

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Rigorózní práce

Mgr. Petra Šerlová

Vzdělávání romských žáků na 1. stupni základních škol v oblastech
sociálního vyloučení s využitím poznatků konkrétní lokality
v Ústeckém kraji

2025

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou rigorózní práci s názvem Vzdělávání romských žáků na 1. stupni základních škol v oblastech sociálního vyloučení s využitím poznatků konkrétní lokality v Ústeckém kraji vypracovala samostatně, s využitím literatury, odborných pramenů a citačních zdrojů, které jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Dále uvádím, že shora uvedené téma rigorózní práce nebylo použité k získání jiného nebo stejného vědeckého titulu.

Datum:

podpis

Poděkování

Ráda bych vyjádřila poděkování své rodině a blízkým za jejich neocenitelnou pomoc a trpělivost při tvorbě rigorózní práce. Bez jejich podpory, povzbuzení a pochopení by nebylo téměř nemožné tuto práci dokončit. Děkuji za všechny ústupky, které jste přinesli, a za vaši víru ve mne. Dále bych ráda vyslovila své upřímné poděkování panu doktoru Pavlu Neumeisterovi za jeho podporu a odborné vedení. V temných chvílích, kdy jsem pomalu upadala na mysli, jsem byla vděčná za jeho rady a odborné znalosti, které mi pomohly překážky překonat. Děkuji, že jste byl mým průvodcem na této cestě.

Anotace

Rigorózní práce se zabývá vzděláváním romských žáků na 1. stupni ZŠ v oblastech sociálního vyloučení s využitím poznatků konkrétní lokality v Ústeckém kraji. Cílem je zjistit, jaké aktuální problémy nejvíce komplikují vzdělávání romských dětí na 1. stupni ZŠ v oblastech sociálního vyloučení a jakým způsobem se do jejich osobního a studijního rozvoje promítá socioekonomický a sociokulturní aspekt, romský etnolekt češtiny a inkluze jako taková. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou představena pro zvolenou problematiku klíčová témata, jako jsou historie a současnost vzdělávání Romů, specifika vzdělávání romských žáků jako žáků s OMJ, bariéry ve vzdělávání romských žáků a možnosti podpory romských žáků v českém školství. Praktickou část tvoří kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu – kvantitativní výzkum je veden formou dotazníkového šetření mezi učiteli působícími na ZŠ ve vyloučených lokalitách v Ústeckém kraji, kvalitativní výzkum pak formou polostrukturovaných rozhovorů s vybranými aktéry vzdělávání romských žáků. Výsledky jsou využity pro formulaci doporučení.

Klíčová slova: romští žáci, vzdělávání romských žáků, žáci s odlišným mateřským jazykem, sociální znevýhodnění, vyloučené lokality, Romové, Ústecký kraj, základní vzdělávání

Abstract

The rigorous thesis focuses on the education of Roma pupils in primary schools (1st grade) in socially excluded areas, utilizing insights from a specific locality in the Ústí nad Labem Region. The aim is to identify the most pressing issues that complicate the education of Roma children in socially excluded areas and to examine how socio-economic and socio-cultural factors, the Roma ethnolect of Czech, and inclusion as a concept influence their personal and academic development. The thesis is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part introduces key topics relevant to the chosen issue, including the history and current state of Roma education, the specifics of educating Roma pupils as pupils with a different mother tongue, barriers to Roma pupils' education, and possibilities for supporting Roma pupils within the Czech education system. The practical part combines quantitative and qualitative research. The quantitative research is conducted through a questionnaire survey among teachers working in primary schools located in socially excluded areas of the Ústí nad Labem Region, while the qualitative research involves semi-structured interviews with selected stakeholders in the education of Roma pupils. The findings are used to formulate recommendations.

Keywords: Roma pupils, education of Roma pupils, pupils with a different mother tongue, social disadvantage, socially excluded localities, Roma people, Ústí nad Labem Region, primary education

Obsah

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 DEFINICE A OPERACIONALIZACE ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	10
1.1 ETNICKÉ MENŠINY	10
1.1.1 Romové	12
1.2 ŽÁCI S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM	13
1.3 SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ	14
1.4 ROVNÉ PŘÍLEŽITOSTI	15
1.5 INKLUZE.....	17
2 HISTORIE A SOUČASNOST VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ V ČESKÉ REPUBLICE.....	20
2.1 HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ	20
2.2 SOUČASNÉ TRENDY A LEGISLATIVNÍ RÁMEC VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ	22
2.3 SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ ROMŮ A JEHO VLIV NA VZDĚLÁVÁNÍ	24
3 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ JAKO ŽÁKŮ S OMJ.....	27
3.1 JAZYKOVÁ BARIÉRA A JEJÍ VLIV NA AKADEMICKÉ VÝSLEDKY	27
3.2 PŘÍSTUP K VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA PRO ŽÁKY S OMJ	29
3.3 PODPORA JAZYKOVÉ INTEGRACE: ROLE PEDAGOGŮ, ASISTENTŮ PEDAGOGA A LOGOPEDŮ	31
3.4 VLIV JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ NA ŠKOLNÍ ÚSPĚCH A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ	34
4 BARIÉRY VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ	37
4.1 KULTURNÍ, EKONOMICKÉ A JAZYKOVÉ BARIÉRY	37
4.2 POSTAVENÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ V RÁMCI ŠKOLNÍHO KOLEKTIVU A VZTAHY S MAJORITNÍ SPOLEČNOSTÍ.....	42
4.3 PŘEDSUDKY A STEREOTYPY UČITELŮ A JEJICH VLIV NA ŽÁKY	44
5 PODPORA ROMSKÝCH ŽÁKŮ V ČESKÉM ŠKOLSTVÍ.....	48
5.1 ROLE A VÝZNAM ASISTENTŮ PEDAGOGA, LOGOPEDŮ A ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍ.....	48
5.2 PROGRAMY PODPORY A INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE PRO ROMSKÉ ŽÁKY S OMJ.....	51
5.3 PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ	53
PRAKTICKÁ ČÁST	57
6 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	57
7 METODIKA VÝZKUMU	59
7.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	59

7.2	TECHNIKY SBĚRU DAT A METODY JEJICH ANALÝZY	59
7.3	ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU	63
7.4	PILOTNÍ VÝZKUM	63
8	KVANTITATIVNÍ VÝZKUM: DOTAZNÍKOVÉ ŠETŘENÍ	65
8.1	VÝZKUMNÝ SOUBOR	65
8.2	ANALÝZA DAT Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ	67
8.3	OVĚŘENÍ HYPOTÉZ	80
9	KVALITATIVNÍ VÝZKUM: POLOSTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY	86
9.1	VÝZKUMNÝ SOUBOR	86
9.2	ANALÝZA POLOSTRUKTUROVANÝCH ROZHOVORŮ	87
9.2.1	<i>Výsledky otevřeného kódování</i>	<i>87</i>
9.2.2	<i>Výsledky axiálního kódování.....</i>	<i>92</i>
9.2.3	<i>Výsledky selektivního kódování.....</i>	<i>94</i>
10	ZÁVĚRY VÝZKUMU A JEJICH DISKUSE	96
	ZÁVĚR	104
	SEZNAM ZKRATEK	107
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	108
	SEZNAM GRAFŮ	119
	SEZNAM TABULEK	119
	PŘÍLOHY	120
	SEZNAM PŘÍLOH	120
	PŘÍLOHA A: DOTAZNÍK	121
	PŘÍLOHA B: OTÁZKY K POLOSTRUKTUROVANÝM ROZHOVORŮM.....	125
	PŘÍLOHA C: ŠKOLY VE VYLOUČENÝCH LOKALITÁCH V ÚSTECKÉM KRAJI	128

Úvod

Romové tvoří již po celá staletí součást evropské společnosti, přesto (obdobně jako jiná etnika, která byla z historických a sociálních důvodů vytlačena na okraj společnosti) zaujímají apriori negativní, obrannou pozici vůči většinové společnosti a uzavírají se do vlastních komunit. Předsudky a negativní zkušenosti na straně majoritní společnosti i romské menšiny jsou zdrojem vzájemné nedůvěry, která se často manifestuje otevřeným nepřátelstvím. Vzájemná nedůvěra se projevuje v sociální komunikaci mezi zástupci obou skupin již od útlého věku. Vzájemná komunikace je komplikována i jazykovou bariérou.

Romové mají odlišnou potřebu vzdělávat se a často vnímají jinak i samotný význam vzdělávání – tato skutečnost je determinována nejen kulturně a historicky, ale i jejich stigmatizací ze strany většinové společnosti. Romské děti typicky patří do skupiny sociálně znevýhodněných žáků, s čímž souvisí i jejich nedostatky v oblasti komunikačních kompetencí. Nejde pouze o to, že jazykové schopnosti romských dětí nejsou dostatečně rozvíjeny, ale také o romský etnolekt češtiny, které některé z nich používají a který komplikuje jejich porozumění při výuce. K těmto problémům je nutné zařadit i předsudky a stereotypy ze strany pedagogických pracovníků a spolužáků, s nimiž se romští žáci potýkají.

Cílem rigorózní práce je v tomto kontextu zjistit, jaké aktuální problémy nejvíce komplikují vzdělávání romských dětí na 1. stupni základních škol v oblastech sociálního vyloučení a jakým způsobem se do jejich osobního a studijního rozvoje promítá socioekonomický a sociokulturní aspekt, romský etnolekt češtiny a inkluze jako taková. V praktické části tento cíl redukuji na lokalitu Ústeckého kraje, kde je nejen vysoká koncentrace Romů, ale také významná míra vzdělávacích nerovností. Dalším důvodem, proč jsem se rozhodla zabývat se daným tématem, je skutečnost, že romským žákům jako žákům s OMJ není věnována ze strany odborných zdrojů dostatečná pozornost – většina zdrojů, zabývajících se žáky s OMJ, je orientována na žáky-cizince, kteří však mají odlišné vzdělávací potřeby, než mají romští žáci.

Práce je rozčleněna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje pět kapitol, které se věnují klíčovým aspektům vzdělávání romských žáků. První kapitola se zaměřuje na definici a operacionalizaci klíčových pojmů, jako jsou etnické menšiny, žáci s odlišným mateřským jazykem, sociální vyloučení, rovné příležitosti a inkluze. Druhá kapitola pojednává o historii a současnosti vzdělávání Romů v České republice, přičemž klade důraz na legislativní rámec a jeho vývoj. Třetí kapitola popisuje specifika vzdělávání romských žáků s odlišným

mateřským jazykem, především jazykové bariéry, jejich vliv na školní úspěšnost a možnosti jazykové integrace. Čtvrtá kapitola se věnuje analýze bariér vzdělávání romských žáků, včetně kulturních, ekonomických a jazykových překážek, a zkoumá také vliv předsudků ze strany pedagogů a spolužáků. Pátá kapitola představuje různé způsoby podpory romských žáků, včetně role asistentů pedagoga, školských poradenských zařízení a příkladů dobré praxe v oblasti inkluzivního vzdělávání.

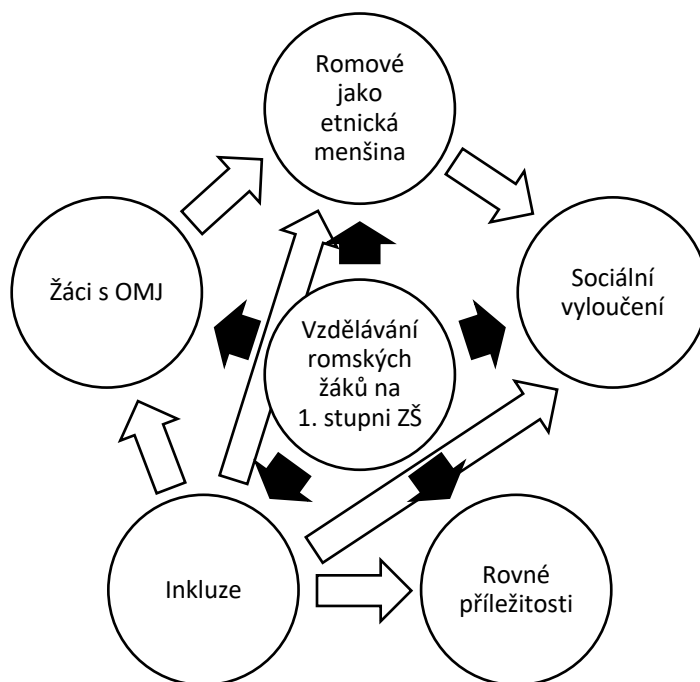
Praktická část je rozdělena do tří kapitol. Šestá kapitola popisuje výzkumný problém. Sedmá kapitola se zaměřuje na metodologii, přičemž představuje cíle výzkumu a výzkumné otázky, techniky sběru dat, etické aspekty výzkumu a výsledky pilotní studie. Osmá a devátá kapitola se věnují analýze získaných kvantitativních a kvalitativních dat. Vzhledem k nedostatečné prozkoumanosti výzkumného problému byla zvolena strategie kombinovaného výzkumu, která umožňuje poměrně komplexním problémem pokrýt zkoumané téma. Zvláštní pozornost je věnována postojům učitelů, logopedů a dalších odborníků k inkluzi romských žáků. Závěrečná kapitola shrnuje hlavní zjištění, diskutuje výsledky a nabízí návrhy na zlepšení vzdělávacího systému v oblasti inkluzivního vzdělávání romských žáků.

Praktickým přínosem práce by mohlo být jasné pojmenování problémů, se kterými se romští žáci setkávají v souvislosti se svým vzděláváním ve školách ve vyloučených lokalitách v Ústeckém kraji, a následný návrh opatření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Definice a operacionalizace základních pojmů

Účelem první kapitoly práce je definovat a operacionalizovat základní pojmy, s nimiž budu v teoretické i praktické části frekventovaně pracovat. Tyto základní pojmy vznikly na základě myšlenkové mapy, kterou jsem si ke zvolenému tématu vytvořila.



Obr. 1: Myšlenková mapa klíčových pojmů ke zvolenému tématu (vlastní zpracování)

Jak je z myšlenkové mapy, reflektující vztahy mezi klíčovými pojmy, patrné, významnou roli v celém procesu vzdělávání romských žáků na 1. stupni ZŠ hraje zejména inkluze. S inkluzí následně souvisí další důležité faktory, jako například role činitelů vzdělávání (učitelů, speciálních pedagogů, asistentů pedagoga) – i těmi se budu v teoretické části zabývat.

1.1 Etnické menšiny

Etnická menšina je skupina osob, která se odlišuje základními znaky (např. jazykem, kulturními tradicemi, mentalitou) od majoritní společnosti. Jedná se také o skupinu, která nepřijímá národní identitu většinové společnosti, disponuje etnickým vědomím a projevuje kolektivní vůli rozvíjet se ve své osobitosti. V kulturních souvislostech může etnická menšina odvozovat svou identitu ze základu etnického, jazykového, náboženského nebo kulturního ve smyslu kulturní tradice (Čeněk, Smolík, Vykoukalová, 2016).

Ve vztahu k etnickým menšinám je podstatné zabývat se také pojmem „eticita“. Etnicita se týká vztahu mezi skupinami, jejichž členové považují příslušníky jiných skupin za kulturně odlišné. Můžeme ji charakterizovat jako vzájemně propojený systém kulturních, rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společenském původu působících v integraci a formujících etnické vědomí člověka (Eriksen, 2012). Fenomén etnicity je podstatný pro identitu každého člověka – výzkum prokázal, že etnicita je důležitá zejména tam, kde jsou si skupiny obyvatel kulturně blízké a přicházejí vzájemně do pravidelného kontaktu. Projevuje se ve chvíli, kdy v procesu integrace vzrůstá význam kulturních odlišností (Kutnohorská, 2013).

Podle Tesaře (2007) můžeme o etnicitě uvažovat jako o sociální identitě, kterou můžeme chápat dvojím způsobem – buď jako identitu, ke které se příslušníci určité skupiny hlásí vnitřně (tato identita je prožívána subjektivně), nebo jako identitu, prostřednictvím které se člověk definuje zvnějšku, kdy skupinu lidí nahlíží pozorovatel na základě kritéria (sociální kategorie). Průcha (2010, s. 51) konstatuje, že etnicita je *„vzájemně provázaný systém kulturních (materiálních a duchovních), rasových, jazykových a teritoriálních faktorů, historických osudů a představ o společném původu působících v interakci a formujících etnické vědomí člověka a jeho etnickou identitu“*.

Etnikum následně můžeme charakterizovat jako skupinu lidí, kteří mají společný původ. Pojem pochází z řečtiny a lze ho přeložit jako „kmen“ nebo „národ“. Tyto skupiny jedinců stejného etnika mají společný jazyk a vyznávají stejnou kulturu (určité chápání hodnot, životního stylu a přesvědčení určité skupiny). Každé etnikum má svou víru, hodnoty, zvyky, způsoby chování a jednání (Copans, 2001). Na českém území řadíme k nejpočetnějším vietnamské, romské a ukrajinské etnikum. Antony D. Smith (1996) stanovil šest kritérií pro to, abychom mohli hovořit o etniku:

- etnonymum (kolektivní jméno);
- mýtus o společném původu;
- sdílené dějiny (kolektivní zkušenost předávaná z generace na generaci);
- charakteristická sdílená kultura;
- asociace s určitým územím;
- pocit solidarity.

Formou etnického společenství může být národ, jenž má své státní území, na kterém lidé dlouhodobě přebývají. Průcha (2010) doplňuje, že v české terminologii je rozlišováno mezi

pojmy „etnikum“ a „etnická skupina“, kdy etnikum je výraz označující společenství rozvinuté na úroveň národa a etnická skupina označuje společenství, která do úrovně národa nedospěla (například Romové).

1.1.1 Romové

Průcha (2010) konstatuje, že Romové jsou jakožto skupina chápáni nejednoznačně – část odborníků je považuje za etnikum (národnost), nicméně panují nejasnosti ohledně toho, zda vůbec jsou etnickou menšinou, protože mají oslabenou etnickou a kulturní identitu. Jiní mají zase Romy za rasovou skupinu – v tomto kontextu je hovořeno o „rasové diskriminaci“, „rasovém násilí“ apod. (Miko, 2010). Většina autorů (např. Pavelčíková, 2004; Weinerova, 2014; Fónadová, 2016; Kukla et al., 2016) se však shoduje na tom, že Romové jsou etnickou menšinou.

Původem Romů se v průběhu historie zabývaly různé teorie (typicky byla jejich domovina zasazována do Egypta, což se však následně ukázalo být chybnou interpretací), převažující část autorů (např. Nečas, 1999; Kukla et al., 2016; Kašparová, 2017) se v současné době shoduje na tom, že pocházejí z Indie. K tomuto závěru dospěly také lingvistické výzkumy, které našly souvislost mezi romštinou a sinhálštinou. Na základě těchto a dalších podobností byla následně romština zařazena mezi indoárijské jazyky. Pamjav et al. (2011) potvrdili indický původ Romů i na základě výzkumu DNA.

V průběhu českých dějin byli Romové na našem území často perzekuováni a vyčleňováni na okraj společnosti. V období první republiky byl roku 1927 vydán zákon o potulných cikánech, který vedl k evidenci Romů – ta zároveň směřovala k diskriminaci tohoto etnika (Nečas, 2002). Následující dějinné období bylo k Romům ještě krutější – nacistické Německo prostřednictvím svých diskriminačních zákonů systematicky likvidovalo romské etnikum jako méněcenné (Mann, 2001). Po skončení druhé světové války přicházeli do českých zemí zejména Romové ze Slovenska, ale také z Maďarska a z Rumunska. Osidlovali především české pohraničí, které bylo po odsunu Němců vylištěné (Nečas, 2002).

V období komunistického Československa, konkrétně na konci 50. let 20. století, bylo Romům zakázáno kočovat – tím docházelo k jejich nucenému usazování, a to zejména ve městech (Horváthová, 2002). Jako menšina byli Romové uznáni až po listopadové revoluci roku 1989, kdy došlo k významným politickým i společenským změnám. V novém společenském kontextu se situace Romů začala měnit – nově získané občanské svobody a otevřenější přístup ke

vzdělání a zaměstnání jim na jednu stranu umožňovaly lepší integraci do majoritní společnosti, na druhou stranu však přetrvávaly sociální a ekonomické bariéry – to vedlo k prohlubování segregace ve vzdělávání, bydlení i pracovních příležitostech (Davidová et al., 2010).

V současné době přetrvávají diskuse o tom, jak by měli být Romové efektivně začleňováni do vzdělávacího systému, aby měli rovné příležitosti a byli připraveni na život v majoritní společnosti. Výzkumy ukazují, že klíčovými faktory úspěšné integrace romských dětí do školního prostředí jsou pozitivní školní klima, otevřený a vstřícný přístup pedagogů a podpora ze strany rodiny a širší společnosti (Němec, 2009; Kaleja & Krpec, 2013; Kaleja, 2014). Kohout-Díaz, Bittnerová a Levínská (2018) upozorňují také na důležitost zachování identity romského žáka. Kritici současného systému vzdělávání romských žáků upozorňují na skutečnost, že romské děti jsou ve školách vzdělávány často odděleně od majoritní společnosti (zejména v sociálně vyloučených lokalitách). To vede k jejich sociální izolaci. Tento jev je umocňován přetrvávajícími stereotypy a předsudky, jež jsou reflektovány jak ve vzdělávacím systému, tak v širším společenském kontextu (Hoření et al., 2023).

1.2 Žáci s odlišným mateřským jazykem

Označení „žák s odlišným mateřským jazykem“ (dále bude pro termín „odlišný mateřský jazyk“ používána zkratka OMJ) označuje žáka s nedostatečnou úrovní kompetencí v českém jazyce a se sociokulturním znevýhodněním, který (Hradilová, Kopečková & Svobodová, 2023; Janišová & Strouhal, 2023):

- přišel ze zahraničí bez dostatečné znalosti vyučovacího jazyka;
- je dítětem cizinců a v ČR vyrostl, ale doma hovoří jiným jazykem, než je čeština;
- má české občanství, ale doma používá jiný jazyk než češtinu;
- má české občanství, doma mluví česky, ale studoval v zahraničí a ve škole se česky neučil.

Mikešová et al. (2022) charakterizují žáky s OMJ jako žáky „s *nedostatečnou znalostí češtiny jako vyučovacího jazyka nehlédě na občanství, zemi původu nebo zemi narození*“. Dodávají, že důvodů pro malou znalost češtiny může být mnoho. Autoři dále konstatují, že je třeba rozlišovat mezi kategoriemi žáků cizinců a žáků s OMJ – ačkoli se tyto skupiny do velké míry překrývají, pro žáky cizince je charakteristické jiné než české občanství a také skutečnost, že jejich počty jsou poměrně dobře evidované (na rozdíl od žáků s OMJ, jejichž počty nejsou systematicky evidovány).

V současné době se prosazuje trend, který žáky s OMJ nazývá termínem „vícejazyční žáci“. Důvodem má být skutečnost, že označení „žák s OMJ“ implikuje odlišnost, což není zcela v souladu s inkluzivními idejemi. Označení „vícejazyčnost“ má být v tomto kontextu vhodnější, jelikož je pozitivní, motivační, atraktivní a inkluzivní. Vícejazyční žáci jsou definováni jako žáci, „*v jejichž případě se jazyk, kterým hovoří ve svém volném čase a domácím prostředí, resp. ve kterém se dosud vzdělávali, nekryje, nebo jen částečně kryje s vyučovacím jazykem, tj. češtinou*“ (META, 2024a). Rovněž Janišová a Strouhal (2023) konstatují, že označení „žák s OMJ“ není dostatečně univerzální pro celou různorodou skupinu potenciálních situací, kdy žák potřebuje pomoci s českým jazykem. V této práci se budu nicméně držet označení „žák s OMJ“, a to z toho důvodu, že tento termín dominuje české odborné literatuře.

