Navštěvoval(a) Váš syn (Vaše dcera) mateřskou školu?

ANO

NE – proč?

9b) Chodil(a) tedy do přípravné třídy?

ANO

NE

10. 10a) Než šlo Vaše dítě poprvé do školy, mluvil(a) jste s ním o tom, co ho tam čeká?

ANO

NE

10b) Pokud ano, co jste mu říkal(a)?

Příloha č. 3

Záznamový arch rozhovoru s respondenty:

Učitelé:

Dobrý den, jmenuji se Erika Juklová a studuji Sociální pedagogiku na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. V současné době píši bakalářskou práci na téma „Motivace Romů ke vzdělání v romské osadě Lengrup“ a ráda bych věděla, jak motivujete romské děti, aby chodily rády do školy. Vaše odpovědi budou použity jen pro účely mé bakalářské práce a náš rozhovor zůstane anonymní.

1. 1a) Kolik romských dětí máte ve třídě (v %)?

1b) Kolik jich prospívá s vyznamenáním (v %)?

1c) Kolik jich propadá (v %)?
2. Domníváte se, že romské děti věnují dost času na přípravu do školy?
ANO NE
3. Kolik romských dětí z Vaší školy absolvovalo předškolní přípravu (v %)?
4. 4a) Kolik zameškaných a kolik neomluvených hodin mají romské děti ve Vaší škole (v %)?
4b) Jak velký je to rozdíl oproti dětem majoritní společnosti?
5. 5a) Znáte specifika romské komunity, jejich historii?
ANO NE
5b) Probíráte s dětmi romské zvyky a tradice?
ANO NE
5c) Když musíte nějaké romské dítě pokárat nebo mu dát špatnou známku, děláte to s ohledem na kulturní kontext, z kterého pochází?
ANO – jak?

NE
6. 6a) Znáte nějaké specifické metody vzdělávání Romů?
ANO – jaká?

NE
6b) Používáte je při svém vyučování?
ANO NE
7. 7a) Pomáhá Vám při výuce romský asistent?
ANO – jak?

NE – proč?

7b) Myslíte, že (by) jeho pomoc je (byla) přínosná?
ANO NE
8. 8a) Spolupracují s vámi rodiče romských dětí?
ANO NE
8b) Chodí pravidelně na třídní schůzky do školy?
ANO NE
8c) Informují se na výsledky svých dětí?
ANO NE
9. 9a) Přesvědčujete se při hovoru s romským dítětem, že Vám ono rozumí?

ANO – jak?

NE

9b) Pokud Vám nerozumí, co uděláte pro to, aby Vám lépe rozumělo?

10. Chodí za Vámi někdy romské děti s tím, že neporozuměli probírané látce?

ANO

NE – proč myslíte, že tomu tak je?

11. Chválíte romské děti při jejich úspěchu ve škole?

ANO – jak, co jim říkáte?

NE

12. 12a) Myslíte si, že romské děti potřebují při výuce více pozornosti a péče od učitelů nežli děti majoritní společnosti?

ANO – proč?

NE

12b) Pokud ano, dáváte jim více pozornosti?

ANO

NE – proč?

13. 13a) Myslíte si, že jsou romské děti motivované ke vzdělání?

ANO – čím to je?