Greger, Simonová a Straková (2015) konstatují, že neznalost vyučovacího jazyka může mít významný negativní dopad na proces učení a může ovlivnit i přístup dítěte ke škole hned v počátcích. V tomto kontextu je podstatné, aby byla dětem s OMJ věnována patřičná pozornost již v rámci předškolního vzdělávání, kde by měl být rozvoj češtiny systematicky podporován. Autoři zároveň upozorňují na skutečnost, že problematika žáků s OMJ je v současné době velmi nedostatečně řešena v přípravě budoucích pedagogů, stejně tak v oblasti pedagogického výzkumu se jedná o okrajové téma. Tyto skutečnosti mají však negativní dopady z hlediska vyrovnání příležitostí.

1.3 Sociální vyloučení

Matoušek (2016, s. 205-206) konstatuje, že sociální vyloučení lze charakterizovat jako „*podmíněnou nebo nedostatečnou účast jednotlivce a skupiny nebo místního společenství na život celé společnosti*“. Podle jiné definice se pak jedná o „*nedostatečný přístup k společenským institucím zajišťujícím například vzdělání, zaměstnání nebo zdraví*“. Lidé, kteří zažívají sociální vyloučení, mají omezený přístup ke zdrojům. Příčinou tohoto stavu je typicky chudoba, etnicita, nízké vzdělání nebo diskriminace. Navrátil et al. (2003) se domnívají, že nejvýznamnějším determinantem v procesu sociální exkluze je chudoba.

Čada et al. (2015) konstatují, že při vzniku sociálního vyloučení hraje stěžejní roli souhra několika skutečností, které významně omezují možnosti daného jedince či skupiny na:

- přístup na otevřený trh práce;
- přístup k veřejným službám;
- kontakt se sociálním prostředím;

- řešení osobních krizí;
- politickou participaci.

Keller (2010) nabízí sociologický pohled na sociální vyloučení, když konstatuje, že sociální vyloučení má svůj původ v přeměně struktury společnosti, konkrétněji v přechodu z industriální společnosti na společnost postindustriální – tato přeměna s sebou do společnosti přinesla nové procesy. Podle autora si úspěšní lidé budují své rezidence, zatímco ti neúspěšní žijí v ghettech. Stále více jedinců má problémy dostat se na pracovní trh a udržet se v něm – tržní systém v postindustriální společnosti nutí lidi uzavírat neplnohodnotné pracovní smlouvy. Sice tedy pracují, jejich příjmy jsou však tak nízké, že stačí pouze na pokrytí základních potřeb, což znamená život v neustálé chudobě. Pro tento jev používá Keller pojem „working poverty“. S tímto závěrem souzní i Čada et al. (2015), kteří ve svém výzkumu týkajícím se vyloučených lokalit dospěli ke zjištění, že úřady práce se snaží přimět nezaměstnané k nástupu do částečného pracovního úvazku, což znamená, že příjem nepokryje všechny jejich životní náklady.

1.4 Rovné příležitosti

Pojem „rovné příležitosti“ má v části společnosti negativní konotace, a to zejména z důvodu jeho nepochopení. Jak vysvětluje Neščáková (2012), tento pojem neznamená, že by měli všichni dostat stejně, ale snahu o to, aby měli všichni přístup. Mohli bychom jej tedy nahradit větou: „Stejně šance všem.“. Ježková, Dvořák a Chapman (2010, s. 135) nahlíží na rovné příležitosti prizmatem vzdělávání, když konstatují, že se jedná o „svobodnou možnost volby vzdělání a přístupu ke vzdělání bez jakékoliv diskriminace včetně diskriminace z důvodů ideologických a důvodů náboženství a víry“.

Problematikou sociální spravedlnosti a rovných příležitostí se zabýval také John Rawls (1995), který se zamýšlel nad tím, jak by měly být spravedlivě rozděleny společenské zdroje a příležitosti. Rawls definoval dva základní principy spravedlnosti:

- princip rovnosti základních svobod, kdy každý má právo na maximální možnou míru základních svobod, pokud jsou tyto svobody slučitelné se stejnou mírou svobod ostatních;
- princip spravedlivé nerovnosti, který připouští existenci nerovností, pokud splňují dvě podmínky:
 - přinášejí největší užitek těm nejméně zvýhodněným a

- přístup k žádoucím pozicím a příležitostem je otevřen všem za rovných podmínek bez ohledu na původ, sociální postavení nebo ekonomické zázemí.

Rawlsův princip spravedlivé rovnosti příležitostí tedy znamená, že každý by měl mít stejnou možnost dosáhnout svého potenciálu a využít své schopnosti, přičemž výsledky by neměly být předurčeny vnějšími faktory, jako jsou společenské nebo ekonomické nerovnosti (Rawls, 1995). V moderní společnosti vychází definice pojmu „rovnost“ z předpokladu, že všichni lidé mají totožnou morální hodnotu (Heywood, 2005).

Jak již bylo naznačeno, problematika rovnosti je zásadní v rámci vzdělávání. Matějů, Straková et al. (2006) konstatuje, že rovnost je v tomto kontextu spíše politický ideál – nejde tedy o to nastolit naprostou rovnost, ale spíše snížit nespravedlivou nerovnost. K současnému vnímání rovných šancí ve vzdělávání zásadně přispěla výše zmíněná Rawlsova teorie, v souvislosti se kterou jsou obhajovány kompenzační mechanismy a politiky, které směřují k vyrovnaní vzdělanostních nerovností.

Matějů et al. (2010) konstatují, že koncept rovnosti ve vzdělávání prošel určitým vývojem, který lze popsat prostřednictvím tří pojetí:

- **rovnost přístupu**, která se zaměřuje na formální rovnost, kdy každý jedinec má právo na přístup ke vzdělání bez ohledu na sociální postavení – ačkoli tento přístup je zásadní, ukázalo se, že sám o sobě nedostačuje k dosažení skutečné spravedlnosti;
- **rovnost podmínek**, která akcentuje „rovnost na startu“, tedy vyrovnaní počátečních podmínek takovým způsobem, aby měl každý stejné šance na úspěch – toto pojetí rovnosti akceptuje rozdíly ve výsledcích, pokud jsou výsledkem „přirozených schopností“, nicméně je kritizováno za to, že nerozlišuje mezi přirozenými schopnostmi a vlivem sociálního zázemí;
- **rovnost výsledků**, která zdůrazňuje snižování rozdílů mezi žáky za účelem toho, aby všichni dosáhli podobných výsledků bez ohledu na výchozí podmínky – tento ideál inkluzivního vzdělávání je však považován za utopický a vyvolává obavy, že může omezit nadání a svobodu jednotlivce.

Společně s problematikou rovných příležitostí je diskutována i otázka sociálních nerovností. V souvislosti se vzděláváním existuje celé spektrum teorií, které nahlízejí různým způsobem na to, jak se sociální nerovnosti podílí na akademické úspěšnosti jedince. Katrňák (2005) v této souvislosti poukazuje na skutečnost, že zatímco někdy je vzdělávání chápáno jako determinant,

který umožňuje jedinci mezigeneračně se přesunout výše na sociálním žebříčku, jindy může být vzdělávání pojímáno spíše jako prostředek reprodukce sociálních nerovností.

1.5 Inkluze

V souvislosti s inkluzí je třeba vyložit především trojici pojmů „segregace“, „integrace“ a nakonec samotný termín „inkluze“. Segregace je obecně stavem, kdy jsou jednotlivci či celé skupiny lidí vyčleněni z majoritní společnosti na základě určitých charakteristik, jako jsou rasa, etnicita, náboženství, pohlaví, socioekonomický status, případně jiné faktory. Původem tohoto jevu mohou být například zákony, společenské normy, ekonomické podmínky či předsudky. Segregace může být jak dobrovolná, když se jedinec či skupina rozhodnou žít odděleně z vlastní vůle (například z náboženských důvodů), nebo nucená, když jsou lidé vyčleňováni na základě nějakého vnějšího tlaku či pravidel (Jandourek, 2012). O segregovaném vzdělávání pak hovoříme v situaci, kdy jsou určití jedinci (např. žáci se SPU, OMJ apod.) vyčleňováni z hlavního vzdělávacího proudu a z nějakého důvodu vzdělávání odděleně. Němec (2020) dodává, že segregované školy sice mohou disponovat jistými výhodami (mohou například produkovat nové efektivní metody a formy vzdělávání žáků se SVP), obecně se v nich však vzdělávají typicky žáci s nízkou úrovní předškolní připravenosti, se slabší slovní zásobou a nízkou motivací – takový žákovský kolektiv je do jisté míry odolný i těm sebelepším podpůrným mechanismům.

Počátky segregovaného vzdělávání v ČR leží v 19. století, kdy začaly vznikat první ústavy a instituce, určené pro vzdělávání osob s postižením – jednalo se například o Jedličkův ústav. V této době platný zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství (školský zákon), stanovil, že děti s těžkou nemocí nebo duševní či fyzickou vadou nejsou povinny docházet do školy. Následující zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních a středních škol, nerespektoval právo rodiče rozhodnout o zařazení dítěte do konkrétního vzdělávacího zařízení (Jedlička, Kořa & Slavík, 2018). K odklonu od segregovaného vzdělávání došlo až přijetím zákona č. 564/1990 Sb., o státní správě ve školství, který hovořil o možnosti integrace (začlenění) žáků s postižením. Dle vyhlášky č. 291/1991 Sb., o základní škole měli ředitelé škol možnost zřídit specializované třídy pro tyto žáky (Čech & Hormanlová, 2020).

Následující vývoj českého školství směřoval k integraci žáků se SVP do běžných škol. Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 107) definují integrované vzdělávání jako *„přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do*

běžných škol“, přičemž „*cílem je poskytnout žáků i s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby*“. Tomuto cíli napomohla směrnice MŠMT č. j. 13 710/2001-24 ze dne 6. června 2002, která obsahovala charakteristiku žáka se SVP,¹ přičemž deklarovala, že tito žáci se mohou vzdělávat formou individuální nebo skupinové integrace ve škole běžného typu, případně ve škole samostatně určené pro žáky se SVP. Na zákonné úrovni pak byla integrace do českého vzdělávacího systému implementována zákonem č. 561/2004 Sb., tedy školským zákonem, a jeho prováděcí vyhláškou č. 72/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato vyhláška byla ke dni 1. září 2016 nahrazena vyhláškou č. 27/2016 Sb., která je označována jako „inkluzivní vyhláška“. Tato vyhláška, který představovala prováděcí právní předpis k tzv. inkluzivní novele školského zákona,² upravila jednotlivá podpůrná opatření a definovala postupy při jejich uplatňování. Jednalo se o zásadní okamžik pro změnu integrovaného vzdělávání na vzdělávání inkluzivní (Michalík et al., 2018). Ani přijetím těchto právních předpisů však nedošlo k nastolení stavu, kdy bychom mohli hovořit o inkluzivním vzdělávání v České republice. Jak konstatuje například Pivarč (2020), stále u nás existuje možnost segregovaného vzdělávání žáků se SVP v oddělených třídách či speciálních školách.

Pojmy integrace a inkluze jsou laickou veřejností mnohdy používány v synonymním vztahu, ačkoli je mezi nimi podstatný rozdíl. Inkluzivní vzdělávání můžeme dle Bendla et al. (2015, s. 193) definovat jako „*vzdělávání rozvíjející kulturu školy směrem k sociální koherenci*“ – inkluze se tedy rozumí takové uspořádání školy běžného vzdělávacího proudu, které může nabídnout adekvátní vyučování všem dětem, žákům a studentům s ohledem na jejich individuální rozdíly a s respektem k jejich aktuálním vzdělávacím potřebám. Jak konstatuje Anderlik (2014), inkluze znamená stav rovnocennosti jedinců, přičemž není předpokládána normalita – za normální je totiž v inkluzivní společnosti považována rozmanitost, kdy není vyžadováno naplnění nějakých norem. Ve vztahu ke škole je často tento rozdíl zjednodušeně vysvětlován tak, že zatímco integrovaná škola vyžaduje po žákovi, aby se přizpůsobil jejím nárokům, inkluze tento vztah převrací a vyžaduje, aby se škola přizpůsobila žákovi a jeho SVP.

¹ Dle čl. 1 odst. 1 směrnice se „*žákem se speciálními vzdělávacími potřebami pro účely této směrnice rozumí dítě nebo žák se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, s lékařskou diagnózou autismus, se specifickými poruchami učení nebo chování, dítě nebo žák zdravotně postižený z důvodu dlouhodobé nebo chronické nemoci, u kterého byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření a jejich rozsah a závažnosti opravňuje žáka k zařazení do režimu speciálního vzdělávání a čerpání navýšených finančních prostředků*“.

² Jednalo se o novelizační zákon č. 82/2015 Sb.

Inkluze však není jen rozšířená integrace – Hájková a Strnadová (2010, s. 12) uvádí, že se jedná o „*koncept, podle kterého by měly všechny děti navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení*“. Pivarč (2020) dodává, že české školy tento ideál většinou zatím nenaplnují, protože v českém školství působí vzdělanostní nerovnost, která se dokonce s postupem času prohlubuje. Tato skutečnost naznačuje, že české školství dosud plně nenaplnuje ideály inkluzivního vzdělávání, které usiluje o podporu diverzity a respektu k individuálním potřebám každého žáka. Jak vyplývá z parafrázovaných odborných publikací, realizace inkluze v praxi zůstává významnou výzvou, vyžadující další metodickou podporu, změny v přístupu vzdělávacích institucí i společenskou diskusi o hodnotě rovného vzdělávacího prostředí.

2 Historie a současnost vzdělávání Romů v České republice

Druhá kapitola práce se zaměřuje na historii a současnost vzdělávání romských žáků v ČR. Poté, co je stručně nastíněna historie vzdělávání Romů, jsou vysvětleny současné trendy a legislativní rámec vzdělávání romských žáků. Třetí podkapitola se zaměřuje na sociální vyloučení Romů a jeho vliv na vzdělávání.

2.1 Historie vzdělávání Romů

Historie vzdělávání Romů je důležitým aspektem v procesu pochopení přetrvávajících nedostatků romské národnostní menšiny. Tradičně probíhalo vzdělávání romských dětí v rámci rodin, kde se obvykle připravovaly na řemeslo, které vykonávali i jejich rodiče. Formální vzdělávání tak nepatřilo v rámci romské komunity k prvořadným otázkám. Ani ze strany vzdělávacích institucí nebyl přístup ke vzdělávání Romů příliš pozitivní – romští žáci sedávali v tzv. cikánských lavicích stranou od svých spolužáků (Nečas, 2002). Docházka romských žáků byla komplikována jednak nedostatečnou znalostí češtiny, dále také častými absencemi – často tak romské děti ukončovaly školní docházku předčasně. Dívky se brzy stávaly matkami a chlapci pokračovali v řemesle či obchodní činnosti svých otců (Urban & Kajanová, 2009). I přesto byl v období tzv. první republiky zřetelný progres v oblasti vzdělávání Romů – někteří z nich dosahovali středoškolského i vysokoškolského vzdělání, v Užhorodě byla roku 1926 dokonce založena škola pro romské děti (Lhotka, 1999).

Po skončení druhé světové války, kdy mnoho českých Romů zemřelo v koncentračních táborech, však bylo možné hovořit o naprosté negramotnosti romské populace – výjimkou byli někteří moravští Romové, kteří se buď vrátili z koncentračních táborů, nebo přežili válku v ilegalitě (Urban & Kajanová, 2009). Poté, co se chopila moci v Československu komunistická strana, přestala se absence romských žáků tolerovat – rodiče byli v případě neomluvené docházky svých dětí sankcionováni, a to buď finančně, odebráním dětí, nebo trestem odnětí svobody. Děti, které docházely do běžných škol, měly problém s vyučovacím jazykem, kterým byla pouze čeština – důvodem byla skutečnost, že romské děti do svých šesti let mnohdy komunikovaly pouze romsky. Ačkoli podle Šotolové (2011) se snahy o začlenění Romů do majoritní společnosti obešly bez významnějších rasistických projevů, společnost nepochopila romskou mentalitu.

Před rokem 1989 se vzdělávání Romů odehrávalo v dikci směrnice *O výchově a vzdělávání výchovně zanedbaných a prospěchově opožděných cikánských dětí* z roku 1969, která se snažila zabránit segregovanému vzdělávání romských dětí v samostatných školách a umožňovala zřizování speciálních tříd pro opožděné děti. V období 70. a 80. let 20. století však mnoho romských žáků ukončilo své vzdělávání základní školou, přičemž řada z nich nedokončila ani základní vzdělání (Urban & Kajanová, 2009). Po roce 1989 začala být tato situace řešena na vládní úrovni – kritizován byl zejména segregační přístup k romským žákům. Na podnět Vlada Oláha a Heleny Balabánové vznikl projekt zaměstnávající romské pedagogické asistentky, od roku 1993 byly realizovány přípravné ročníky, které měly romským dětem pomoci kompenzovat jejich potřeby, vznikající na základě sociálního vyloučení romské komunity (Balvín, 2007).

V roce 1997 byla Vládě ČR předložena *Bratinkova zpráva o situaci romské komunity v ČR*, která konstatovala, že právě vzdělávání je klíčem k integraci Romů do majoritní společnosti. Na základě těchto zjištění bylo resortu školství uloženo, aby rozšířil síť přípravných tříd pro žáky z jazykově a sociokulturně znevýhodněného prostředí, dále mělo být přehodnoceno testování dětí při jejich zařazování do zvláštních škol (mělo dojít k zohledňování kulturních specifíků romských žáků) a také mělo dojít k zavádění funkce romských pedagogických asistentů. Tito asistenti, pocházející zejména z romské komunity, měli být nově placeni státem, nikoli neziskovými (často zahraničními) organizacemi jako doposud (Katrňák, 2003).

Jak doplňuje Bartoňová (2005), v tomto období se začaly intenzivněji projevovat rasistické postoje části majoritní společnosti vůči Romům – podle autorky bylo příčinou zviditelnění romské problematiky, které vyvolalo u části veřejnosti negativní reakce. Některé romské rodiny se z důvodu společenských nálad rozhodly raději emigrovat do zahraničí – někteří romští rodiče se totiž domnívali, že jejich děti jsou v přístupu ke vzdělávání diskriminovány tím, že jsou zařazovány do zvláštních škol.

O oprávněnosti této obavy ostatně svědčí i rozhodovací praxe ESLP, konkrétně rozhodnutí ve věci č. 57325/00, D. H. a ostatní proti České republice ze dne 13. listopadu 2007, které řešilo případ osmnácti žáků, kteří byli v období let 1996 až 1999 zařazeni či po určité době strávené na ZŠ přearženi do zvláštních škol, které judikát definuje jako školy určené pro děti „s takovými rozumovými nedostatky, pro které se nemohou s úspěchem vzdělávat na běžné základní škole ani na speciální základní škole“. Z dokazování vyplynulo, že o tento krok požádali, či s ním alespoň souhlasili, rodiče stěžovatelů. Stěžovatelé se však domnívali, že přezkum jejich

rozumových schopností nebyl spolehlivý a že jejich rodiče nebyli dostatečně informováni o důsledcích zařazení do zvláštní školy – na základě toho se domáhali zrušení předmětných rozhodnutí, která dle jejich názoru porušovala jejich právo na vzdělávání bez diskriminace. Školský úřad však v reakci na tuto žádost roku 1999 stěžovatelům sdělil, že jejich zařazení do zvláštní školy bylo v souladu s právními předpisy. Stížnost stěžovatelů odmítl i Ústavní soud, načež se stěžovatelé obrátili na ESLP. Ten sice nepotvrdil, že by se v konkrétním případě stěžovatelů jednalo o přímou diskriminaci, vyjádřil však znepokojení nad způsobem zařazování romských dětí v ČR do zvláštních škol a nad problémy, s nimiž se tito žáci potýkají v přístupu do běžných škol.

Jak konstatuje Mačí (2024), v souvislosti s diskriminací romských žáků je ČR pod intenzivnějším dohledem výboru ministrů Rady Evropy – přesto se však předmětný problém dosud vyřešit nepodařilo. V ČR je aktuálně asi 130 škol, které navštěvují z více než třetiny romští žáci, přibližně ve 30 školách je podíl romských žáků nad 75 % (tato čísla jsou však spíše orientační, jelikož neexistuje jednotná národní metodika, která by umožnila tuto skutečnost určit přesně). Dle zprávy ČTK (2024) Evropská komise vyzvala dne 3. října 2024 ČR, aby přestala diskriminovat romské žáky – ČR dle komise nedodrжуje právní předpisy EU o boji proti rasové a etnické diskriminaci, bylo s ní proto zahájeno řízení pro porušení unijního práva.

2.2 Současné trendy a legislativní rámec vzdělávání romských žáků

Vzdělávání romských žáků je v ČR upraveno stejnými předpisy, jako vzdělávání všech ostatních dětí. Primárním právním rámcem v této oblasti je Listina základních práv a svobod, která ve svém čl. 3, odst. 1 konstatuje, že *„základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení“*. Následně čl. 33 odst. 1 tohoto ústavního zákona stanovuje, že *„každý má právo na vzdělání“*. Čl. 25 odst. 2 písm. a) dále uvádí, že občanům příslušejícím k národnostním a etnickým menšinám se zaručuje právo na vzdělání v jejich jazyku.

Legislativní rámec vzdělávání romských žáků tvoří dále zákonné a podzákonné předpisy, na něž bylo upozorněno v podkapitole 1.5, zabývající se inkluzí v ČR. Jedná se zejména o „inkluzivní“ vyhlášku č. 27/2016 Sb., která usiluje o nové uspořádání vzdělávacího systému v duchu inkluzivního vzdělávání. Ve vyhlášce je akcentován individuální přístup k žákovi prostřednictvím podpůrných opatření, na něž žák získá právo na základě diagnostiky

v pedagogicko-psychologické poradně (PPP). Konkrétní podpůrná opatření by žákům měla umožnit vzdělávání v běžné základní škole. Od 1. září 2017 vstoupila v platnost novela školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.), která používá inkluzivní terminologii a obsahuje opatření z vyhlášky č. 27/2016 Sb. Došlo mimo jiné ke změně typu informací, které PPP poskytují školám – nově poradny nezprostředkovávají škole diagnostiku studujícího, ale doporučují konkrétní podpůrná opatření a metody práce s žákem. Žáci se sociálním znevýhodněním jsou dle aktuální legislativní úpravy chápáni jako žáci se SVP – na základě toho jim může být přiřknut jeden z pěti stupňů podpory.

V současné době se tedy usiluje o zavedení inkluzivního vzdělávání majoritní společnosti s menšinami. Inkluze je v tomto smyslu chápána jako stav, kdy jsou školy běžného vzdělávacího proudu připraveny na integraci a zaručují rovný a nediskriminační přístup každého člověka ke vzdělávání. Romské děti jsou v některých případech chápány jako sociálně znevýhodněné – sociální znevýhodnění lze charakterizovat jako důsledek rodinného prostředí, které není dostatečně správně podnětné a v jehož důsledku je tak dítě ohroženo nízkým sociálně-kulturním postavením a sociálně-patologickými jevy. Mezi podpůrná opatření, která mohou být těmto žákům poskytnuta, patří například hodnocení zohledňující odlišnost žáka, pomoc asistenta pedagoga nebo vzdělávání dle IVP (Balvín, 2021). Jak však doplňují Jarkovská et al. (2015), v praxi tato doporučení ne vždy fungují – romské děti jsou tak mnohdy stále vzdělávány segregovaně. Mnozí učitelé i v dnešní době inkluzivní vzdělávání odmítají s tím, že společné vzdělávání dle jejich názoru neprospívá žádné ze zúčastněných stran.