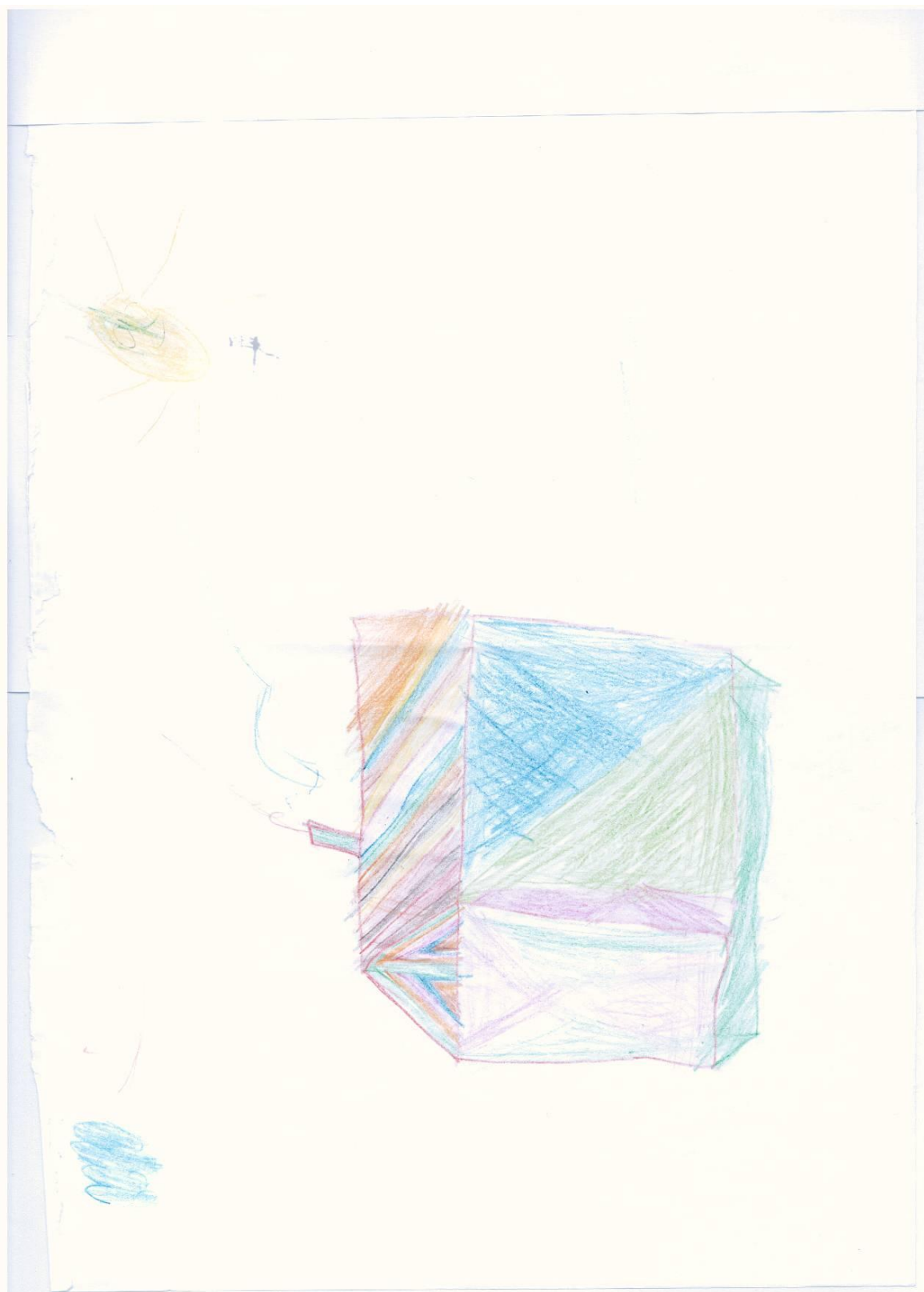
NE

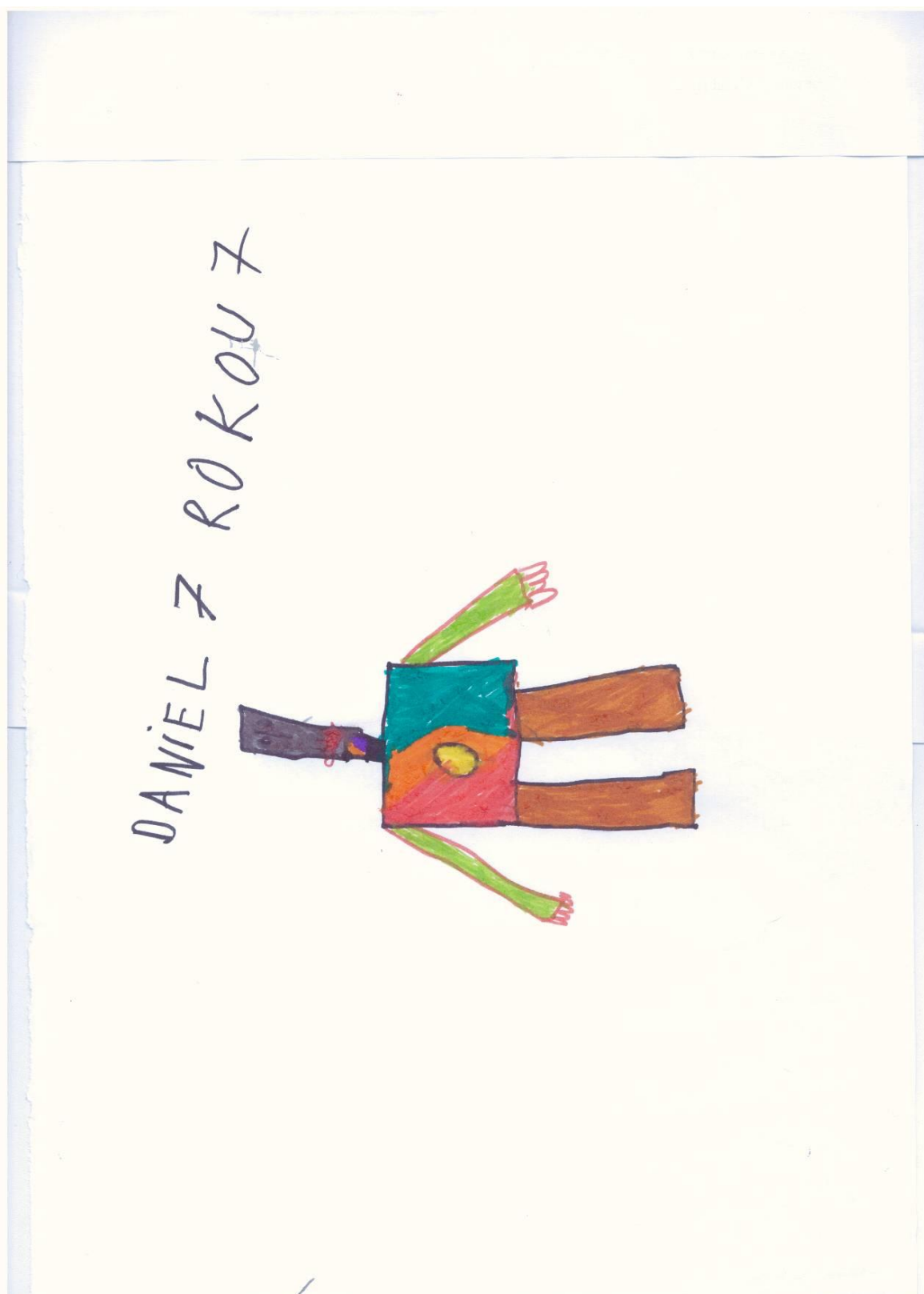
13b) Pokud ne, jaká konkrétní opatření navrhuje pro změnu?

13c) Co vy sami můžete pro změnu udělat?

13d) Co konkrétně za změny děláte nyní?









Příloha č. 8: Základná škola Toporec



Zdroj: vlastní fotografie

Příloha č. 9: Špeciálna základná škola



Zdroj: vlastní fotografie

Příloha č. 10: Osada Lengrup (1)



Zdroj: vlastní fotografie

Příloha č. 11: Osada Lengrup (2)



Zdroj: vlastní fotografie