Šotolová (2011) konstatuje, že podmínkou pro zvýšení vzdělanostní úrovně romské populace je především respektování etnických, sociálních a kulturních odlišností této minority ve výchovně-vzdělávacím procesu. S výchovou a vzděláváním romských dětí by se mělo začít již v předškolním vzdělávání – k tomu v současné době dopomáhá povinný rok v mateřské škole, předcházející nástupu do základního vzdělávání (tato povinnost byla v ČR zavedena od školního roku 2017/2018). Aktuální trendy vzdělávání Romů reflektuje výzkum *Analýza příčin vyššího podílu romských žáků ve školách a třídách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona* realizovaný v letech 2021-2022, který došel k závěru, že problém segregace romských žáků se za posledních pět let výrazně nezměnil. V populaci dětí ve věku mezi šesti a patnácti lety je stabilně kolem 3 % romských žáků, nicméně ve speciálních třídách běžných škol je jich 22 % a ve speciálních třídách škol zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona 15 %. Ve speciálních třídách jsou romští žáci vzděláváni dle RVP ZV se sníženými nároky na výstupy ze vzdělávání z důvodu lehkého mentálního postižení (LMP). Jako důvod tohoto stavu

závěrečná zpráva výzkumu uvádí zastaralé diagnostické nástroje používané ŠPZ, dále neochotu a neschopnost škol pracovat se sociokulturním znevýhodněním a segreganční tendence v praxi některých ŠPZ, u jejichž zaměstnanců přetrvávají předsudky o prospěšnosti speciálního školství pro romské děti. LMP je aktuálně vnímáno nikoli jako popis mentálního postižení, ale jako důsledek sociální deprivace dítěte – tuto diagnózu poradenská zařízení používají jako způsob, jak jednat (dle jejich přesvědčení) v nejlepším zájmu dítěte. Dle výsledků analýzy tato diagnóza také slouží jako nástroj přesunu „problémových“ žáků do speciálních škol, případně jako způsob získání podpůrného opatření v podobě asistenta pedagoga – romští žáci však v důsledku nesou stigmatizující diagnózu, kterou pro ně LMP je (MŠMT, 2024a).

Na základě výše citované analýzy připravilo MŠMT opatření k etnické desegregaci. Lze však předpokládat, že toto opatření bude problematické uvést do praxe, jelikož *„hlavní příčina přetrvávající segregace je skutečnost, že většině aktérů status quo vyhovuje, a převažuje dojem, že je v nejlepším zájmu žáků“*. Doporučení, která by měla vést k etnické desegregaci, lze shrnout do následujících oblastí (MŠMT, 2023):

- posílení metodického řízení školského poradenského systému (dohled nad diagnostickou praxí);
- etnická desegregace (změna distribuce koncentrace romských žáků na školách);
- podpora škol, které působí v socio-ekonomicky znevýhodněných lokalitách.

MŠMT tedy bude identifikovat lokality, kde dochází ve školách k etnické segregaci, a kontaktuje místní zřizovatele, s nimiž bude připraven plán desegregace. Plánem je, aby do konce roku 2026 klesl počet segregovaných škol o 10 %. Tento úkol je komplikován vysokou mírou decentralizace českého školství, kdy ZŠ zřizují obce, které také ve velké míře ovlivňují jejich fungování – MŠMT tak nemá pravomoc přímo ovlivňovat, co se v těchto školách děje (Mačí, 2024).

2.3 Sociální vyloučení Romů a jeho vliv na vzdělávání

Sociální vyloučení můžeme charakterizovat jako proces, při němž jsou jednotlivci či skupiny osob systematicky vylučovány z plného zapojení do ekonomického, sociálního, politického a kulturního života společnosti. Jde o situace, kdy lidé nemají přístup k důležitým zdrojům a příležitostem, jako jsou kvalitní bydlení, vzdělání, zdravotní péče nebo zaměstnání, a jsou tak marginalizováni ve společnosti (Hirt & Jakoubek, 2006). Buchtová, Šmajš a Boleloucký (2013, s. 91) konstatují, že *„Romové žijí pod tlakem vlastních kulturních vzorců chování i hodnot i pod*

zvýšeným tlakem majoritní populace, která je zatím plně neintegrovala“. Romové se tak ocitají ve střetu dvou odlišných světů, jelikož jsou na jednu stranu produkty vlastního historického vývoje, který vedl k tomu, že se vyznačují konkrétními specifiky psychologického charakteru, ovšem zároveň jsou jakožto minorita nuceni žít v rámci většinových společností, které na ně vyvíjejí vlastní tlaky vycházející z představy o tom, jak by se měl daný člověk „normálně“ projevovat. Tyto tlaky jsou navíc zesilovány tím, že romská menšina není většinovou společností přijímána ani v případě, kdy se snaží částečně přizpůsobit kladeným požadavkům. Navzdory těmto snahám je jí často znemožňováno plně se zapojit do sociálního života většinové společnosti na daném území.

Jak konstatují Sedláčková et al. (2007, s. 16), sociální vyloučení se týká pouze těch Romů, kteří naplňují faktory sociálního vyloučení – jinak řečeno „*ne každý Rom je sociálně vyloučený, a ne všichni sociálně vyloučení jsou Romové*“. Mezi zmíněné faktory sociálního vyloučení patří:

- omezení možnosti přístupu na otevřený trh práce;
- omezení možnosti přístupu k veřejným službám, včetně sociálních služeb a vzdělávání;
- omezení možnosti kontaktu se sociálním okolím;
- omezení možnosti řešení osobní krize (zadlužení, nemoc apod.);
- omezení možnosti politické participace.

Ze *Zprávy o stavu romské menšiny v České republice za rok 2022* vyplývá, že sociální vyloučení romské populace lze obtížně kvantifikovat kvůli chybějícím datům o celkovém počtu Romů v ČR. Pro přibližný odhad problému lze využít údaje o sociálně vyloučených lokalitách, kde Romové tvoří až 57 % populace. Za nejvýznamnější problémy, kterým Romové v této souvislosti čelí, lze označit omezený přístup na trh s bydlením, nízké příjmy na hranici životního minima a vysokou míru zadlužení. Dle *Zprávy* žije nejvíce Romů v Ústeckém a Moravskoslezském kraji, kde je (společně s Olomouckým krajem) rovněž nejvyšší míra jejich sociálního vyloučení. Mezi determinanty sociálního vyloučení části romské komunity, které často působí kumulativně a vzájemně se ovlivňují, řadí *Zpráva* společenské předsudky, diskriminaci, nízkou úroveň vzdělání, nedostatečnou kvalifikaci a špatný zdravotní stav. Vysoká míra zadlužení pak vhání Romy do šedé ekonomiky (Vláda ČR, 2024).

Jak konstatuje Šormová (2016), doprovodným jevem sociálního vyloučení Romů je skutečnost, že nekladou velký důraz na vzdělání svých dětí. Mnozí romští rodiče mají nízkou úroveň vzdělání, což vede ke zvýšenému riziku toho, že nedokážou podpořit své děti ve školním vzdělávání, poradit jim s přípravou do školy, vybrat pro ně vhodné volnočasové aktivity

a podobně. Tím vzniká cyklus nezájmu o vyšší vzdělání, který je přenášen generačně z rodičů na děti skrze vlastní příklad. Pape (2007) upozorňuje na skutečnost, že není pravdou, že by si Romové vzdělání nevážili – dodává, že negativní postoje ke vzdělávacímu systému často pramení z vlastní negativní zkušenosti, kterou romští rodiče ve škole zažili. Autorka naopak konstatuje, že Romové si vzdělaných členů své komunity výrazně cení. Jak však doplňuje Samková (2011), odmítání vzdělávání ze strany Romů je povětšinou důsledkem jejich přesvědčení, že v případě, kdy by se jim podařilo získat vyšší vzdělání, není to pro ně žádnou zárukou zisku úcty či lepšího postavení v rámci většinové společnosti. Zde se zrcadlí nikoli nízká vnitřní motivace ke vzdělávání u romské populace, ale zejména nedostačující motivace vnější, taková, která by vycházela z podnětu většinové společnosti a dovedla povzbudit Romy k tomu, aby měli zájem se vzdělávat na vyšším než pouze základním (tedy ze zákona povinném) stupni školy.

Vztah mezi sociálním vyloučením Romů a vzděláním lze sumarizovat tak, že romské děti často navštěvují segregované školy s nižšími vzdělávacími standardy, což omezuje jejich šance na dosažení vyššího vzdělání. Segregace ve vzdělávání posiluje kruh sociálního vyloučení. Děti ze sociálně vyloučených lokalit často vyrůstají v prostředí, kde není podporován rozvoj jejich jazykových, kognitivních a sociálních dovedností, což se negativně odráží na jejich školní docházce a úspěšnosti. V prostředí školy se pak romské děti často setkávají s předsudky a stereotypy ze strany učitelů i spolužáků, což oslabuje jejich motivaci k učení. Dochází také k nadměrnému zařazování romských dětí do speciálních škol nebo tříd, ačkoli jejich schopnosti by odpovídaly vzdělávání v běžných školách (Vláda ČR, 2024).

3 Specifika vzdělávání romských žáků jako žáků s OMJ

Třetí kapitola se zaměřuje na specifika vzdělávání romských žáků jako žáků s OMJ – v jejím rámci tedy bude diskutována jazyková bariéra jako determinant akademických výsledků, dále bude vysvětlen přístup k výuce českého jazyka u žáků s OMJ, podpora jazykové integrace a role jednotlivých subjektů (pedagogů, asistentů pedagoga a logopedů) a nakonec vliv jazykových dovedností na školní úspěch a další vzdělávání. Jedná se o teoretický rámec, který bude dále rozvinut ve čtvrté a páté kapitole, které se již budou orientovat přímo na romské žáky.

3.1 Jazyková bariéra a její vliv na akademické výsledky

Komunikace je prostředkem vzájemné lidské interakce a jako taková má přímou vazbu na lidské potřeby. Je realizována neustále, ať již vědomě či podvědomě. Komunikaci ovlivňuje mnoho determinantů, které na ni mohou mít přímý i nepřímý dopad. Komunikace, která probíhá v prostředí školy, je nazývána pedagogickou komunikací (Kaleja, 2013). Pokud komunikace mezi dvěma a více lidmi nemůže probíhat tak, jak by probíhat měla, hovoříme o komunikační bariéře. Komunikační bariéry mohou být různého charakteru – konkrétním příkladem je jazyková bariéra (Boukalová et al., 2023). Jazykovou bariéru ve školním prostředí lze tak chápat jako překážku v komunikaci, vzdělávání a porozumění, která je způsobena rozdílnými jazykovými schopnostmi mezi žákem a ostatními aktéry vzdělávacího procesu (učiteli, spolužáky). Tato bariéra typicky vzniká v situaci, kdy jazyk, jímž se ve škole vyučuje či komunikuje, není pro žáka dostatečně srozumitelný, jelikož není jeho mateřským jazykem nebo jazykem, v němž má odpovídající úroveň schopností (Bernkopfová, 2019).

Jak konstatuje Klimešová (2015), situace žáků s OMJ je komplikována zejména tím, že vyučovací jazyk je pro ně zároveň cizím jazykem – mají se tedy učit prostřednictvím jazyka, který neznají a teprve si jej osvojují. Mohou mít ke svému mateřskému jazyku pozitivní, negativní či přecitlivělý vztah, což se do jejich akademických výsledků rovněž projevuje. Specifikem žáků s OMJ však není pouze jejich jazyk – často tyto děti pochází z kultur a komunit, které chápou smysl vzdělání jiným způsobem a mají od něj odlišná očekávání. Felcmanová et al. (2015, s. 34-35) dodávají, že „*jazyková bariéra je tedy při vzdělávání zásadní překážkou, která může výrazně limitovat školní úspěchy žáků či zapojení dětí do činností*“. Pro učitele je v tomto kontextu výzvou skloubit jazykové vzdělávání a kurikulární obsah učiva jednotlivých předmětů. Podle citovaných autorů je podstatné zohledňovat i kulturní zázemí žáků s OMJ, které je pro inkluzi těchto dětí zásadní.

Vlivem jazykové bariéry na akademické výsledky se zabývá množství pedagogických výzkumů, které jsou však orientovány spíše na vysokoškolské vzdělávání. V následujících odstavcích představím výsledky studií, které se zabývají mladšími věkovými kategoriemi žáků a jsou tedy pro tuto práci relevantní. Geay, McNally a Telhaj (2013) svou studií reagovali na domněnku, že žáci s OMJ mohou mít negativní vliv na akademické výsledky žáků – rodilých mluvčích. Ačkoli autoři zjistili negativní korelaci mezi vzdělávacími výsledky rodilých mluvčích a přítomností žáků s OMJ, tyto výsledky interpretovali jako důsledek skutečnosti, že žáci s OMJ častěji navštěvují školy se znevýhodněnými rodilými mluvčími. Výsledky, které tuto skutečnost zohlednily, naznačily nulový efekt přítomnosti žáků s OMJ ve smíšených třídách. Ke stejnému závěru došli i Hassan et al. (2023).

Felcmanová et al. (2015) upozorňují na vliv jazykové bariéry na kognitivní rozvoj žáků – většinu důležitých myšlenek a představ děti získávají prostřednictvím znalosti jazyka, pro děti s OMJ je však většina učiva z důvodu jeho neznalosti nepřístupná. Zároveň je pro ně mateřský jazyk, který dosud byl hlavním zdrojem jejich kognitivního rozvoje, ve škole nevyužitelný. Vzhledem k tomu může dojít k přerušení obsahu kulturních a kognitivních dovedností, které dosud formovaly identitu žáka – na tuto identitu naopak zásadně působí nová školní zkušenost, kdy se žák musí učit nejen nový jazyk, ale i nová sociokulturní pravidla. Borgonovi a Ferrara (2020) v návaznosti na to konstatují, že jazyková bariéra negativně ovlivňuje akademické výsledky žáků – negativní vliv je přitom podle autorů tím silnější, čím později se žák s OMJ dostane do kontaktu s majoritním jazykem. Tento závěr implikuje důležitost předškolního vzdělávání v majoritním jazyce pro děti s OMJ. S tím souhlasí i Felcmanová et al. (2015, s. 36), kteří konstatují, že *„všechny děti dosahují kolem pátého šestého roku zásadního jazykového pokroku ve svém mateřském jazyce. Po nástupu do školy (ale už v MŠ) se tento pokrok prohlubuje skrze učivo. Děti s OMJ prodělávají tento jazykový vývoj samozřejmě také, jenže v jiném jazyce, než se používá ve škole. Proto je jejich startovací čára, na které stojí při vstupu do české školy, zásadně odlišná od startovací pozice českých dětí.“*

Santos et al. (2016) rovněž identifikovali negativní vztah mezi statutem žáka s OMJ a školními výsledky. Významným determinantem, zasahujícím do tohoto vztahu, jsou podle nich podpora rodiny, spokojenost žáka ve škole a kvalita učebního prostředí. Bredtmann, Otten a Vonnahme (2021) konstatují, že žáci s OMJ se výrazně hůře sociálně integrují v porovnání s ostatními žáky – negativní vliv naopak autoři nepozorovali v oblasti matematických schopností. Buehler et al. (2021) se zaměřili na aspekt metakognitivního monitorování, které je jedním z komponentů metakognice. Jedná se o proces, při němž si jedinec uvědomuje, sleduje a vyhodnocuje své

vlastní myšlenkové procesy, a to především při učení a řešení problémů. V kontextu učení lze metakognitivní monitorování chápat jako neustálé sledování svého vlastního pokroku, porozumění a efektivity strategií, které žák používá při osvojování si nových znalostí a dovedností. Podle parafrázovaných autorů je právě metakognitivní monitorování významným prediktorem studijních výsledků – předpokládá se přitom, že souvisí s jazykovými kompetencemi. Autoři zjistili, že žáci s OMJ i žáci hovořící majoritním jazykem nedisponují výrazně odlišnou úrovní metakognitivního monitorování – rozdíly ve studijních výsledcích mezi žáky s OMJ a ostatními žáky tak mohou být způsobeny jinými faktory, jako například jazykovými kompetencemi, které jsou dle studie u žáků s OMJ na horší úrovni.

Felcmanová et al. (2015) uvádí, že i přes negativní determinanty, které na žáky s OMJ působí, učitelé často jejich vzdělávání podceňují – jakmile totiž tyto žáci získají v češtině základní komunikační dovednosti, učitelé předpokládají, že jejich porozumění zprostředkovanému učivu je větší, než reálně je. Podle autorů si učitelé často neuvědomují komplexní situaci žáků s OMJ, kteří se musí v průběhu vyučování nejen naučit česky, ale navíc se potřebují zapojit do výuky, socializovat se s dětmi v jazyce, který se teprve učí, a naučit se společenskému chování a normám, které jsou pro ně vzdálenější než pro děti z majority.

3.2 Přístup k výuce českého jazyka pro žáky s OMJ

Janišová a Strouhal (2023) konstatují, že podpora žáků s OMJ v českém vzdělávacím systému je roztříštěná a nesystémová – důvodem jsou jak chybějící data o tom, kolik žáků potřebuje rozšířenou jazykovou podporu z důvodu nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka, tak nedostatek kvalifikovaných učitelů češtiny jako druhého jazyka a celková neflexibilita systému. Výsledkem je stav rozkolísané úrovně a rozsahu podpory pro žáky s OMJ – rozhodující přitom je, zda žák zamíří do školy, která má s výukou těchto žáků dlouhodobé zkušenosti, má vytvořený vlastní systém podpory, kvalifikované pedagogy pro práci s žáky OMJ atd. Tyto školy se nacházejí většinou ve velkých městech, kde je vyšší míra zastoupení žáků-cizinců.

Realitu nesystémovosti přístupu k žákům s OMJ konstatuje i ČŠI ve své tematické zprávě *Integrace a vzdělávání dětí a žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka* z roku 2023, která uvádí zjištění, podle kterého jen dvě třetiny škol s žáky s OMJ přistupovaly k jejich adaptaci systémově – na 20 % ZŠ s žáky s OMJ nebyl určen pedagogický pracovník zodpovědný za adaptaci, v případě MŠ to bylo dokonce 60 %. Ačkoli výuka češtiny jako druhého jazyka je zajištěna na většině ZŠ s žáky s OMJ, ve třetině z těchto škol nedisponuje

žádný z vyučujících češtiny jako druhého jazyka příslušným vzděláním. Samotné školy sice většinou uvádějí, že rozsah výuky češtiny jako druhého jazyka je u nich dostatečný, reálně je však čeština jako druhý jazyk standardně vyučována jednu až dvě hodiny týdně mimo obvyklý rozvrh, přičemž pokrok žáků je sledován nedostatečně (Modráček et al., 2023).

Žáci s OMJ mají nárok na poskytnutí podpůrných opatření ve smyslu § 16 školského zákona a vyhlášky č. 27/2016 Sb. Obvykle se těchto žáků týká první až třetí stupeň podpory. Zatímco první stupeň podpůrných opatření mají ve své kompetence školy, které jej mohou žákovi nabídnout bez doporučení ŠPZ, pro vyšší stupně je třeba doporučení této instituce. První stupeň je typicky přisuzován žákům s pokročilou znalostí českého jazyka, kteří potřebují podporu v jednotlivých předmětech, přičemž postačují drobné úpravy v režimu školní výuky a domácí přípravy. Škola za tímto účelem vytváří plán pedagogické podpory, který je po třech měsících vyhodnocován. Druhý stupeň již umožňuje úpravu organizace a metod výuky, hodnocení žáka a eventuálně i vypracování IVP. Obsah vzdělávání je nastavován dle povahy SVP žáka. Součástí tohoto podpůrného opatření může být i posílená výuka českého jazyka – v základním vzdělávání se jedná o tři vyučovací hodiny za týden (maximálně 120 hodin). Třetí stupeň podpůrných opatření je pak určen žákům s neznalostí vyučovacího jazyka – v tomto kontextu jsou nutné zásadní změny v metodách práce, v organizaci a průběhu vzdělávání, v ŠVP a v hodnocení žáka. Jazyková podpora může dosáhnout v součtu až 200 hodin (Janišová & Strouhal, 2023).

Výuka češtiny jako druhého jazyka není jednotná – některé školy nabízejí žákům s OMJ kurzy češtiny, které běží současně s výukou ostatních předmětů, jiné tyto kurzy organizují v rámci odpoledních aktivit. Pokud je na dané škole vyšší koncentrace žáků s OMJ, obvykle spolupracuje s dvojjazyčnými asistenty pedagoga. Bernkopfová et al. (2019) doporučují, aby byla u žáků s OMJ při jejich příchodu na školu realizována jazyková a pedagogická diagnostika. Na jejím základě by měl být nastaven plán podpory – může jít buď o plán pedagogické podpory, nebo plán jazykové podpory (v závislosti na diagnostice). Dítě je následně třeba odeslat do PPP, kde dostane doporučení na IVP. V plánu podpory by měl být definován způsob podpory, cíle ve vzdělávání (včetně konkrétních výstupů) a způsoby hodnocení. Další vzdělávání žáků s OMJ je podmíněno spoluprací všech učitelů, výchovného poradce, případně koordinátora inkluze.

Jak konstatují Greger, Simonová a Straková (2015), v přístupu k žákům s OMJ existuje na straně učitelů odlišný přístup na základě etnicity či národnosti dětí. Zatímco děti přistěhovalců (např. z vietnamské, ukrajinské a ruské minority) jsou obecně učiteli vnímány jako pilné

a ctižádostivé, což platí zejména o vietnamských dětech, pohled učitelů na romské děti je spíše negativní. V případě přistěhovalců mají učitelé tendenci vnímat jejich inkluzi jako prospěšnou pro obě skupiny (jak pro děti s OMJ, tak pro ostatní), u Romů učitelé hovoří o negativním vlivu na celou třídu. Na základě toho 60 % učitelů navrhuje vzdělávání romských dětí přednostně ve speciálních třídách a 70 % se při jejich zařazení do běžných tříd vyslovuje pro inkluzi po jednotlivých dětech. V pedagogické praxi učitelé nečiní žádné rozdíly ve vzdělávání etnicky homogenních nebo heterogenních tříd – třídy, v nichž se děti cizinců nacházejí, vzdělávají stejně a neuplatňují specifické pedagogické přístupy. U obou skupin (romské děti a děti cizinců) jsou učitelé vyzdvihovány jiné bariéry ve vzdělávání – zatímco u dětí cizinců jde o jazykové bariéry a osobnostní rysy (nesouvisející s etnicitou), u dětí romských je jako překážka vnímána právě jejich etnicita.

Na základě analýzy odborné literatury, věnované výchově a vzdělávání dětí z OMJ, mohu konstatovat, že tato literatura se přednostně věnuje právě dětem cizinců a jejich inkluzi a socializaci do majoritní společnosti. Problematika romských dětí je analyzována spíše v kontextu jejich etnicity, což je ve shodě se závěry, které prezentovali Greger, Simonová a Straková (2015). Tato skutečnost implikuje dojem, že jazyková bariéra Romů je podhodnocovaným problémem, a to nejen na straně učitelů, ale i na straně odborné literatury.

3.3 Podpora jazykové integrace: role pedagogů, asistentů pedagoga a logopedů

Jazyková integrace je klíčovým faktorem pro úspěšné zapojení dětí s OMJ do vzdělávacího procesu. Bez dostatečných jazykových dovedností mají tyto děti omezený přístup k učivu, méně příležitostí k sociálním interakcím a hrozí u nich riziko izolace. Z tohoto důvodu je důležité, aby školský systém poskytoval cílenou podporu nejen samotným dětem, ale i pedagogům, kteří s nimi pracují (Havrdová, 2022). K jazykové integraci žáků s OMJ lze dále konstatovat, že potřebují systematickou a cílenou jazykovou podporu prakticky již od chvíle, kdy nastoupí do vzdělávacího systému (nejčastěji v mateřské škole). Z hlediska jedinců, kteří v souvislosti s procesem integrace (inkluze) žáků s OMJ do běžného vzdělávacího prostředí vystupují jako obzvláště důležití, lze jmenovat pedagoga, asistenta pedagoga a logopeda. Na jejich roli v tomto kontextu se zaměřím v následujících odstavcích.

Ve shodě s Plischke (2008) lze konstatovat, že role **učitele** ve vzdělávání žáků s OMJ je klíčová, a to nejen v kontextu toho, že žáci tráví s učitelem podstatnou část dne a jsou jím tak

systematicky ovlivňování. Učitel může žákovi s OMJ pomoci tím, že na něj bude mluvit pomalu, zřetelně a uvědoměle vybírat slovní zásobu (vyhýbat se takovým výrazům, které žák nezná, jsou pro něj příliš abstraktní apod.). Učitel může ovlivnit vzdělávací výsledky žáka s OMJ také tak, že bude vybírat vhodné didaktické pomůcky, které žákovi usnadní pochopení látky. Janebová (2010) považuje za podstatné, aby si učitel zjistil maximum informací o kultuře, ze které žák pochází. Vhodné je, pokud sám žák zprostředkuje svým spolužákům informace o své kultuře, díky čemuž se jim přiblíží. V tomto kontextu je důležité, aby pedagog projevil interkulturní senzitivitu a byl schopen se vcítit do cizí mentality.

Role pedagogů spočívá primárně ve třech základních oblastech, jejichž zvládnutí výrazně determinuje úspěšnost jazykové integrace žáka s OMJ. Konkrétně se jedná o (Havrdová, 2022):

- Individuální přístup, tedy přizpůsobení výuky úrovni jazykových schopností žáka například zjednodušením instrukcí, využíváním vizuální podpory (obrázky, grafy, schémata) a začleněním interaktivních metod.
- Podporu sociální integrace, tedy vytvoření inkluzivního prostředí, ve kterém se děti s OMJ cítí být přijaty. Může jít například o organizaci skupinových aktivit, které podporují spolupráci mezi dětmi.
- Rozvoji slovní zásoby a komunikace, spočívající v aktivní práci na rozšiřování slovní zásoby žáků a rozvoji jejich schopnosti porozumět i vyjadřovat se v českém jazyce.

Plischke (2008) dodává, že aby učitel mohl vystupovat jako podpora dvojjazyčného žáka při překonávání jazykových obtíží a zvládl děti s OMJ adekvátně vzdělávat, je třeba poskytnout mu relevantní odbornou přípravu. Na totéž ostatně upozorňuje i společnost Meta (2021) ve svých podpůrných materiálech pro ředitele škol, v nichž jsou vzdělávání žáci s OMJ. Podporu učitelům poskytuje NIDV (Národní institut pro další vzdělávání) prostřednictvím svých krajských kontaktních center, jejichž koordinátoři poskytují konzultace pro školy a nabízejí informační, metodickou a vzdělávací podporu. NIDV dále poskytuje elektronické poradenství a realizuje vzdělávací programy, diskusní setkání, podpůrné metodické a informační materiály, webový portál a akreditovaný vzdělávací e-learningový program pro podporu pedagogických pracovníků vzdělávacích žáky s OMJ. Od roku 2018/2019 poskytují Krajská centra podpory službu Adaptačního koordinátora, který několik týdnů po nástupu žáka s OMJ do školy poskytuje systematickou podporu nejen žákovi, ale i pedagogickým a nepedagogickým pracovníkům a rodičům žáka (Valášková Vincejová, 2019).

Asistenta pedagoga jakožto podpůrné opatření mohou žáci s OMJ využít v rámci 3. stupně podpory – o jeho přidělení tedy rozhoduje ŠPP na základě diagnostiky SVP. Opatření se týká primárně žáků, kteří jsou zcela bez znalosti vzdělávacího jazyka (Benda et al., 2016). Titěrová (2010) konstatuje, že asistent pedagoga v této souvislosti pomáhá žákovi v orientaci, vysvětluje mu slovní zásobu a pomáhá mu zapojit se do výuky s ostatními dětmi – díky tomu mohou žáci s OMJ zůstat součástí třídy a plnit podobné úkoly, jako jejich spolužáci. Asistent pedagoga může také fungovat jako jakýsi „kulturní mediátor“ tím, že bude žákovi s OMJ vysvětlovat sociokulturní realitu školy.

Společnost Meta, o. p. s. ve svém *Desateru pro ředitele, jak zvládnout začlenění žáka s OMJ* konstatuje, že pro podporu žáků s OMJ jsou ideální tzv. dvojjazyční asistenti pedagoga, tedy kvalifikovaní asistenti, kteří ovládají kromě vzdělávacího jazyka i mateřský jazyk dítěte a jeho rodičů (Meta, 2021). Benda et al. (2016) konstatují, že aby bylo využití asistenta pedagoga efektivní, je třeba důkladně promyslet podobu jeho spolupráce s učitelem. Zdůrazňují, že asistent pedagoga není výhradním asistentem dítěte – jinak řečeno jeho role tkví zejména v podpoře výuky a pedagoga, což nemusí vždy znamenat neustálou podporu konkrétního dítěte. Titěrová (2014) na druhou stranu konstatuje, že asistent pedagoga poskytuje žákovi specifickou podporu, vycházející z jeho individuálních potřeb, kterou mu často nemůže poskytnout ani pedagog (který na to nemá ve výuce časové možnosti) a ani rodiče žáka, které omezuje jazyková bariéra.

Řeč má pro dítě velký význam – jejím prostřednictvím rozvíjí své myšlení a má vliv i na poznávání, učení a socializaci. **Logoped** u žáků s OMJ vykonává tzv. logopedickou intervenci, kterou můžeme charakterizovat jako specifickou aktivitu, kterou logoped vykonává s konkrétním cílem, a to identifikovat, eliminovat, zmírňovat nebo překonávat narušení komunikační schopnosti, případně takovému narušení předejít a zlepšit komunikační schopnosti (Klenková, 2006). Na logopedické intervenci by se měli podílet i další aktéři výchovně-vzdělávacího procesu, zejména pak rodiče, kteří by měli s dítětem dle pokynů logopeda pracovat doma. Bendová (2011) doplňuje, že intervence by měla probíhat na ose rodič-logoped-škola.

S logopedickou intervencí je vhodné začít co nejdříve (ideálně již v rámci předškolního vzdělávání, pokud jej dítě s OMJ v ČR navštěvuje), jelikož díky fonematické citlivosti si děti mohou osvojit výslovnost bez cizího přízvuku, rovněž správnou intonaci a rytmickou stránku jazyka se mohou naučit snadněji než dospělí. Jak však konstatuje společnost META o. p. s.

(2024b), logopedická péče je často z kapacitních důvodů omezována na měsíční frekvenci, což pro děti s OMJ není vůbec dostačující. Zatímco děti, jejichž mateřským jazykem je čeština, mohou nižší četnost návštěv kompenzovat cvičením doma s rodiči, v rodinách dětí s OMJ není obvykle komunikačním jazykem čeština, možnosti participace rodičů na jazykové intervenci jsou zde tedy omezené. V případě potřeby však může logopedickou podporu na základě instrukcí klinického nebo školského logopeda poskytovat i proškolený pedagog, který může s dětmi realizovat logopedická cvičení (např. oromotorická a dechová cvičení, cvičení zaměřená na sluchovou diferenciaci, rytmizaci atd.). U mladších dětí je důležitý trénink fonemického sluchu, který jim pomůže lépe pochopit jazykové mechanismy.

Důležitost logopedické intervence u dětí s OMJ je akcentována skutečností, že u těchto žáků je obtížnější od sebe rozlišit samotnou neznalost češtiny a případné vývojové poruchy řečové komunikace. Žáka s OMJ by měl v případě podezření na řečovou vadu diagnostikovat klinický logoped, vhodné podpůrné opatření pak navrhuje školský logoped. Podstatná je v této situaci spolupráce s rodiči, kteří pomohou zhodnotit komunikaci dítěte v rodném jazyce – jinak řečeno logoped zjišťuje, zda sám rodič nezpozoroval problémy dítěte v jeho rodném jazyce (např. chybnou výslovnost, neplynulý projev, dysgramatismy aj.). Diagnostika může probíhat za přítomnosti tlumočníka, který může rovněž orientačně zhodnotit úroveň řeči dítěte. Při logopedické intervenci u žáků s OMJ je však třeba respektovat, že logopedie je specializovaný obor zaměřený na diagnostiku a léčbu řečových a jazykových poruch, nikoli na výuku českého jazyka (META, 2024c).

V závěru této podkapitoly lze konstatovat, že ačkoli každý z uvedených odborníků má ve vzdělávání dětí s OMJ svou specifickou roli, úspěšná jazyková integrace vyžaduje koordinovanou spolupráci mezi nimi. V ideálním případě by si měli pedagog, asistent pedagoga pravidelně vyměňovat informace o pokrocích dítěte a společně plánovat podpůrné strategie.

3.4 Vliv jazykových dovedností na školní úspěch a další vzdělávání

V první podkapitole třetí kapitoly jsem se zaměřila na to, jak ovlivňuje akademické výsledky žáků s OMJ jazyková bariéra – nyní vysvětlím, jaký vliv mají na školní úspěch a další vzdělávání jazykové dovednosti. Tato problematika se nemusí týkat pouze dětí s OMJ, ale i žáků, kteří vyrůstají v nepodnětném prostředí, kde nejsou jejich komunikační kompetence patřičně rozvíjeny.

Český vzdělávací systém klade značný důraz na schopnost porozumět mluvenému i psanému jazyku a na schopnost efektivně se vyjadřovat. Tyto dovednosti jsou nezbytné nejen pro porozumění zadání a učivu (nedostatečné jazykové kompetence ztěžují chápání učebních materiálů, instrukcí učitele i hodnocení) a vyjadřování znalostí (tj. schopnost prezentovat vlastní myšlenky), ale i pro sociální interakci se spolužáky, kdy nedostatečné jazykové schopnosti mohou bránit budování sociálních vztahů (Bendová, 2011). V dlouhodobějším časovém horizontu mohou omezené jazykové dovednosti ovlivnit volbu střední školy takovým způsobem, že si žák volí méně náročný obor, který často neodpovídá jeho reálným kognitivním schopnostem (Zezulková, 2017).

Jak vyplývá z četných výzkumů, jazykové schopnosti ovlivňují školní úspěšnost žáka různým způsobem. Korhonen, Linnanmäki a Aunio (2012) například zkoumali souvislost mezi jazykovými schopnostmi (porozuměním mluvenému slovu, čtením s porozuměním, pravopisnými dovednostmi) a matematickým výkonem, přičemž zjistili, že řada žáků ze zkoumaného souboru měla problémy jak v matematice, tak v oblasti jazykových kompetencí – statistickým testováním autoři dokázali, že čtenářské dovednosti jsou silným prediktorem matematického výkonu, na základě čehož konstatovali, že čtenářské dovednosti zaměřené na porozumění textu jsou důležité při řešení matematických úloh.

Hohm et al. (2007) uvádí, že prediktorem vzdělávacích výsledků u dětí mladšího školního věku je stav jazykového vývoje dítěte již v jeho desíti měsících věku – konkrétně bylo zjištěno, že jak expresivní, tak receptivní jazykové výkony v desíti měsících věku byly významně spojeny s kognitivními a vzdělávacími výsledky o deset let později. Jazyková výkonnost kojenců predikovala nejen pozdější verbální a neverbální dovednosti, ale také školní výsledky na prvním stupni ZŠ. Predikce byla vyšší u dívek než u chlapců a byla významnější u verbálních a akademických výkonů. Toto zjištění implikuje co nejčasnější kontakt dítěte s OMJ s vyučovacím jazykem. Na druhou stranu Dockrell, Lindsay a Palikara (2011), kteří v rámci svého výzkumu zkoumali souvislost mezi jazykovými schopnostmi a školní úspěšností na střední škole, zjistili, že model identifikující vztahy mezi studijní úspěšností a jazykovými kompetencemi není tak přímočarý a jednoduchý – naopak se zdá, že dosud nedokážeme uspokojivě vysvětlit všechny faktory, které do vztahu mezi jazykovými schopnostmi a školním úspěchem vstupují.

Výzkum Bankstona a Zhou (1995) je zajímavý v kontextu romských žáků jako žáků s OMJ. Autoři se zaměřili na to, jak nucená asimilace, neochotný bilingvismus a jazykový pluralismus

u vietnamské minority v New Orleans ovlivňuje školní úspěchy vietnamských žáků. Výsledky studie ukázaly, že u těchto žáků jazykové schopnosti v jejich mateřském jazyce pozitivně korelují s jejich identifikací s etnickou skupinou i se školními výsledky. Podle autorů znalost mateřského (etnického) jazyka pozitivním způsobem přispívá ke školním úspěchům prostřednictvím sociologických mechanismů na úrovni komunity, které zajišťují přístup k sociálnímu kapitálu, a psychologických mechanismů na individuální úrovni, jako je kognitivní přenos. Toto zjištění implikuje poznatek, že znalost etnického jazyka nemusí být vždy překážkou sociální adaptace – naopak může přispívat k cílům běžného vzdělávání. V kontextu problematiky romských žáků tento výsledek vede k akcentaci podpory znalosti romštiny (např. formou volitelného předmětu na školách s vysokým podílem romských žáků) a k integraci prvků romské kultury do vzdělávání romských žáků.

Na základě uvedených studií je zřejmé, že jazykové dovednosti hrají klíčovou roli v akademických výsledcích a vzdělávacích možnostech žáků, přičemž jejich vliv se projevuje nejen v oblasti porozumění učivu a schopnosti vyjadřovat se, ale také v širších kognitivních a sociálních souvislostech. Zjištění o významu čtenářských dovedností pro matematické výkony či o dlouhodobém vlivu raného jazykového vývoje na školní úspěšnost zdůrazňují potřebu co nejčasnější intervence a podpory rozvoje jazykových schopností, a to nejen u žáků s OMJ, ale i u dětí z nepodnětného prostředí. Výsledky výzkumu Bankstona a Zhou (1995) ukazují, že podpora mateřského jazyka může přispět k sociální adaptaci a školním úspěchům prostřednictvím posílení etnické identity a přístupu k sociálnímu kapitálu. Tyto poznatky by dle mého názoru měly být zohledněny při tvorbě vzdělávacích politik, a to zejména při podpoře bilingvní výuky a integrace kulturních prvků do vzdělávacího procesu, čímž by mohla být posílena inkluze a zlepšeny podmínky pro vzdělávací úspěch všech žáků bez ohledu na jejich jazykové zázemí.

4 Bariéry vzdělávání romských žáků

Následující kapitola se zaměřuje konkrétněji na bariéry ve vzdělávání romských žáků. První podkapitola vysvětluje, jaké v této souvislosti existují kulturní, ekonomické a jazykové bariéry, druhá podkapitola pak vysvětluje postavení romských žáků v rámci školního kolektivu a vztahy Romů s majoritní společností. Ve třetí podkapitole je pozornost věnována předsudkům a stereotypům učitelů a jejich vlivu na žáky.

4.1 Kulturní, ekonomické a jazykové bariéry

Kultura má významný sociální rozměr, který ovlivňuje společenské prostředí, úroveň vzdělání, umění, společenskou strukturu a její instituce. Tradice se předávají z generace na generaci – podstatou kultury je v této souvislosti skutečnost, že je produktem samotných lidí. V kultuře hrají klíčovou roli hodnoty a kategorie jako dobro, spravedlnost, odpovědnost, důstojnost či čestnost. Jejich uplatnění ve společnosti podtrhuje etický rozměr kultury, která se tak odráží v lidském chování, jednání a cítění, ve zvycích, mravech, výchově a vzdělávání (Šišková, 2001).

Kultura romského etnika je neoddělitelně spojena s jeho původem a historií, která se značně promítá do způsobu romského života. Ten se výrazně liší od života neromského obyvatelstva, což často vzbuzuje interetnické konflikty. Některé z hodnot a norem, které Romové uznávají, jsou v rozporu s normami a hodnotami většinové společnosti, což značně komplikuje integraci Romů. Pro Romy je typická dvojitá normativnost morálky, tedy solidarita uvnitř komunity a obranná solidarita navenek. Klíčovou roli při formování jejich identity hrají tradice, které zůstávají významným pojítkem mezi členy této komunity (Kaleja, 2012). Na druhou stranu romská kultura přitahuje pozornost většinové společnosti svou hudbou a tancem – právě kultura tak může být mostem mezi Romy a neromskou společností, přispívajícím k vzájemnému porozumění a respektu (Ševčíková, 2003).

Bohatství duchovní kultury se mimo jiné odráží v prožívání výjimečných událostí v životě člověka. Mezi takové události patří například narození nového člena rodiny, uzavření manželství nebo poslední rozloučení s blízkou osobou. Romové při těchto příležitostech dodržovali řadu zvyků. Romové často přebírají náboženství společnosti, ve které žijí – nejde však o převzetí náboženství se všemi jeho pravidly, povinnostmi a důsledky, ale spíše o úpravu v souvislosti s tradicemi a zvyky Romů. Většina Romů v ČR se hlásí k římskokatolickému

vyznání, přičemž jejich patronkou je svatá Sára. Náboženských obřadů se však účastní jen zřídka (Šuleř, 1999).

Velmi důležitá je pro Romy jejich rodina, která je početná a složená z více generací. Romové si zakládají na soudržnosti a svou rodinu chrání. Hlavou rodiny je nejstarší muž – tradičně v romské rodině odváděl manuální práci muž, jenž odevzdával finanční prostředky ženě, která s nimi následně hospodařila. Finance však obstarávaly i ženy, které prodávaly výrobky svých mužů, pracovaly na poli, nebo vypomáhaly v jiných domácnostech. Ženy byly hodnoceny dle plodnosti – pokud žena nemohla mít děti, měl muž právo ji opustit. Jelikož prenatálnímu vývoji přikládali Romové velkou důležitost, musely ženy v těhotenství dodržovat mnoho pravidel. Romské děti byly od mala vedeny k samostatnosti. Dívky musely pomáhat své matce s výchovou mladších sourozenců, učily se vařit a starat se o domácnost. Otcové vychovávali převážně chlapce. Již v šesti letech je zasvěcovali do role hlavy rodiny a učili je svému řemeslu. Děti nechodily do školy, ale Romové vychovávali své potomky nápodobou (Šišková, 2001).

Říčan (1998) však dodává, že podoba současné romské rodiny je jiná, než byla v minulosti – tradičně se v romských rodinách dodržovaly poměrně přísné mravy, kdy romské dítě nikdy nemluvilo vulgárně před dospělými, rodiče se před dětmi neobnažovali (neukazovali se před nimi ani ve spodním prádle) a přísně dbali na to, aby děti nebyly svědky intimity mezi svými rodiči. Oproti tomu v současné době můžeme v romských rodinách zaznamenat násilí na dětech, které bývalo historicky naprostou výjimkou, těžké zanedbávání v důsledku alkoholismu a drogové závislosti, a dokonce i incest, který byl v minulosti v romských rodinách zcela nemyslitelný.

Šotolová (2011, s. 42) konstatuje, že pro dosažení maximálních možností úspěšného vzdělání je třeba ve výchovně-vzdělávacím procesu romských žáků tolerovat jejich sociální, etnické a kulturní odlišnosti. Autorka dodává, že *„vzhledem k tomu, že romské děti jsou dobře přizpůsobeny určitému typu společnosti, v němž četná rodina zůstává často silným sociálním základem, necítí se současně dobře v našich tradičních školských zařízeních. Jejich školní docházka závisí na rozhodnutí rodiny. Tyto děti, které jsou předčasnými účastníky činnosti rodiny a jejího hospodaření, nejsou spokojeny v pedagogických strukturách, kde se nedozvídají nic o svém etniku“*. Bartoňová (2005) doplňuje, že k žákům ze znevýhodněného sociokulturního prostředí je zapotřebí odlišného přístupu. Nejdůležitější je překonání jazykové bariéry při vstupu do prvního ročníku ZŠ a poté vybudování kladného vztahu k učení nejen u romských žáků, ale i u jejich rodičů.

Zelina (2002) konstatuje, že odborná i laická veřejnost je přesvědčena o tom, že zcela zásadním problémem romské populace je nedostatečné vzdělání, přičemž právě vzdělání by mělo být základním řešením sociálních problémů Romů. Obvyklé představy o Romech obsahují stereotyp o tom, že Romové si neváží vzdělání a považují jej za zbytečné. Autor však konstatuje, že toto tvrzení není zcela pravdivé – Romové si vzdělání velmi váží a členové jejich komunity, kteří jej dosáhnou, jsou vysoce ceněni. V konsensu se Zelinovým apelem na nutnost zvýšení vzdělání romské populace jsou i jiní autoři, kteří se romskou problematikou zabývají (např. Říčan, 1998; Bartoňová, 2005; Kaleja, 2011; Šotolová, 2011).

Specifikem romské kultury je jejich jazyk, který si předávají z generace na generaci a k němuž mají hluboký citový vztah. Romština se vyznačuje obrazností, mnohoznačnými výrazy a propojením s mimikou a gesty, což z ní činí unikátní nástroj komunikace. Romové v ČR hovoří jedním ze čtyř nářečí – nejrozšířenější je slovenská romština, kterou hovoří téměř 80 % romské populace na našem území. Jen 10 % romské populace tvoří skupinu maďarských a olašských Romů. Jak doplňuje Šotolová (2011), v roce 1991 byl Romům přiznán statut národnostní menšiny, načež vznikla diskuse o tom, jestli budou Romové využívat svého práva na vyučování ve vlastním jazyce, nebo jestli budou požadovat alespoň nepovinný vyučovací předmět romský jazyk. Ačkoli se tak (alespoň ne systémově) nestalo, na základě výzkumu Bankstona a Zhou (1995), který konstatoval přínosnost výuky etnického jazyka při integraci daného etnika do majoritní společnosti, lze uvažovat o tom, že takové opatření by mohlo přispět k efektivnější inkluzi romských žáků.

Romský jazyk patří do novoindické jazykové skupiny – historickosrovnávací antropologické a jazykovědné studium prokázalo indický původ Romů a těsné vztahy romštiny s některými novoindickými jazyky, zejména s hindštinou (Davidová, 2004). Romská slovní zásoba je nestabilní – část tvoří tradiční pojmy, které v romském jazyce přetrvávají, nicméně část je tvořena zcela novými pojmy, které jsou často integrovány z majoritního jazyka. Ačkoli romština nemá svou oficiální spisovnou podobu, má vlastní zvukovou podobu a gramatickou strukturu. Zatímco nejstarší Romové mluví lépe romsky než česky nebo slovensky, Romové přicházející do ČR po roce 1945 museli používat češtinu, kterou slyšali v zaměstnání. Měli však problém s pochopením významu slov – ačkoli se snažili český jazyk používat, prolínal se jím s ním romský jazyk. Obecně lze konstatovat, že každá další generace Romů se více přibližuje k českým normám (Šotolová, 2011).

Jak uvádí Hübschmannová (2002), díky předešlé asimilační politice, kterou realizoval vůči Romům komunistický režim, se mnoho z nich dostalo do jazykového, kulturního a také etického vakua. I když dnešní Romové mluví česky o hodně lépe než jejich rodiče a prarodiče, jejich projevy v českém jazyce jsou etnolektní a romské děti jsou za ně špatně hodnoceny. Proto by bylo dobré, aby se učitelé seznámili se základy romského jazyka a uvědomili si, jak vyučování v českém jazyce může zatěžovat romské žáky.

Šotolová (2011) dává školní neúspěšnost romských dětí do souvislosti s nezvládnutím vyučovacího jazyka. Totéž uvádí i Balvín et al. (2000), kteří dodávají, že jazyková bariéra se prohlubuje v souvislosti s rychlým školním tempem. Významný vliv má rovněž školní nepřipravenost – autorka konstatuje, že většina romských dětí není připravena na vstup do školy, přičemž při testech školní připravenosti se psychologové setkávají se známkami tzv. pseudoretardace, která je důsledkem výchovného zanedbávání dětí. Za školní připravenost odpovídají rodiče, případně výchovně-vzdělávací práce mateřské školy, pokud ji dítě navštěvuje. Kaleja (2011) doplňuje, že existuje přímá souvislost mezi tím, zda romské děti navštěvují mateřskou školu, a jejich školní úspěšností. Ačkoli by se dalo předpokládat, že se zavedením povinné předškolní docházky (od školního roku 2017/2018 je předškolní vzdělávání povinné pro dítě, které do začátku školního roku dovrší pěti let) se situace, kdy romské děti téměř nenavštěvovaly předškolní vzdělávání a do první třídy nastupovaly nepřipravené, zásadně zlepšila, jak konstatuje Ryšavý (2020), zhodnocení účasti romských dětí na povinném předškolním vzdělávání naráží na chybějící data o počtu romských dětí, jichž se povinná předškolní docházka týká. Prostřednictvím komparace odhadnutého počtu romských žáků v 1. ročníku ZŠ a počtu romských dětí v posledním ročníku MŠ lze však alespoň předpokládat, že se povinného předškolního vzdělávání účastní většina romských žáků. *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2019* na druhou stranu upozorňuje, že i přes pozitivní trend v účasti romských dětí na předškolním vzdělání jsou odborníci skeptičtí v otázce, zda současná podoba předškolního vzdělávání dokáže romské děti na vstup do základní školy dostatečně připravit (Vláda ČR, 2020).

Při vstupu na ZŠ se tak romští žáci potýkají nejen s jazykovou bariérou, ale také se sociálními, pohybovými (hrubá a jemná motorika) a kulturně-společenskými nedostatky. Odklad povinné školní docházky v tomto případě negativní stav příliš neřeší, protože romské děti zůstávají v domácím prostředí (rodiče neumožňují časnou předškolní výchovu zejména z finančních důvodů, případně proto, že pro ně není institucionální vzdělávání prioritou) a jejich školní příprava tak zůstává nedostačující – jinými slovy je problém pouze odsunut (Šotolová, 2011).

V neposlední řadě je třeba zmínit ekonomické bariéry – v této souvislosti vystupuje do popředí bytová situace Romů. Tím, že Romové nemají dostatečné vzdělání a dostatek finančních prostředků, dochází k tomu, že jejich bydlení většinou neodpovídá tomu, jak žije majorita. V současné době žije značná část romské populace v obecních bytech, které mnohdy nevyhovují svými hygienickými podmínkami. Davidová (2010) dodává, že v koncentrovaných romských usídleních je vyšší míra nezaměstnanosti, přičemž místní obyvatelé jsou stigmatizováni místem bydliště a šance na získání práce i vzdělání se snižuje. Pro Romy je mnohdy prakticky nemožné najít si bydlení mimo tyto lokality – majoritní společnost (pronajímatelé) nejsou většinou ochotni jim ubytování pronajmout. Romové se v této souvislosti stávají obětmi tzv. obchodu s chudobou, kdy někteří podnikatelé využívají ubytování Romů k tomu, aby jim mohli poskytnout předražené nájemné a následně získat peníze, které Romům na ubytování poskytuje stát.

Co se týče zaměstnání, byli Romové historicky řemeslníky – tradičně přijížděli do měst a vesnic, kde nabízeli své služby. Obvykle se jednalo o kovářství, kotlářství, košíkářství apod. Kromě řemesel byli Romové zdatnými umělci (hudebníky), romské ženy zase vykládaly karty. Tyto způsoby obživy však zmizely v 50. letech 20. století, kdy komunistický režim Romům zakázal kočovat a snažil se je násilně přimět k usedlému způsobu života. Aktuálně patří romská populace k těm, které jsou významně ohroženy nezaměstnaností. Důvodem jsou kromě nízkého vzdělání i předsudky na straně zaměstnavatelů – kvůli těmto faktorům jsou Romové zaměstnávání spíše na sezónní práce, což jim přináší značnou finanční nestabilitu. Nezaměstnanost Romů následně vede k jejich pauperizaci a demoralizaci, posiluje také jejich příklon k sociálně patologickým jevům, kriminalitě a asociálnímu jednání (Nečas, 2002).

Aktuální data o ekonomické situaci romské populace konstatují, že míra její nezaměstnanosti je 17,6 %, přičemž nezaměstnanost je vyšší u romských žen (25,8 %) než u mužů (12,1 %). Dalším zjištěním je skutečnost, že 50,5 % pracujících Romů je zaměstnáno na dobu určitou (v porovnání s 6,7 % pro celou českou populaci), což u nich vede k vysoké pracovní nejistotě. Přibližně polovina pracujících Romů působí na pozici nekvalifikovaných dělníků. Rovněž v oblasti nejvyššího dosaženého vzdělání není situace pozitivní – přibližně 49 % romské populace disponuje pouze základním vzděláním (u obecné populace je to 5,9 %), dalších 5,8 % ZŠ nedokončilo. Na ZŠ navázalo vyučením bez maturity 30 % Romů, maturitou disponují necelá 3 %. Vysokou školu či pomaturitní studium má necelá 1 %. Pozitivně však vyznívají představy romských rodičů o tom, jakým vzděláním by měly disponovat jejich děti – 36,9 %

z nich si pro své děti přeje vyučení bez maturity, 35,5 % střední školu s maturitou. Dalších 3,9 % by chtělo, aby jejich děti dosáhly vysokoškolského vzdělání (Šimíková et al., 2024).

Nepříznivá ekonomická situace Romů samozřejmě ovlivňuje i romské děti – ty často vyrůstají v domácnostech, kde nemají dostatek hraček, které by je rozvíjely, a později školních pomůcek, prostřednictvím kterých by si mohly plnit své školní povinnosti. Romským žákům také mnohdy v domácnosti chybí místo, kde by měli klid na učení. Obecně jsou romské děti ochuzeny o mnoho podnětů, zkušeností a dovedností, které jsou pro děti z lépe ekonomicky zajištěných rodin standardem. Romským rodinám často chybí peníze na to, aby svým dětem zajistily potřebné školní pomůcky, umožnily jim participovat na dobrovolných školních aktivitách, zaplatily jim kroužky apod. (Šotolová, 2011).

4.2 Postavení romských žáků v rámci školního kolektivu a vztahy s majoritní společností

Romské děti se často v běžných ZŠ setkávají s odmítáním ze strany svých spolužáků, v kolektivu typicky patří mezi méně oblíbené jedince. Vztahy mezi romskými a „neromskými“ dětmi závisí ve velké míře na učiteli, který by měl mezi žáky udržovat dobré vztahy. Pokud je tato myšlenka dodržována, vztahy mezi dětmi z různého socio-kulturního prostředí mohou být poměrně pozitivní (Klein & Rosinský, 2013). S tím souhlasí i Davidová (2010), která rovněž konstatuje, že vztahy mezi romskými a majoritními žáky jsou do značné míry ovlivněny přístupem pedagogů, kteří hrají zásadní roli při budování inkluzivního prostředí. Tyto vztahy však mohou být komplikované nejen kvůli předsudkům, ale i rozdílnému přístupu k vzdělání v romských rodinách, kde se tradičně klade důraz na komunitu a praktické dovednosti spíše než na školní úspěchy. Výzvy spojené se vzděláváním romských dětí proto odrážejí širší kulturní a společenské rozdíly, které ovlivňují jejich postavení ve škole i ve společnosti.

Romské děti mají snahu se izolovat od svých spolužáků v době přestávek. Odmítané dítě si zpravidla vyhledá partu jedinců, pro které ochotně plní požadavky a podřizuje se jejich pravidlům. V řadě případů to však znamená negativní vliv v podobě získávání peněz na hrací automaty, alkohol a drogy. Říčan (1998, s. 115) v této souvislosti popisuje dynamiku vztahu romských žáků ke škole následujícím způsobem:

V prvních ročnících základní školy bývají romské děti vůči učitelům milé až přítulné, poddajné a ochotné, rády se učí. Přibližně v pátém ročníku však často dochází ke zlomu, který někdy učitelé nazývají „volání krve“: zhorší se prospěch, dítě začne být vzpurné,

ztrácí zájem o školu. Z části to lze vysvětlit časně nastupující pubertou, určitou roli může hrát i to, že se zvýrazňují typicky romské fyzické rysy, jimiž je dítě vzhledem k převažující protiromské averzi stigmatizováno. Ještě důležitější patrně je, že v romské komunitě je dítě dříve přibíráno k činnostem dospělých, což kontrastuje s žákovskou rolí ve škole. Kromě toho je látka probíraná ve vyšších ročnících jednak náročnější na domácí přípravu, jednak vnímána z hlediska romské komunity jako zbytečná. Poslední léta ve škole jsou pak někdy pro romské děti i pro jejich učitele skutečnou trýzní: svými neúspěchy frustrování a ponižování Romové opakují ročníky, nudí se, chovají se výbojně k učitelům a často agresivně ke spolužákům.

Říčan (1998, s. 116) dále konstatuje, že „zvláště na střední škole se Rom octne mezi dvěma mlýnskými kameny. Rasisticky laděná většina ho těžko přijímá, bývá šikanován. Vlastní rodina a celá romská komunita velmi často s jeho studiem nesouhlasí, nepodporuje ho, snaží se jeho snahu překazit; tímto postojem jsou pověstní zvláště olašští Romové.“ To vede k uznání nutnosti podpory vzdělávání romských dětí ze selhávajících rodin například prostřednictvím stipendií.

Propojení mezi kulturou a vzděláváním je komplikovaným aspektem života romských komunit rovněž vzhledem k tomu, že mnozí Romové mají ke vzdělání poměrně rezervovaný postoj. Zatímco duchovní tradice a zvyky poskytují oporu v rodinném a společenském životě, školní prostředí často představuje zcela odlišný svět, kde romské děti čelí výzvám vyplývajícím z odlišného socio-kulturního kontextu (Šotolová, 2011).

Významným faktorem vzdělávání Romů jsou jejich vztahy s majoritou. Horváthová (2002) uvádí, že základy patologických vztahů mezi Romy a majoritní společností byly položeny již v raném novověku, kdy byli Romové na základě nedůvěry většinové společnosti pronásledováni a ostrakizováni. Vrcholem diskriminace Romů na československém území bylo období vytvoření Protektorátu Čechy a Morava, kdy byly sečteny všechny kočující osoby, jichž bylo přibližně sedm tisíc. Roku 1942 byly Romům odňaty občanské legitimace a Romové byli posíláni do cikánských táborů, které se u nás nacházely v Letech u Písku a v Hodoníně.

Rovněž Dvořáková (2017) doplňuje, že na segregaci Romů ve vzdělávání se podílí společnost jako celek – pokud není místní samospráva přesvědčena o prospěšnosti inkluze, je její prosazování v místních školách obtížné. Nastavením spádových obvodů je možné dosáhnout rozdělení dětí z vyloučených lokalit do běžných škol, kde se následně mohou vzdělávat společně s většinovou společností. Pokud naopak místní samospráva vytvoří spádový obvod z vyloučené lokality, je jisté, že místní škola se stane segregovanou. I přes vhodné nastavení

spádových obvodů však může ke vzniku segregovaných škol přispět například situace, kdy ředitelé škol přesvědčí romské rodiče, aby své dítě na běžnou školu nedávali. Rodiče z majoritní společnosti zase své děti přerazují ze škol s vyšším podílem Romů, což opět vede ke vzniku segregovaných škol.

4.3 Předsudky a stereotypy učitelů a jejich vliv na žáky

Klein a Rosinský (2013) konstatují, že učitel má významný vliv na edukaci žáků zejména vlivem své osobnosti, svým vztahem k žákům, postojem a respektováním zákonů učení. Učitelova osobnost se tak zařazuje mezi důležité výchovné činitele. Má ve svých rukou to nejcennější, co v lidském životě existuje – dítě, mládež a jejich formování, vytváření žákovy osobnosti. Učitel má být osobností, která neustále tvoří a přetváří, která transformuje sebe, žáka, společnost a svět svou svobodnou tvořivou prací a činností. Především učitel může formovat osobnost svých žáků, jejich vnitřní citový život, aktivitu, tvořivost, správnou motivaci činnosti a socializaci na podmínky života.

Co se týče práce učitelů s romskou komunitou, často není problematická ani tak jejich spolupráce s jednotlivými romskými žáky, jako spíše s jejich rodiči. Pokud chce učitel při výchovně-vzdělávací činnosti s romskými žáky dosahovat dobrých výsledků, musí si získat jejich důvěru a úzce s nimi spolupracovat. Pouze tímto společným úsilím školy a rodiny se může postupně zvyšovat úroveň práce škol a zlepšovat výchovně-vzdělávací výsledky žáků. Někteří rodiče však se školou nespolupracují ideálním způsobem – zakrývají například neomluvenou absenci svých dětí, nebo se podílí na nenaplnění jejich studijního potenciálu tím, že vyžadují zařazení svého dítěte do speciální školy s tím, že takovou školu buď sami navštěvovali a ví, že učení zde bylo jednodušší, nebo mají představu, že dítě to zde bude mít jednodušší a oni budou mít méně starostí. Třetím důvodem často bývá to, že školu již navštěvuje některý další sourozenec (Nečas, 2002). S tím souhlasí i Vítková (2004), která konstatuje, že jednou z hlavních priorit učitele by mělo být vytvářet u romských žáků kladný vztah ke škole, ke vzdělání a podporovat jejich zájem o nové poznatky a vědomosti.

Jarkovská et al. (2015) upozorňují, že učitelé v ČR často vnímají romské žáky jako jedince, kteří se nikdy nezařadí do většinové společnosti a do běžného vzdělávacího proudu. Podle autorů je paradoxní skutečnost, že zatímco je u dětí migrantů mnohdy jejich etnicita záměrně zneviditelnována, u Romů je tomu naopak – u nich je naopak romská etnicita chápána jako velká překážka při zlepšování jejich postavení ve společnosti. Učitelé často označují romské

žáky jako nevzdělatelné, a to zejména v souvislosti s jejich charakterovými vlastnostmi. V tomto kontextu se učitelé vůči romským dětem mnohdy dopouští stereotypizace – právě víra učitelů v možnost inkluze romských dětí je však důležitým předpokladem úspěšnosti celého procesu.

Kohout-Díaz, Bittnerová a Levínská (2018) upozorňují na skutečnost, že učitelé se mnohdy dopouštějí znevýhodňování romských žáků tím, že nerespektují jejich identitu – lépe řečeno nevnímají identitu romského žáka jako jedinečného individua, ale akcentují jejich identitu jako Roma. Tato vnucená identita však mění strukturu žáků ve třídě, čímž se mění i vzdělávací postoje a přístupy pedagogů a rodičů. V rámci výuky učitel často upozorňuje ostatní děti na to, že romskému žákovi se musí věnovat jiným způsobem než ostatním, což narušuje inkluzi a může utvrzovat předsudek, že romské děti není možné adekvátně vzdělat. Typickou je dále situace, kdy učitel interpretuje chování žáka jako důsledek jeho etnicity, ačkoli to není vždy oprávněné.

Petr Šafránková a Humenská (2017, s. 65) zjistily, že učitelé „*hodnotí pozitivněji možnosti překonat či redukovat sociální znevýhodnění žáků a vztah školy a zmiňované skupiny žáků než samotnou skupinu sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání*“. Učitelé v tomto kontextu považují sociální znevýhodnění za predikci neúspěchu ve vzdělávání a v adaptabilitě této skupiny žáků – jejich vzdělávání tedy považují za složité. Sociálně znevýhodnění žáci jsou učiteli mnohdy automaticky považováni za problémové, a to z celé řady důvodů – především v souvislosti se sníženou sociální adaptabilitou, menším zájmem o studium, výchovnými problémy apod. Výzkum dále ukázal, že postoj učitelů k žákům se sociálním znevýhodněním se významně neliší v souvislosti s krajem, ve kterém působí, a dokonce ani v kontextu jejich předcházejících zkušeností – významným determinantem je naopak věk, kdy starší pedagogové hodnotí děti se sociálním znevýhodněním pozitivněji.

Jak vyplývá z výzkumu *Analýza příčin vyššího podílu romských žáků vzdělávajících se ve školách a třídách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona*, značná část běžných škol neumí nebo nechce s romskými žáky pracovat. Romské děti běžně přicházejí na základní školy bez znalostí nebo dovedností, které jsou u většinové populace považovány za standard, což může vést u učitelů k domněnce, že pro romské děti by bylo prospěšnější speciální školství (Hoření et al., 2023). Poměrně negativní vztah učitelů k romským žákům zprostředkovává i organizace Romea (2019), která na svých stránkách prezentuje zkušenosti učitelů. Z nich vyplývá, že problémem je zejména nezvládnutá inkluze ze strany vedení škol a jednotlivých

učitelů. Vedení školy často nestanoví jednoznačnou strategii, což u učitelů vede k pocitu nejistoty. Výchovné problémy učitelé mnohdy řeší křikem a ponižováním žáků, čímž se snaží získat učitelskou autoritu. Ve snaze udržet ve třídě klid učitelé preferují frontální výuku a vyplňují hodinu psaním zápisu, aby děti neměly prostor na vyrušování. Zavádění inkluze do škol s vyšším podílem romských žáků bylo často doprovázeno nesouhlasem učitelů (jedná se o důsledek nedostatečné komunikace ze strany MŠMT), administrativou, zmatkem a nekonečnými školeními. I přes zavedení inkluze existují v mnoha školách neoficiální segregované třídy, které mají např. jiný rozsah hodin, mají k dispozici méně výukových pomůcek apod. Tento postup však vede k prohlubování rozdílů mezi žáky z majoritní a minoritní společnosti. Ze subjektivních zkušeností učitelů vyplývá, že někteří pedagogové projevují vůči romským žákům rasismus a označují je za líné a hloupé – v tomto případě hrozí riziko, že žáci si tyto předsudky interiorizují a de facto se začnou chovat tak, jak se od nich očekává.

Poměrně nepříznivé svědectví o pedagogické praxi při výuce romských žáků zprostředkovává také Rožníčková (2017), která se ve své studii zaměřila na mocenské konstelace, vznikající mezi romskými žáky a jejich učiteli. Autorka na základě pozorování učitelů při práci s romskými žáky identifikovala pět mocenských konstelací, které se v segregovaných třídách nejčastěji vyskytují, konkrétně:

- konstelace „Já jsem tady šéf“, která se vyznačuje silnou dominancí učitele, který drží moc pevně na své straně – žáci toto nezpochybňují, naopak se pohybují v oblasti konformity (přijímají požadavky učitele); ačkoli se vyskytují pokusy žáků dělat si z učitele legraci, ten uplatňuje svoji dominantní moc – na druhou stranu mají žáci k učiteli přátelský vztah a respektují ji;
- konstelace „Hrajeme divadlo“, která je charakteristická tím, že moc je sice v rukou učitelky, ale žáci s ní nesdílejí stejné cíle – žáci tedy hrají „divadlo“, že věnují učiteli pozornost, zároveň se však zabývají jinými činnostmi, nad čímž učitel, jenž s nimi má dobrý vztah, do jisté míry přivírá oči;
- konstelace „Buď naší loutkou“ je na hraně mezi mocí na straně učitelky a na straně žáků – žáci i učitel vnímají cíle vyučovací hodiny jinak; zatímco učitelka chce mít ve třídě klid a řád, žáci se chtějí pobavit – to způsobuje stav, kdy se učitel a žáci přetahují o moc, přičemž žáci se snaží učitelku zesměšnit;

- konstelace „Co všechno vydržíš“ značí přesun moci na stranu žáků, kteří dělají ve třídě hluk, pokřikují jeden přes druhého, bubnují o lavice, hrají si s mobilními telefony apod. – zatímco žáci učitele nerespektují, ten se již nesnaží převzít svou moc zpět, ale rezignuje na své postavení ve třídě;
- konstelace „Ted' rozkazujeme my“ vede k přesunu moci zcela na stranu žáků – ti se vyznačují rebelií ve svém chování, vzpírají se a chodí za školu, baví se na účet učitele, případně jej slovně napadají.

Autorka konstatuje, že těmito mocenskými konstelacemi se prolíná impulzivní jednání žáků, kteří neumí své chování ovládat, v důsledku čehož se v hodinách střetává žákovská reaktivita, vyrovnávání se s požadavky učitele a míra dominance učitele.

Obdobné informace uvádí i Dvořáková (2017), která konstatuje, že i přes finanční i jinou podporu školám a příklady pozitivní praxe zůstávají palčivým problémem postoj pedagogů a zřizovatelů škol (místních samospráv a komunálních politiků). Učitelé nejsou dostatečně připraveni na společné vzdělávání – velká část učitelů nemá zkušenosti ani se vzděláváním dětí se smyslovými vadami a psychickými poruchami. Sociální znevýhodnění řada učitelů ani nepovažuje za handicap, proto odmítá pracovat s těmito dětmi jiným způsobem, než jaký považují za obvyklý. Inkluzivní politiku by proto měly provázet adekvátní změny i na pedagogických fakultách vysokých škol.

Jak vyplývá z této podkapitoly, předsudky a stereotypy učitelů vůči romským žákům mají zásadní vliv na jejich vzdělávací dráhu a celkovou socializaci. Učitelé, kteří vnímají romské žáky skrze negativní stereotypy, mohou nechtěně utvrzovat bariéry, které brání jejich plnohodnotnému zapojení se do vzdělávacího procesu. Přitom právě postoj učitelů, jejich schopnost respektovat individuální potřeby romských žáků a vytvořit prostředí založené na důvěře a respektu jsou klíčovými faktory úspěšné inkluze. Je nezbytné, aby školy poskytovaly pedagogům odpovídající podporu, včetně systematického vzdělávání v oblasti práce s romskými žáky a efektivních inkluzivních strategií. Pouze prostřednictvím takového přístupu lze dosáhnout reálných změn, které přispějí ke snížení vzdělanostních nerovností a zlepšení perspektiv romských žáků v české společnosti.

5 Podpora romských žáků v českém školství

Závěrečná kapitola teoretické části práce se zaměřuje na podporu romských žáků v českém školství. V rámci první podkapitoly je navázáno na podkapitulu 3.3 tím, že je totéž téma konkretizováno na problematiku romských žáků. Následující podkapitola se zaměřuje na programy podpory a inkluzivní vzdělávací strategie pro romské žáky s OMJ. Závěrečná třetí podkapitola pak prezentuje příklady dobré praxe v oblasti vzdělávání romských dětí.

5.1 Role a význam asistentů pedagoga, logopedů a školských poradenských zařízení

Vzhledem k tomu, že o roli učitelů již bylo poměrně obsáhle pojednáno ve čtvrté kapitole této práce, budu se nadále zabývat primárně ostatními aktéry výchovně-vzdělávacího procesu u romských žáků, a sice asistentům pedagoga, logopedům a ŠPZ.

Asistent pedagoga (či také pedagogický asistent) má ve výuce romských žáků podstatnou roli. Učitelé, kteří jej mají k dispozici, mohou efektivněji používat netradiční formy výuky, při nichž dochází především ke kooperaci mezi žáky. Přítomnost asistenta pedagoga v hodinách zajišťuje individuální přístup ke všem dětem – podporuje u nich samostatnost, komunikaci a pomáhá jim efektivněji zvládat učivo (Šotolová, 2011). Jak konstatuje Kaleja (2011), funkce pedagogického asistenta je jedním z podpůrných opatření, které zvyšuje úspěšnost romských žáků ve výchovně-vzdělávacím procesu. Role asistenta pedagoga by měla u romských žáků vytvářet bezpečné a důvěrné prostředí. Ideální je, pokud je asistent sám Romem – v takovém případě mají výrazně pozitivní dopad na žáky dobré vztahy mezi neromským učitelem a romským asistentem. Takové vztahy jim dávají dobrý příklad, že i Romové mohou dosáhnout takového zaměstnání a že vzdělání má pro ně smysl. Romští asistenti jsou také efektivním komunikačním kanálem mezi rodiči a školou.

Ve shodě s Titěrovou (2014) je možné konstatovat, že přítomnost romského asistenta ve výuce romských žáků má následující pozitivní efekty:

- lepší adaptace romského žáka do prostředí běžné třídy a školy;
- odbourávání počátečních jazykových problémů;
- akcelerace školní úspěšnosti romských žáků;
- zkvalitnění socio-emocionálního třídního klimatu;

- zvýšení kvality spolupráce školy a rodiny.

Dvojazyčný asistent pedagoga ve své praxi uplatňuje individuální přístup, čímž pomáhá i romským žákům, kteří nemají jazykovou bariéru, ale zaostávají za ostatními žáky. Zároveň spolupracuje s rodiči, jejichž podpora je při vzdělávání romských dětí velmi podstatná. Romští asistenti jsou obvykle pozitivně přijímáni jak ze strany škol, tak ze strany romské komunity, což z nich dělá efektivní řešení problému s nízkou vzdělanostní úrovní romské populace (Šotolová, 2011).

Intervence **logopeda** u romských dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí je potřebná z toho důvodu, že sociálně znevýhodněné prostředí typicky neposkytuje dětem vhodné podmínky pro vývoj jejich osobnosti včetně různých kompetencí, jako je například komunikační kompetence (Zítková et al., 2011). Většina sociálně znevýhodněných romských dětí hovoří romským etnolektem češtiny, který lze definovat jako jazykovou variantu češtiny, „*kterou hovoří převážně členové romských komunit a jejíž strukturní specifika jsou způsobena převážně vlivy původních jazyků daného řečového společenství*“ (Bořkovcová, 2006, s. 10). Jazykové zázemí romských dětí a také jazyková praxe, která je pro sociálně vyloučené lokality typická, vedou k tomu, že komunikační kompetence romských dětí v době, kdy nastupují do základního vzdělávání, nedosahují normy. Opožděný vývoj řeči se vyznačuje jak narušením obsahové stránky řeči, tak dysgramatismy na všech úrovních, chybnou výslovností a malou slovní zásobou (Jedlička & Škodová, 2003). V tomto kontextu je u romských žáků podstatná logopedická intervence.

Logopedickou intervenci realizuje logoped s cílem předejít, odstranit, překonat nebo alespoň zredukovat narušení komunikační schopnosti. Odehrává se na těch úrovních, konkrétně prevenci, diagnostice a terapii (Lechta et al., 2011). Jak konstatuje Petříčková (2011), dětem se sociálním znevýhodněním se však dlouhodobě nedostává adekvátní logopedické péče. Ačkoli rodiny těchto dětí obecně považují logopedickou péči za podstatnou, nejsou v této oblasti dostatečně angažovány – zanedbávají pravidelná cvičení, nestimulují děti vhodnými podněty a mnohdy tak práce na rozvoji komunikačních schopností těchto dětí zůstává na škole. Kutálková (2005) považuje za vhodné podněty pro rozvoj komunikačních schopností zejména knihy, obrázkový materiál, stolní hry a didaktické hry a pomůcky – prostřednictvím těchto prostředků mohou s dětmi trénovat i učitelé, asistenti pedagoga i jejich rodiče.

Kubaník, Červenka a Sádliková (2010) upozorňují na skutečnost, že skupina romských dětí není v souvislosti se svými nedostatky v oblasti komunikačních schopností homogenní.

Zatímco v některých rodinách je romština předávána z generace na generaci, v jiných již proběhla jazyková směna a romština se zde projevuje méně výrazně. Lze tedy konstatovat, že jazykové kompetence romských dětí jsou velmi individuální a jsou do velké míry determinovány výskytem bilingvismu nebo etnolektu romštiny v rodině. V tomto kontextu vystupuje jako zásadní faktor kvalitní logopedická diagnostika.

Hoření et al. (2023) v závěrech svého výzkumu uvádí, že ŠPZ při diagnostice využívají relativně zastaralé nástroje, které nejsou kulturně neutrální (nelze zapomínat na skutečnost, že pro mnoho romských dětí je čeština de facto cizím jazykem). Ačkoli ŠPZ začala od inkluzivní novely školského zákona více využívat závěr vyšetření z důvodu odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek, neklesl podíl závěru vyšetření z důvodu mentálního postižení, přičemž více je tento důvod diagnostikován v oblastech s vyšším podílem romských žáků. ŠPZ v oblastech s vysokým podílem romských žáků navíc vydávají více doporučení o zařazení do speciální třídy. Ostatně oproti předpokladům nedošlo v souvislosti s inkluzivní novelou ke snížení podílu romských žáků ve speciálních třídách – romští žáci představují ve speciálních třídách běžných škol 22 % žáků a ve speciálních třídách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona 15 % žáků. Zde se žáci vzdělávají dle RVP ZV se sníženými nároky na výstupy ze vzdělávání z důvodu mentálního postižení. Důvodem tohoto stavu je kromě již zmíněné zastaralosti diagnostických nástrojů i skutečnost, že značná část běžných škol neumí či nechce pracovat se sociokulturním znevýhodněním romských žáků. Pro tyto školy je vyhovujícím stav, kdy část romských rodičů preferuje pro své děti speciální školy, protože pro jejich děti představují přátelštější prostředí. Dokonce i někteří zaměstnanci ŠPZ jsou přesvědčeni o tom, že speciální školství je pro romské žáky více prospěšné.

Již v roce 2007 konstatovala Liga lidských práv v rámci svého systémového doporučení pro *Základní vzdělávání romských dětí*, že SVP romských dětí jsou ve svém důsledku mnohdy záminkou k segregaci těchto dětí. Podle zjištění organizace dosahuje většina romských dětí v diagnostických testech používaných v ŠPZ spodních hranic skóre, čímž se následně ředitelé ZŠ zaštiťují jako důvodem, proč se romské děti musí účastnit některého z typů neběžného vzdělávání. Liga má dokonce podezření „na vyhotovování některých posudků ze školských poradenských zařízení do neběžných ZŠ na objednávku ředitelů.“. Dokument dodává, že „není problém použít příslušné testy, kterými většinou romské dítě neprojde a je posléze doporučeno ke speciálnímu vzdělávání v neběžné škole či třídě“. Liga také upozornila na skutečnost, že na některých ZŠ se lze setkat s vysokým procentem romských žáků se zdravotním postižením, zatímco na jiných ZŠ, kde mají rovněž velké procento romských žáků, žádní zdravotně

postižení romští žáci nejsou (Čermák, 2007). Závěry novějších šetření ukazují, že situace se s plynutím času a inkluzivní novelou školského zákona zásadněji nezměnila. Výzkum Hoření et al. (2023) konstatuje, že romské děti jsou záměrně přesouvány z běžných základních škol, protože v souvislosti se svým nevyhovujícím sociálním zázemím dostávají diagnózu lehkého mentálního postižení. Mačí (2023) tyto závěry interpretuje tak, že v Česku je po léta udržován systém, který vyhovuje de facto všem kromě samotných romských dětí. To, že romské děti nejsou vzdělávány v běžných základních školách, vyhovuje tamním ředitelům i učitelům – romští rodiče si přestup na neběžné formy vzdělávání mnohdy sami vyžádají, jelikož v běžné škole jsou na jejich děti kladeny vysoké nároky, s nimiž rodiče nedokážou svým dětem pomoci. Z důvodu nadměrné decentralizace českého školství nemá stát k dispozici dostatečně silné prostředky, kterými by tento stav zvrátil na systémové úrovni.

5.2 Programy podpory a inkluzivní vzdělávací strategie pro romské žáky s OMJ

Ze strany MŠMT a NPI jsou vypisovány různé dotační programy, které cílí na podporu inkluze romských žáků. Pro rok 2025 vyhlásilo MŠMT již po několikáté *Výzvu na podporu integrace romské menšiny v roce 2025*, jejímž cílem je podpořit romské děti, které jsou vystaveny riziku sociálního vyloučení a mají nižší šanci získat kvalitní vzdělání. Smyslem je zajistit vhodné podmínky pro rozvoj společného vzdělávání žáků v hlavním vzdělávacím proudu prostřednictvím projektů, které podporují předškolní vzdělávání dětí, zvyšují jejich participaci v předškolním vzdělávání a připravenost na pozdější zahájení školní docházky. Dalším cílem je rozvíjení vztahů mezi rodinami a školami a preventivní působení proti předčasnému ukončování vzdělávání žáků (MŠMT, 2024b).

Široké spektrum vzdělávacích programů pro pedagogy nabízí NPI. Řada těchto programů se zaměřuje na podporu žáků s OMJ, konkrétněji na vhodné metody a formy práce, výuku češtiny jako druhého jazyka a hodnocení žáků s OMJ, dále na práci s heterogenní třídou, řešení problémového chování žáků, prevenci agresivity a šikany ve školním prostředí apod. (NPI, 2024). Na snižování nerovností ve vzdělávání a spravedlivější přístup ke vzdělávání míří i Operační program Jan Amos Komenský svou výzvou PRO-ROMA (zkratka pro Podporu pro/romských místních aktérů), který si dává za cíl podporovat rozvoj vzdělávacích aktivit v neformálním vzdělávání romských dětí a mládeže (Vláda ČR, 2024).

Jako inkluzivní vzdělávací strategii, která pomáhá inkluzi romských žáků do běžného vzdělávacího prostředí, uvádí Němec (2005) přípravné třídy. Pro romské děti s OMJ mohou mít velký význam přípravné třídy, které jsou zřizovány dle školského zákona pro děti, jimž byl doporučen odklad povinné školní docházky a u kterých se předpokládá, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj s ohledem na jejich školní nezralost (§ 47 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb.). Zmíněný odklad však není nezbytnou podmínkou pro zařazení dítěte do přípravné třídy. V případě, že romské dítě chodí do přípravné třídy, může se následně rychleji adaptovat v prvním ročníku. Přípravná třída tak může dítěti prospět po adaptační, komunikační a vzdělávací stránce – plní také funkci sociální. Příznivý vliv může potenciálně mít i na vztahy mezi rodinou a školou (Lechta, 2010).

Je podstatné si uvědomit, že přípravná třída nesupluje první ročník, ale připravuje dítě na úspěšný vstup do školy a na úspěšný nástup na cestu uvědomělého vzdělávání. Důvodem pro zařazování romských dětí do přípravných tříd je zejména jejich jazykový hendikep, který přípravné třídy pomáhají překonat. Úloha přípravné třídy je však mnohem komplexnější – má akcelarovat vývoj dítěte tak, aby dítě po jeho absolvování bylo schopno začlenit se do výchovně-vzdělávacího procesu a zvládlo požadavky prvního ročníku ZŠ (Fasnerová, 2018). Její zřízení vychází z potřeby pomoci dětem, které pocházejí ze sociálně a výchovně nedostatečného podnětného prostředí nebo nenavštěvovaly předškolní zařízení (například z důvodu pobytu v zahraničí) a z různých důvodů mají odloženou povinnou školní docházku. Tyto děti jsou specifické tím, že potřebují zvláštní přístup. Proto se předpokládá, že i přípravná třída bude specifická – specifická má být práce učitele s těmito dětmi, jeho přístup k této skupině dětí a správný výběr metod a forem práce (Lechta, 2010).

Strategie vzdělávání romských žáků s OMJ lze sumarizovat následujícím způsobem (Lechta, 2010; Linhartová & Loudová Stranczynská, 2018):

- odklad povinné školní docházky;
- přípravné třídy ZŠ;
- školy, třídy a skupiny zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona;
- běžné třídy s diferencovaným přístupem k žákovi;
- romští asistenti pedagoga, plnící funkci nejen edukátora, ale i facilitátora a pomocníka učitele.

V následující kapitole se zaměřím na příklady dobré praxe z oblasti vzdělávání romských žáků, kde jsou některé tyto strategie uplatňovány v praxi.

5.3 Příklady dobré praxe v oblasti vzdělávání romských žáků

Ačkoli v předcházejících kapitolách jsem upozorňovala především na negativní jevy, jako jsou segregace romských žáků, předsudky učitelů vůči romským žákům a podobně, v České republice existují i příklady dobré praxe, které skýtají možnosti inspirace pro méně úspěšné školy, kterým se vzdělávání romských žáků zatím tolik nedaří.

Příkladem efektivního nastavení školských obvodů, které vedlo ve svém důsledku ke snížení segregace romských žáků, je město **Krnov**. V roce 2008 se v Krnově potýkali s nedostatkem žáků a přebytkem míst na místních ZŠ. Vedení města se proto rozhodlo svou školskou politiku zoptimalizovat tak, že jednu školu zrušilo a přenastavilo školské obvody tak, aby se žáci z této zrušené školy rovnoměrně přesunuli do zbývajících škol. Zrušená škola byla navštěvována především romskými žáky ze sociálně vyloučených lokalit. Úspěšnost opatření byla determinována tím, že školy lpěly na důsledném dodržování školských obvodů při přihlašování dětí k zápisu do první třídy a celé opatření mělo podporu zastupitelstva města a školské komise. Samotné přenastavení školských obvodů však nepostačovalo – Krnov zavedl další opatření, která se podílela na efektivním řešení situace (Ombudsman, 2018):

- rovnoměrné zatížení škol a tříd „problémovými“ žáky;
- příprava na nové žáky pozitivním naladěním;
- organizace seznamovacích aktivit před příchodem nových žáků;
- zaměstnání pedagogů ze zrušené školy na ostatních školách;
- osobní zkušenost realizátorů transformace s mimoškolním sociálním prostředím sociálně znevýhodněných žáků;
- efektivní komunikace mezi školami, městskou policií, sociálním odborem a školským odborem ve věci záškoláctví;
- doučování mimo školu v sociálně vyloučené lokalitě dle pokynů pedagogů;
- spolupráce neziskových organizací a spádových škol ohledně doučování a volnočasových aktivit;
- asistenti pedagoga v aktivním kontaktu s rodinami žáků podle potřeby školy;
- aktivní podíl města při vytváření projektů;
- fungování přípravného ročníku;
- zajištění financování obědů pro potřebné žáky.

Pro efektivnější rozdělení školských obvodů se rozhodli i v **Kadani**, blízko které se nachází sociálně vyloučená lokalita. Její území bylo po dohodě s jednotlivými školami rozděleno do školských obvodů všech kadaňských základních škol – některé školy však byly vzdálenější, což bylo vyhodnoceno jako potenciálně rizikové ve vztahu ke školní docházce žáků ze sociálně vyloučené oblasti. Kadaň toto vyřešila tzv. bussingem – začala rozvážet děti ze sociálně vyloučené lokality do škol autobusem. Rodiče mají však možnost zvolit pro své děti takovou školu, která jim vyhovuje, samotný bussing bez práce s veřejností by proto nezaručoval reálné rovnoměrné rozdělení romských žáků do všech ZŠ (Ombudsman, 2018).

ZŠ Bečov se rozhodla změnit svůj přístup k hodnocení sociálně znevýhodněných žáků tím, že je hodnotí ve více kritériích než jen v oblasti získávání znalostí. Soustředí se zejména na rozvoj sebevědomí, spolupráce a na odpovědnost za samostatnou práci. Vedle pozitivní motivace škola řeší neúspěch žáků pomocí sociální pedagožky, která sdílí informace o jednotlivých dětech s učiteli a komunikuje s rodinami a OSPOD. Sociální pedagožka pochází z místní komunity, díky čemuž ji rodiče dětí respektují a mají k ní důvěru. Její kompetencí je i podchycování vzdělávacích a výchovných problémů v brzkém stádiu. Pokud je nutné komunikovat s OSPOD, sepisuje sociální pedagožka prohlášení pedagogů k řešené kauze a plní funkci „spojovacího článku“ mezi OSPOD a školou (PAQ Research, 2024a).

Sociální pedagožku jako efektivní intervenční nástroj využili i v **ZŠ Budišov nad Budišovkou**, kde řeší problematiku vzdělávacího neúspěchu romských žáků tím, že aktivně využívají dostupné nástroje, jako jsou právě sociální pedagog anebo metodika MŠMT pro řešení absencí. Díky tomuto spojení dochází k efektivní komunikaci s OSPOD a k úspěšnému řešení problémů. Sociální pedagožka zde funguje spíše jako terénní pracovnice, ale zároveň se věnuje spolupráci s rodinami, vyhodnocování problémů konkrétních žáků a svolávání případových konferencí. Škola se vyhnula obvyklému problému jiných škol s vysokým počtem znevýhodněných žáků, kterým se nedaří nastavit laťku výkonu pro tyto žáky, jelikož její očekávání (cíle) jsou nastavena realisticky tak, aby bylo pro každé dítě možné dosáhnout maximálního pokroku. Mnohdy je tímto cílem již jen to, aby děti pravidelně docházely do školy a neměly neomluvenou absenci. Řadu problémů také řeší efektivní komunikace s rodinami a hlubší poznání rodinného zázemí romských žáků – někteří z rodičů jsou například negramotní, nelze pak od nich očekávat, že pomohou dítěti s domácími úkoly (PAQ Research, 2024b).

ZŠ Petřín v Bruntále je příkladem školy, která dokázala i přes špatnou pověst segregovaného vzdělávacího zařízení dosáhnout výjimečné organizace podpůrných pozic, pestrých školních

aktivit pro žáky a příkladného vzdělávání pedagogů v moderních metodách výuky a hodnocení. Žáci mají k dispozici např. coworkovou učebnu, ve které mohou realizovat své podnikatelské záměry. Ve škole je přítomno dvacet tři asistentů pedagoga, kteří se pravidelně schází se speciálními pedagogy a konzultují jednotlivé případy a spolupracují na metodickém vedení. Škola postupně zavádí formativní hodnocení žáků. Významným prvkem vzdělávání je nižší počet žáků ve třídě (kolem osmnácti), což umožňuje realizovat podpůrná opatření pro žáky se SVP, které jsou komunikovány se SPC a PPP. Aby byla snížena segregace školy, usiluje ředitelka o snížení její kapacity, aby nemohlo docházet k přijímání sociálně znevýhodněných dětí z nespádových oblastí. Škola se také aktivně snaží zbavit své nálepky „romské“ školy tím, že realizuje jazykové vzdělávání a soustředí se na digitální gramotnost. Škola spolupracuje s místními firmami a se střední průmyslovou školou, díky čemuž může dětem nabídnout vybavenou dílnu a inovativní metody (PAQ Research, 2024c).

Na základě výše uvedených příkladů dobré praxe lze formulovat následující doporučení pro školy s vysokým počtem romských žáků s OMJ:

- optimalizace školských obvodů a prevence segregace
 - přenastavit školské obvody tak, aby docházelo k rovnoměrnému rozmístění žáků mezi školami, čímž se zamezí vzniku segregovaných škol
 - zvážit implementaci bussingu, který umožní žákům bezpečně a pravidelně dojíždět do škol mimo jejich lokalitu
- podpora inkluzivního vzdělávání
 - přijmout asistenty pedagoga (ideálně z místní romské komunity), kteří budou v úzkém kontaktu s rodinami žáků a napomohou řešení vzdělávacích i sociálních problémů
 - zasadit se o nižší počet žáků ve třídě, čímž bude umožněn individuálnější přístup a efektivnější zavádění podpůrných opatření
- spolupráce a komunikace
 - posílit komunikaci mezi školami, městskými institucemi, OSPOD a dalšími aktéry
 - vytvořit prostor pro pravidelné konzultace mezi pedagogy a ostatními aktéry vzdělávání (speciálními pedagogy, sociálními pedagogy)
- personalizované hodnocení žáků
 - přizpůsobit hodnocení žáků jejich individuálním schopnostem

- využít formativní hodnocení a realistické cíle, zohledňující specifické potřeby žáků
- zapojení sociálních pedagogů
 - zaměstnat sociální pedagogy pocházející z místní komunity, kteří budou fungovat jako prostředníci mezi školou, rodinou a OSPOD a budou schopni efektivně řešit problémy v rané fázi
- podpora učitelů
 - vzdělávat pedagogy v moderních výukových metodách a v práci s žáky s OMJ
 - organizovat školení zaměřená na podporu inkluzivního přístupu a na prevenci předsudků vůči romským žákům
- role vedení školy a místní samosprávy
 - aktivní zapojení vedení školy do projektů a iniciativ podporujících inkluzivní vzdělávání
 - spolupráce s místní samosprávou na zajištění financování podpůrných opatření
- zvýšení atraktivity škol
 - rozšířit nabídku školních i mimoškolních aktivit (např. ve spolupráci s místními SŠ a firmami)

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Výzkumný problém

Jako téma, kterému se budu v rámci výzkumu věnovat, jsem si zvolila vzdělávání romských žáků na prvním stupni základních škol v oblastech sociálního vyloučení s využitím poznatků konkrétní lokality v Ústeckém kraji. Důležitost řešení tohoto tématu lze koncentrovat do několika faktorů. Prvním z nich je **vysoká míra sociálního vyloučení v Ústeckém kraji**, která se projevuje mimo jiné v nedostatečném přístupu ke vzdělávání pro romské žáky. Tato skutečnost vyplývá například i z dokumentu *Rozvoj vzdělávání Romů v České republice: Hodnocení situace v České republice a strategické směrnice Romského vzdělávacího fondu*, který konstatuje, že v Ústeckém kraji je vysoká koncentrace Romů, přičemž zde zároveň pozorujeme významnou míru vzdělávacích nerovností. V praxi to probíhá tak, že děti žijící v sociálně vyloučených komunitách mají tendenci navštěvovat nejbližší školu – romští rodiče tedy inklinují k tomu posílat své děti do škol, které znají, kde se však romské děti nemohou těžit z inkluze do běžné třídy (Roma Education Fund, 2007).

Téma vzdělávání romských žáků v sociálně vyloučených lokalitách považuji za zásadní, protože právě vzdělání je jedním z klíčových nástrojů pro překonání cyklu chudoby a sociálního vyloučení. Bohužel se však často setkáváme s tím, že romské děti nemají stejné příležitosti jako jejich vrstevníci z majoritní společnosti, což je důsledek jak strukturálních bariér, tak i stereotypů a předsudků. Z vlastní zkušenosti vnímám, že mnoho romských rodičů chce pro své děti lepší budoucnost, ale často naráží na překážky, které jim brání zajistit kvalitní vzdělání. Tyto děti jsou pak často odkázány na školy, které jsou z hlediska kvality výuky podprůměrné a kam směřují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami bez ohledu na jejich reálné schopnosti. Tento systém pouze reprodukuje sociální vyloučení a uzavírá romským dětem dveře k možnostem, které by jim mohly umožnit lépe se zapojit do širší společnosti. Myslím si, že je nezbytné se na tuto problematiku zaměřit nejen z hlediska institucionálních změn, ale i přístupu učitelů a dalších odborníků, kteří mohou být klíčovými hráči v podpoře inkluze a překonávání předsudků. Bohužel u některých svých kolegů vnímám spíše předsudky, které jsou následně reflektovány do výuky, již negativně ovlivňují.

Jak vyplývá ze zhodnocení dosavadního stavu zkoumané problematiky v teoretické části práce, romští žáci jsou vystaveni **diskriminaci a stigmatizaci** v rámci českého vzdělávacího systému. Tuto skutečnost konstatují i Kohout-Diaz, Bittnerová a Levínská (2018) v textu zabývajícím se

limitům inkluze ve vzdělávání romských dětí, který konstatuje, že romským dětem je aktuálně upírána jejich identita, což není v souladu s politikou inkluzivního vzdělávání. V českém vzdělávacím systému není romský žák primárně chápán jako „žák“, ale jako „Rom“, což vede k jeho diskriminaci a stigmatizaci. Diskriminace se projevuje například v nedostatečném přístupu k vzdělávání pro romské žáky, kteří jsou izolováni od většinové společnosti. Projevem stigmatizace je negativní stereotypizace romských žáků, což může vést k nižším očekáváním ze strany učitelů a nižší motivaci romských žáků k učení. Jak navíc vyplývá z výsledků analýzy příčin vyššího podílu romských žáků ve speciálním školství, stát segregaci romských dětí příliš neřeší (Hoření et al., 2023).

Tato setrvalá **existence segregovaného školství ve vztahu k romským žákům** je dalším důvodem, proč jsem si zvolila zpracovávané téma. Diskriminace a stigmatizace ve vzdělávání je dle mého názoru překážkou, která brání mnoha romským žákům rozvinout svůj plný potenciál a vnímat školu jako příležitost, ne jako bariéru. To, že jsou romští žáci často vnímáni primárně skrze svou etnicitu, a nikoliv jako jedinci s jedinečnými schopnostmi a potřebami, vytváří nerovný přístup, který jen prohlubuje sociální rozdíly. Z vlastní zkušenosti vím, jak velký význam mají očekávání učitelů a jejich přístup k žákům – pokud jsou tato očekávání nízká nebo jsou ovlivněna stereotypy, mohou negativně ovlivnit motivaci a sebedůvěru dětí. Věřím, že jakýkoliv systém, který dětem od počátku upírá rovné příležitosti, nejenže selhává v naplnění ideálů inkluze, ale také poškozuje celou společnost tím, že neumožňuje plné zapojení všech jejích členů. Proto bych ráda svým výzkumem přispěla k lepšímu porozumění této problematice a nabídla návrhy, které mohou napomoci tomu, aby se školní prostředí stalo otevřenější a spravedlivější i pro romské žáky.

V neposlední řadě je třeba konstatovat, že ve vztahu k Ústeckému kraji nebyly v aktuální době zpracovány žádné studie či výzkumy, které by byly orientovány na problematiku vzdělávání romských žáků. Tato **absence relevantních výzkumů**, které by mohly být základem pro nastavení vhodných opatření, je rovněž důvodem volby předmětného tématu. Bez podrobných a relevantních dat nemůžeme plně porozumět specifickým výzvám, kterým romští žáci v této oblasti čelí, ani identifikovat nejúčinnější způsoby, jak jim poskytnout potřebnou podporu. Tato situace podle mého názoru přispívá k tomu, že se vzdělávací systém v daném regionu jen těžko přizpůsobuje skutečným potřebám romských žáků. Věřím, že výzkum zaměřený právě na tuto problematiku může poskytnout praktické poznatky, které by mohly podnítit rozvoj inkluzivních a funkčních strategií.

7 Metodika výzkumu

V rámci této kapitoly představím metodiku výzkumu. Vzhledem k tomu, že vybrané téma dosud není prozkoumané, zvolila jsem kombinovaný výzkumný design (kvantitativní dotazníkové šetření a na něj navazující kvalitativní šetření).

7.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

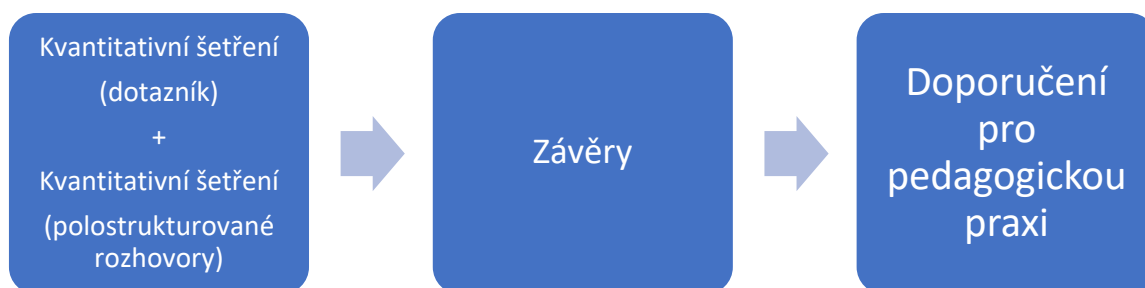
Hlavním cílem výzkumu je zjistit postoje učitelů 1. stupně základních škol, logopedů, sociálních pedagogů a pracovníků školských poradenských zařízení ze sociálně vyloučených oblastí ke vzdělávání romských žáků na 1. stupni základní školy. **Dílčím cílem** je vytvořit doporučení pro učitele působící na 1. stupni základních škol v sociálně vyloučených oblastech ohledně toho, jaké postupy volit při vzdělávání romských žáků.

Stanoveny jsou následující **výzkumné otázky (VO)**:

- VO1: S jakými obtížemi se setkávají učitelé 1. stupně ZŠ při vzdělávání romských žáků?
- VO2: Jaké jsou názory učitelů 1. stupně ZŠ na vzdělávání romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí v hlavním vzdělávacím proudu?
- VO3: Jak postupují učitelé 1. stupně ZŠ při odstraňování bariér při vzdělávání romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí?
- VO4: Jaká je připravenost učitelů 1. stupně ZŠ na vzdělávání romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí?
- VO5: Jaké jsou zkušenosti logopedů, sociálních pedagogů a pracovníků školských poradenských zařízení se vzděláváním romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí na 1. stupni ZŠ?

7.2 Techniky sběru dat a metody jejich analýzy

Výzkum je koncipován jako smíšený – na kvantitativní výzkum prostřednictvím dotazníkového šetření navazuje kvalitativní výzkum formou polostrukturovaných rozhovorů. V následující podkapitole představím postup realizace kvantitativního i kvalitativního šetření – stručná vizualizace je uvedena na Obr. 2.



Obr. 2: Stručné grafické vyjádření systematiky výzkumu

Kvantitativní šetření

Kvantitativní část výzkumu je zastoupena realizací dotazníkového šetření na vzorku učitelů 1. stupně ZŠ vzdělávajících romské žáky ze sociálně vyloučených oblastí. Před realizací dotazníkového šetření byl proveden předvýzkum. Jedná se o dotazník vlastní konstrukce (standardizovaný nástroj není k tomuto tématu k dispozici), který zjišťuje různé aspekty pedagogické praxe učitelů prvního stupně základních škol ve vyloučených lokalitách v Ústeckém kraji (jejich postoje, postupy, zkušenosti apod.). Kromě toho dotazník zjišťuje vybrané charakteristiky učitelů, jako jejich pohlaví, věk, délku pedagogické praxe, délku praxe ve vzdělávání romských žáků, znalost romštiny apod.

Dotazník byl v elektronické formě rozeslán do škol ve vyloučených lokalitách v Ústeckém kraji – jednalo se tedy o záměrný výběr respondentů. Celkem bylo osloveno 74 škol (viz Příloha C). Školy, které odpovídaly výzkumnému záměru, byly určeny dle Mapy sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v České republice (MPSV, 2024). Jak vyplývá z *Výzkumné zprávy* Hoření et al. (2023), právě Ústecký kraj je lokalitou, kde je nejvyšší podíl běžných škol s více než 33 % romských žáků (jedná se cca o 8-10 % škol). Zároveň se jedná o jeden z krajů, kde je nejvyšší podíl škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona s více než 33 % romských žáků (jedná se o cca 30-40 % ze všech škol zřízených dle tohoto paragrafu).

Celkový počet respondentů byl závislý na ochotě učitelů z těchto škol dotazník vyplnit, cílem bylo (po zvážení výtěžnosti vybrané lokality, kde sběr probíhal) dosáhnout přibližně sta a více respondentů. Základním souborem byli v tomto případě učitelé, kteří vyučují na prvním stupni základních škol ve vyloučených lokalitách v Ústeckém kraji, kde je vysoké zastoupení romských žáků. Nakonec se podařilo získat 112 respondentů.

Výhodou elektronického dotazníkového šetření je rychlý a relativně jednoduchý sběr dat, která lze zpracovat formou automaticky generovaných frekvenčních tabulek v XLS formátu. Tento

formát je možné následně vložit do statistického programu – data jsem testovala prostřednictvím online statistického programu **Statistics Kingdom**. V první řadě jsem realizovala statistické třídění prvního stupně, kdy jsem data prezentovala formou tabulek a grafů a popsala je absolutními i relativními hodnotami, pomocí průměrů, mediánu a dalších relevantních ukazatelů. Dále jsem realizovala statistické třídění druhého stupně, kdy jsem ověřovala stanovené statistické hypotézy prostřednictvím korelačních testů. Nejprve bylo třeba otestovat normalitu souboru dat – pro tyto účely jsem využila **Shapiro-Wilkův test**. Cílem tohoto testu je ověřit, zda vzorky dat pocházející z určité populace mají normální rozdělení. Normální rozdělení je často předpokladem některých statistických analýz, jako jsou t-testy a analýza rozptylu (ANOVA). Pokud jsou data normálně rozdělena, mohou být použity parametrické statistické metody. V případě, že data nemají normální rozdělení, jsou vhodnější neparametrické metody (Chráška, 2016).

Z parametrických metod jsem využila **Pearsonův korelační koeficient**. Pearsonův korelační koeficient je statistická míra, která vyjadřuje lineární vztah mezi dvěma kvantitativními proměnnými. Tento koeficient měří sílu a směr lineárního vztahu mezi dvěma proměnnými. Pearsonův korelační koeficient se pohybuje mezi -1 a 1, přičemž:

- 1 indikuje dokonalou pozitivní lineární korelaci (obě proměnné rostou společně),
- -1 indikuje dokonalou negativní lineární korelaci (jedna proměnná roste, druhá klesá),
- 0 znamená, že mezi proměnnými není žádný lineární vztah.

Pearsonův korelační koeficient měří pouze lineární vztahy a nemusí být vhodný pro zachycení nelineárních vztahů. Pokud vztah mezi proměnnými není lineární, Pearsonova korelace může být nízká, i když zde existuje jiný typ vztahu (Chráška, 2016).

Z neparametrických metod jsem využila **Spearmanův korelační koeficient**. Spearmanův korelační koeficient je statistická míra korelace, která se používá k hodnocení síly a směru vztahu mezi dvěma proměnnými, avšak na rozdíl od Pearsonova korelačního koeficientu nevyžaduje lineární vztah. Spearmanova korelace měří, jak silně se mění hodnoty jedné proměnné ve vztahu k hodnotám druhé proměnné, bez ohledu na lineární charakter tohoto vztahu. Proto je Spearmanův korelační koeficient schopen zachytit i nelineární vztahy mezi proměnnými. Spearmanova korelace je robustní vůči odlehlým hodnotám a nenormalitě rozdělení dat. Je proto často používána v případech, kdy data nemají normální rozdělení nebo kdy je podezření na existenci nelineárního vztahu mezi proměnnými (Chráška, 2016).

Kvalitativní šetření

Kvalitativní část výzkumu byla zastoupena vedením polostrukturovaných rozhovorů s logopedy, sociálními pedagogy a pracovníky školských poradenských zařízení, majících zkušenost s podporou romských žáků vzdělávajících se na 1. stupni ZŠ. Informanti pro polostrukturované rozhovory byli vybíráni na základě následujících parametrů, které bylo třeba naplnit kumulativně:

- informant podepsal informovaný souhlas se svou účastí ve výzkumném šetření;
- informant je logoped, sociální pedagog nebo pracovník školského poradenského zařízení;
- informant má alespoň roční zkušenost s podporou romských žáků vzdělávajících se na prvním stupni ZŠ.

Od každé jmenované profese (logoped, sociální pedagog a pracovník školského poradenského zařízení) jsem realizovala polostrukturované rozhovory se jedním či dvěma (v případě logopedie) informanty z různých škol z vyloučených lokalit v rámci Ústeckého kraje (pro zajištění pestrosti vzorku). Pro každou tuto profesi jsem formulovala sadu otázek pro polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor jsem si zvolila z toho důvodu, že na jednu stranu poskytuje rozhovoru strukturu, na stranu druhou však výzkumníkovi umožňuje být flexibilní a od této struktury se v zájmu zjištění maxima relevantních informací odchýlit.

Realizované rozhovory jsem přepsala do textového editoru. K analýze tímto způsobem zpracovaných rozhovorů jsem využila zakotvenou teorii. Tu jsem aplikovala ve formě tří stupňů kódování (Hendl, 2016):

- otevřené kódování jsem využila k prvotnímu průchodu textem, kdy jsem tematicky rozkrývala analyzovaný text – jinak řečeno jsem si všímala témat a přiřazovat jim kódy;
- axiální kódování jsem využila ke sloučení konceptů do kategorií a ke slučování kategorií – následně jsem analyzovala vztah mezi kategoriemi;
- selektivní kódování jsem využila v závěru analýzy, přičemž cílem bylo stanovit hlavní kategorii.

Závěrem kvantitativního a kvalitativního šetření jsou závěry, které jsem využila při formulaci doporučení pro učitele působící na 1. stupni základních škol v sociálně vyloučených oblastech ohledně toho, jaké postupy volit při vzdělávání romských žáků. Tyto závěry jsem přizpůsobila pro aplikační praxi pro první stupně základních škol ve vyloučených lokalitách Ústeckého kraje.

7.3 Etické aspekty výzkumu

Výzkum, který jsem realizovala, se týká citlivého tématu, proto pro mne bylo podstatné zvážit etické aspekty, které s ním souvisejí. V tomto kontextu bylo třeba informovat všechny participanty o tom, jakým způsobem budou jejich data použita a jak budou chráněna. Bylo také podstatné zajistit, aby data byla chráněna a anonymizována, aby nebylo možné identifikovat konkrétní osoby (participanty výzkumu) a přiřadit konkrétní data ke konkrétním školám. Způsob sběru dat by měl být etický a neměl by být zbytečně invazivní – bylo tedy podstatné zajistit, aby byli účastníci výzkumu informováni o tom, co se od nich očekává, aby měli možnost případně odmítnout účast ve výzkumu. Bylo nutné také předem zvážit, jak budou výsledky výzkumu využity a jaký bude jejich potenciální dopad na romské žáky a jejich rodiny.

7.4 Pilotní výzkum

Pilotní výzkum byl realizován jako úvodní fáze rozsáhlejšího výzkumného šetření, jehož cílem bylo ověřit efektivitu vybraných výzkumných metod a nástrojů, konkrétně dotazníkového šetření, které se zaměřilo na zjišťování postojů a zkušeností učitelů se vzděláváním romských žáků na 1. stupni základních škol v sociálně vyloučených lokalitách Ústeckého kraje.

Pilotní výzkum měl následující cíle:

- Ověřit srozumitelnost a vhodnost dotazníkových položek, zejména jejich formulaci a strukturu.
- Identifikovat případné technické a organizační problémy spojené s distribucí a sběrem dat, zejména při práci s elektronickými dotazníky.
- Získat zpětnou vazbu od respondentů na použité nástroje a odhalit možná úskalí ve formulaci otázek, která by mohla ovlivnit výsledky hlavního výzkumu.

Pilotní výzkum jsem realizovala na menším vzorku respondentů, který zahrnoval učitele 1. stupně základních škol a pracovníky školských poradenských zařízení. Dotazník byl distribuován v elektronické podobě, což usnadnilo sběr dat i jejich následné zpracování. Pro potřeby pilotního výzkumu jsem oslovila 15 respondentů, přičemž jsem se zaměřila na školy a poradenská centra působící v oblastech s vyšším podílem romských žáků.

Na základě výsledků tohoto pilotního šetření jsem dospěla k následujícím klíčovým závěrům, které jsem reflektovala do znění dotazníku:

- Většina respondentů označila otázky jako srozumitelné, někteří však doporučili drobné úpravy formulací u otázek týkajících se specifických přístupů k romským žákům.
- Respondenti odhadli průměrný čas potřebný na vyplnění dotazníku na 15 až 20 minut, což je přiměřené.
- V rámci pilotáže nebyly zaznamenány vážné technické problémy, což potvrzuje vhodnost zvolené elektronické formy.

Na základě zpětné vazby z pilotního výzkumu jsem provedla drobné úpravy v terminologii a formulaci otázek, aby byly pro respondenty srozumitelnější. U některých otázek jsem přidala další možnosti odpovědí, které lépe vystihovaly různé aspekty zkušeností respondentů.

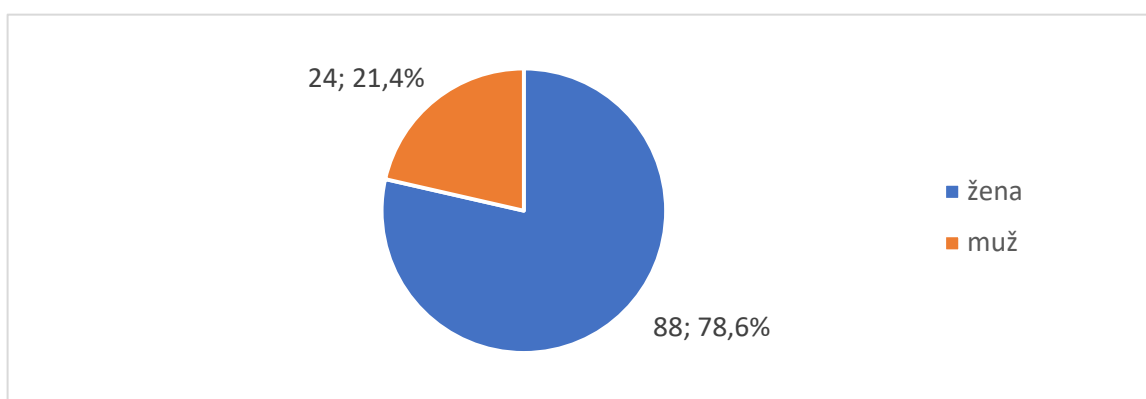
8 Kvantitativní výzkum: Dotazníkové šetření

V následující kapitole prezentuji výsledky kvantitativní části výzkumu, tedy dotazníkového šetření. Nejprve se zaměřím na charakteristiky výzkumného souboru, načež analyzuji, jakým způsobem respondenti odpovídali na hlavní část dotazníku. V samostatné podkapitole vyhodnotím stanovené hypotézy prostřednictvím relevantních statistických metod.

8.1 Výzkumný soubor

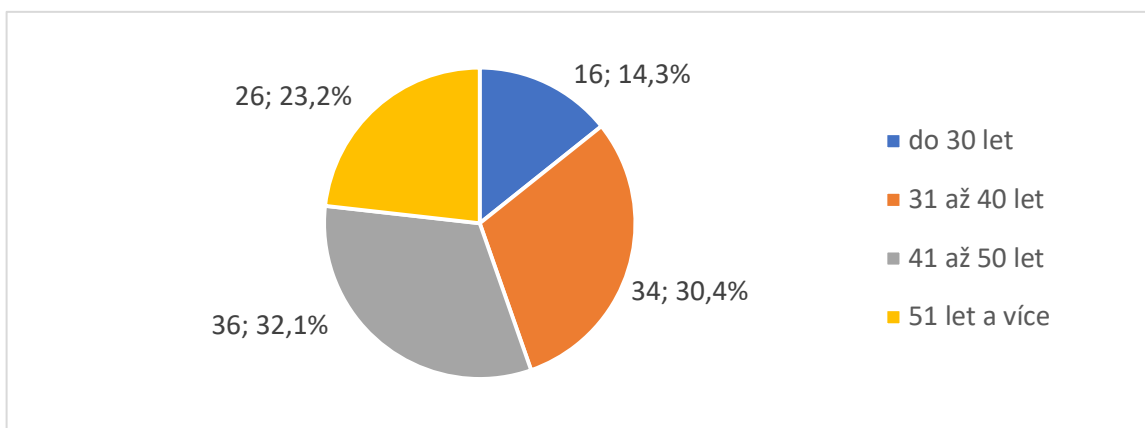
Položky zaměřené na vlastnosti výzkumného souboru byly umístěny v závěru dotazníku, aby bylo sníženo riziko nevyplnění dotazníku (pokud jsou demografické otázky na začátku, mohou působit odrazujícím dojmem) a také aby respondenti věnovali největší pozornost těm částem dotazníku, které jsou pro výzkum nejdůležitější.

Z celkového počtu 112 respondentů jich 88 (78,6 %) byly ženy a 24 (21,4 %) muži. Tento poměr (viz Graf 1) reflektuje feminizaci českého školství, tedy určitou disproporci mezi počtem mužů a počtem žen v socioprofesní skupině učitelů (Průcha, 2017).



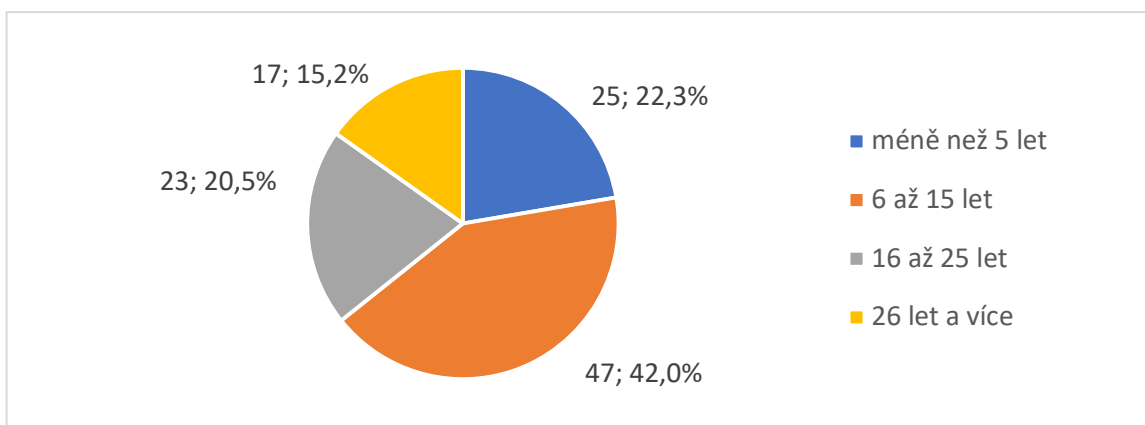
Graf 1: Genderové rozložení výzkumného souboru; $n = 112$ (vlastní zpracování autorky)

Z hlediska věkového rozložení v souboru převažovali učitelé ve věku od 41 do 51 let (32,1 %), naopak nejméně bylo respondentů ve věku do 30 let (14,3 %). Dalších 30,4 % učitelů bylo ve věku 31 až 40 let a 23,2 % učitelů ve věku 51 let a více. Tato skutečnost by mohla naznačovat nižší zájem nejmladší generace učitelů o výkon tohoto povolání v sociálně vyloučených lokalitách. V takovém případě by se jednalo o negativní trend, jelikož mladí učitelé často přinášejí do pedagogické praxe nové metody, inovativní přístupy ke vzdělávání a větší otevřenost k moderním technologiím. Jejich absence by tedy mohla znamenat stagnaci ve výuce.



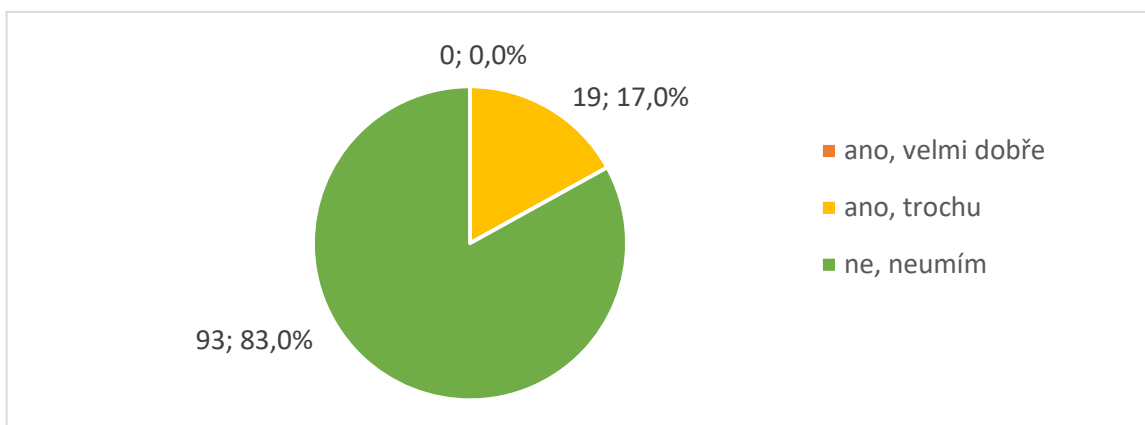
Graf 2: Věkové rozložení výzkumného souboru; $n = 112$ (vlastní zpracování autorky)

Z hlediska délky pedagogické praxe (viz Graf 3) naopak převažovali respondenti s kratší pedagogickou praxí – 42,0 % učitelů měla praxi v délce 6 až 15 let a 22,3 % v délce méně než 5 let. Dalších 20,5 % učitelů uvedlo délku praxe mezi 16 a 25 lety, nejméně respondentů (15,2 %) mělo praxi o délce více než 26 let. Ačkoli tedy mezi učiteli v souboru převažují osoby starší 41 let, současně většina respondentů vykazuje kratší pedagogickou praxi – v tomto případě může kratší praxe ukazovat na vysokou fluktuaci učitelů ve vyloučených lokalitách.



Graf 3: Rozložení výzkumného souboru dle praxe; $n = 112$ (vlastní zpracování autorky)

Poslední z položek dotazníku, které byly orientovány na základní charakteristiky respondentů, se participujících učitelů ptala, zda umí romsky. Žádný z respondentů neuvedl, že by disponoval aktivní znalostí romštiny. Většina souboru (83,0 %) naopak konstatovala, že romsky neumí vůbec. Zbývajících 17,0 % oslovených učitelů konstatovalo, že romsky umí pouze trochu – tj. že znají základní slova a fráze a jsou schopni pasivního porozumění. Vzhledem k tomu, že všichni oslovení učitelé vyučují na základních školách s vyšší koncentrací romských žáků, jejichž mateřským jazykem mnohdy není čeština, může tato skutečnost negativně ovlivnit možnost těchto žáků plnohodnotně se účastnit výuky.

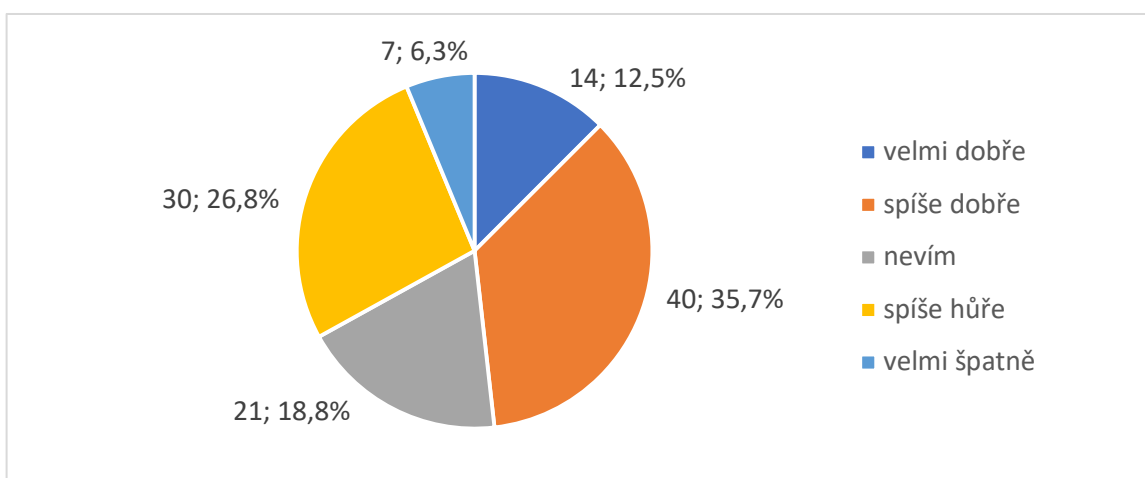


Graf 4: Věkové rozložení výzkumného souboru; $n = 112$ (vlastní zpracování autorky)

8.2 Analýza dat z dotazníkového šetření

Položka č. 1: Jak byste obecně ohodnotil/a svůj vztah k romské menšině?

První otázka dotazníku byla zaměřena na to, jak oslovení učitelé hodnotí svůj vztah k romské menšině. Nejvíce respondentů (35,7 %) konstatovalo, že tento vztah by hodnotili „spíše dobře“ – druhá největší skupina (26,8 %) však naopak uvedla, že tento vztah hodnotí „spíše hůře“. Jako velmi dobrý označilo svůj vztah k romské menšině 12,5 % respondentů a jako velmi špatný pak 6,3 % oslovených učitelů. Zbývajících 18,8 % souboru uvedlo odpověď „nevím“. Pokud sečteme pozitivní a negativní kategorie, zjistíme, že k pozitivnímu hodnocení se klonilo 48,2 % respondentů a k negativnímu hodnocení 33,1 %. To znamená, že třetina oslovených učitelů má spíše nebo zcela negativní vztah k romské komunitě – toto zjištění lze označit za negativní. Zjištěné absolutní i relativní hodnoty jsou uvedeny v Grafu 5.



Graf 5: Vztah respondentů k romské menšině; $n = 112$ (vlastní zpracování autorky)

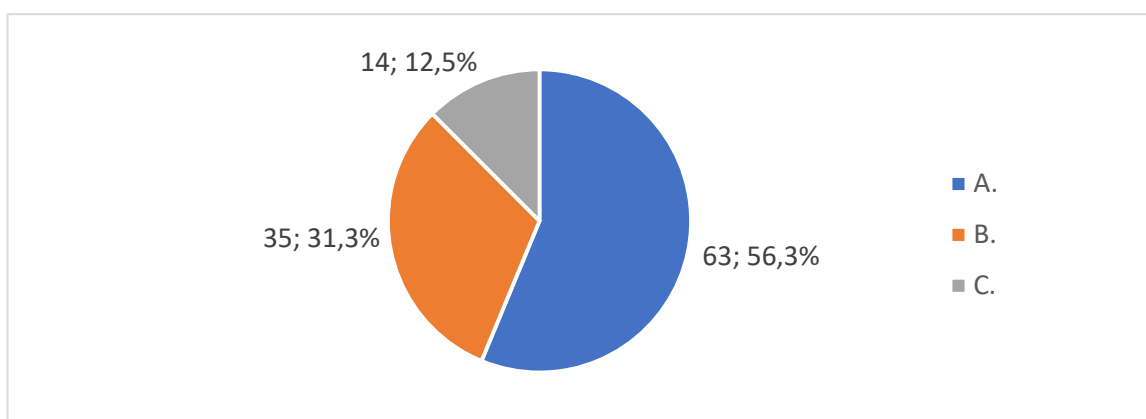
Položka č. 2: Jaký je váš názor na vzdělávání romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí v hlavním vzdělávacím proudu?

Druhá položka zjišťovala, jaký mají oslovení učitelé názor na vzdělávání romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí v hlavním vzdělávacím proudu, tedy v rámci inkluze. Respondenti mohli volit z následujících možností:

- A. Myslím, že romští žáci by měli být do hlavního vzdělávacího proudu inkludováni vždy nebo v naprosté většině případů.
- B. Myslím, že romští žáci by měli být do hlavního vzdělávacího proudu inkludováni pouze na základě doporučení PPP/SPC (při znalosti českého jazyka).
- C. Myslím, že romští žáci by měli být vzděláváni mimo hlavní vzdělávací proud.

Zjištěné absolutní a relativní četnosti u jednotlivých odpovědí jsou vizualizovány v Grafu 6. Nadpoloviční část souboru (56,3 %) si myslí, že romští žáci by měli být inkludováni do běžných škol vždy nebo v naprosté většině případů. Dalších 31,3 % učitelů si myslí, že romští žáci by měli být do hlavního vzdělávacího proudu inkludováni pouze na základě doporučení PPP/SPC a při znalosti českého jazyka. Jak však vyplývá z *Výzkumné zprávy* Hoření et al. (2023), pracovníci ŠPZ často inklinují k odklonu romských žáků do speciálního školství, jelikož u nich přetrvávají předsudky o prospěšnosti speciálního školství pro tyto děti. Zbývajících 12,5 % respondentů věří, že romští žáci by měli být vzděláváni mimo hlavní vzdělávací proud.

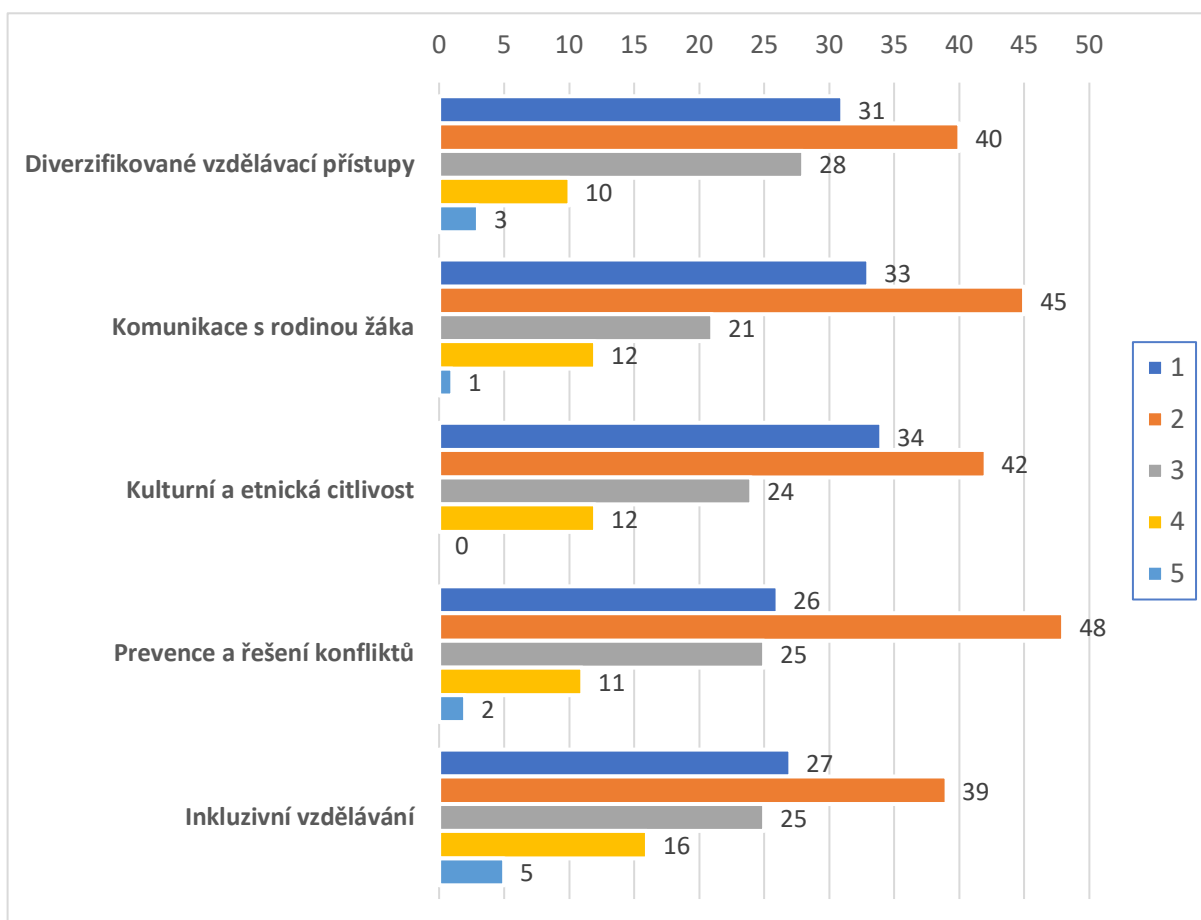
Ačkoli se většina výzkumného souboru shoduje na tom, že romští žáci by měli být apriori inkludováni do škol běžného vzdělávacího proudu, významná část z oslovených pedagogů souhlasí se segregací romských žáků do speciálních škol či tříd.



Graf 6: Názor respondentů na inkluzi romských žáků; $n = 112$ (vlastní zpracování autorky)

Položka č. 3: Jak se cítíte být připraven/a na výchovu a vzdělávání romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí?

V rámci třetí položky měli respondenti ohodnotit, jak se cítí být připraveni na výchovu a vzdělávání romských žáků ze sociálně vyloučených lokalit. Oslovení učitelé mohli svou subjektivní připravenost ve vybraných oblastech hodnotit tak, že 1 značila „naprosto připraven/a“ a 5 „naprosto nepřipraven/a“. Absolutní četnosti u jednotlivých oblastí jsou uvedeny v Grafu 7. Jak je evidentní, ve všech oblastech se respondenti nejčastěji hodnotili známkou 2.



Graf 7: Připravenost respondentů na vzdělávání romských žáků; n = 112 (vlastní zpracování autorky)

Abych mohla hodnocení respondentů lépe porovnat, vypočítala jsem průměry hodnocení připravenosti u jednotlivých oblastí. Nejlépe se oslovení učitelé hodnotili v oblastech „komunikace s rodinou žáka“ a „etnická a kulturní citlivost“ – v obou činil průměr jejich odpovědí 2,13. Průměr odpovědí u oblastí „diverzifikované vzdělávací přístupy“ a „prevence a řešení konfliktů“ činil 2,23. Nejhuře hodnotili respondenti vlastní připravenost v oblasti „inkluzivní vzdělávání“, kde byl průměr 2,40. Tento poznatek není příliš pozitivní, jelikož

změna integrovaného vzdělávacího systému na inkluzivní vzdělávací systém vyžaduje zejména osobní angažovanost učitelů.

Položka č. 4: Jaké specifické obtíže či výzvy zažíváte při práci s romskými žáky ze sociálně vyloučených oblastí?

Tato položka zjišťovala vlastní zkušenost respondentů s prací s romskými žáky ze sociálně vyloučených oblastí – pozornost byla zaměřena na specifické obtíže či výzvy. Jelikož oslovení učitelé mohli reagovat prostřednictvím volné odpovědi, jejich výroky jsem kategorizovala. Absolutní i relativní četnosti u jednotlivých kategorií jsou zmíněny v Tab. 1. Vzhledem k tomu, že někteří respondenti uváděli více odpovědí a jiní naopak neuvedli žádnou odpověď, není součet odpovědí roven počtu oslovených učitelů. Relativní četnosti v tabulce jsou vztaženy k celkovému počtu respondentů.

Kategorie	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Vysoká absence žáka	44	39,3
Problémové chování dítěte	34	30,3
agresivní chování	16	14,3
vulgární mluva	10	8,9
sociálně-patologické jevy	9	8,0
Negativní přístup ke vzdělání	32	28,6
ze strany rodičů	13	11,6
ze strany dítěte	25	22,3
Nerespektování pravidel ze strany žáka	23	20,5
Špatná spolupráce s rodinou	23	20,5
Problémy žáka v češtině	17	15,2
Problémy v oblasti školství	16	14,3
Socio-ekonomické znevýhodnění žáků	9	8,0
Nepřipravenost žáka na školu	8	7,1
Diskriminace a rasismus	8	7,1
vůči Romům	2	1,8
ze strany Romů	6	5,4
Špatné hygienické návyky	7	6,3

Tab. 1: Specifické obtíže či výzvy při práci s romskými žáky; n = 112 (vlastní zpracování)

Jak je z Tab. 1 patrné, respondenti uváděli širokou škálu problémů a výzev, se kterými se při práci s romskými žáky střetávají. Nejčastěji (39,3 %) oslovení učitelé konstatovali, že zásadním problémem je **vysoká absence** žáků – frekventovaně se v této souvislosti objevoval výraz

„skryté záškoláctví“, který vyjadřuje stav, kdy žák chodí za školu, přičemž rodiče jej zpětně ve škole omluví (důvodem může být například snaha vyhnout se problémům s OSPOD).

Druhou nejčastěji uváděnou výzvou bylo **problémové chování** dítěte, na které upozornilo 30,3 % respondentů. Do této kategorie jsem zařadila i agresivní chování (14,3 %), vulgární mluvu (8,9 %) a sociálně-patologické jevy (8,0 %). Učitelé upozorňovali na to, že agresivně se žáci projevují nejen vůči sobě navzájem, ale i ve vztahu k učitelům. Několik učitelů (patrně ze stejné školy) popsalo událost, kdy jeden z žáků zapálil vlasy učitelce, jiní zase uvedli, že jim žáci poničili auto. Několik učitelů zmínilo problémy se šikanou, a to zejména vůči ukrajinským spolužákům. Jedna z respondentek uvedla: *„Nekázeň je problém, i když má učitel připravenou fakt topku hodinu, podle moderních a doporučených postupů. Včetně sebehodnocení. Část dětí pochopí (malá) co se chce, část ale vůbec neví, co říkám. Děti nejsou schopné to pochopit.“* Tato odpověď evokuje otázku, zda jsou učitelé na školách ve vyloučených lokalitách dostatečně připraveni na výuku těchto žáků v tom smyslu, že výuku upravují v souvislosti se schopnostmi dětí. V daném kontextu lze připomenout vyhodnocení položky č. 3, ve které učitelé nejhůře hodnotili svou připravenost v oblasti inkluzivního vzdělávání.

Celkem 28,6 % učitelů uvedlo, že za problém považuje **negativní přístup ke vzdělání**, a to jak ze strany rodičů (11,6 %), tak ze strany dítěte (22,3 %). Tento negativní přístup může být spatřován v různých projevech – například v tom, že žáci nejsou dostatečně motivovaní a nemají zájem o pokračování ve vzdělávání po absolvování povinné školní docházky, na straně rodičů se pak vyskytuje nepodporování dítěte ve vzdělání nebo podhodnocování role vzdělání v životě.

Z dalších frekventovaně uváděných odpovědí lze zmínit **špatnou spolupráci s rodinou** (20,5 %), **nerespektování pravidel** ze strany žáka (20,5 %) a **problémy žáka v češtině** (15,2 %). Z některých odpovědí učitelů implicitně vyplynulo, že nejsou dostatečně připraveni na práci s žáky s OMJ – tito učitelé uváděli, že jim žáci nerozumí, a proto neplní jejich instrukce, což je situace, kterou by bylo vhodné řešit adekvátními metodami (je však třeba dodat, že bez znalosti celkového kontextu je obtížné hodnotit, co by mohl učitel zlepšit).

Na **problémy v oblasti školství** upozornilo 14,3 % učitelů – z jejich odpovědí bylo patrné, že původ obtížné situace ve vzdělávání romských žáků vidí spíše ve vzdělávacím systému samotném, případně konkrétněji přímo ve fungování školy, na které působí. K těmto problémům patří zejména nadmíra administrativy (učitelé musí například vést tutéž evidenci elektronicky i písemně, což jim zabírá čas, který by mohli využít produktivněji například při

přípravě na výuku), negativní (až nepřátelský) přístup vedení, nedostatek finančních prostředků na nákup nutných pomůcek, přeplněnost tříd a konflikty s kolegy. Jedna z respondentek konstatovala následující: *„Zažívám obtíže, které by šly vyřešit, pokud by vedení změnilo svůj přístup. K práci by mi pomohly například pomůcky – barevné křídly, dostupné obyčejné papíry A4, tiskárna s kopírkou ad. Tyto věci bohužel nejsou samozřejmostí a musím si je kupovat sama, čímž mi vzniká osobní vnitřní konflikt, že těmito nákupy, které mají být samozřejmostí, šidím své děti.“* Jiná z respondentek upozornila na špatnou spolupráci s asistentkou pedagoga – uvedla, že se s touto asistentkou nejprve domluvila na tom, že problémy ve třídě budou řešit pouze mezi sebou a nebudou „nic vynášet“, nicméně následně tato respondentka zjistila, že asistentka pedagoga děti fyzicky trestá. Z těchto příkladů je patrné, že učitelé vyučující na školách v sociálně vyloučených lokalitách se často potýkají se specifickými etickými dilematy, na jejichž řešení nejsou dostatečně připraveni. V souhrnu mohou tyto problémy vést k frustraci a k pocitu bezmoci, na což ostatně někteří respondenti explicitně upozornili.

Za zajímavé lze považovat, že spíše menšina oslovených učitelů viděla problém či výzvu v **socio-ekonomickém znevýhodnění žáků** (8,0 %) a v jejich **nepřipravenosti na školu** (7,1 %). Tyto problémy však z analýzy odborné literatury (viz čtvrtá kapitola) vystoupily jako velmi důležité. Respondenti upozorňovali například na to, že žáci nemají dostatek školních pomůcek, jejich rodiče je nevedou ke kulturnímu vyžití a s dětmi často neopouští hranice vyloučené lokality. Jedna z oslovených učitelek uvedla, že romské děti nejsou motivované k hodnotným volnočasovým aktivitám, nemají zájem o výlety, sport a podobně. V oblasti nepřipravenosti na školu lze jako problém vnímat to, že romští žáci nemají dostatečně trénovanou paměť, nedisponují základními znalostmi (neznají barvy, tvary atd.), mají nedostatky v jemné motorice a nejsou pracovně zralí. Tento poznatek implikuje nutnost kvalitní předškolní přípravy romských dětí, na kterou by bylo možné navázat po nástupu do ZŠ.

Relativně málo (v souvislosti se závažností tohoto problému) respondentů (7,1 %) upozornilo na problematiku **diskriminace a rasismu** – pouze 1,8 % oslovených učitelů však mělo na mysli diskriminaci vůči Romům. Podle 5,4 % respondentů je problémem diskriminace ze strany Romů, a to nejčastěji vůči jejich ukrajinským spolužákům. Na **nedostatečné hygienické návyky** dětí upozornilo 6,3 % oslovených učitelů.

Jedna z respondentek vnímala edukaci romských žáků relativně pozitivně, když konstatovala, že její romští žáci *„jsou velmi unikátní ve všech oblastech, ale neberu to jako překážku, nýbrž jako výzvu.“* V některých odpovědích se objevovaly výrazy, které implikují snahu respondenta

romským dětem pomoci, např. „*ráda bych této holčičce pomohla*“. Naopak někteří oslovení učitelé se vyjadřovali o romských žácích velmi negativním způsobem, zaznamenala jsem např. označení „Romáci“ a „smradi“. Je evidentní, že v postojích k romským žákům není soubor homogenní, naopak se v něm objevovaly různé a často protichůdné názorové proudy.

Položka č. 5: Jakým způsobem se snažíte tyto bariéry odstraňovat?

Pátá položka dotazníku navázala na předcházející tím, že se respondentů ptala, jakým způsobem se snaží odstraňovat bariéry, s nimiž se při výchově a vzdělávání romských žáků setkávají. Oslovení učitelé měli na výběr z několika možností (mohli jich označit libovolný počet), které mohli doplnit vlastní odpovědí. Volné odpovědi žáků jsem kategorizovala. V Tab. 2 jsou uvedeny zjištěné absolutní i relativní četnosti odpovědí.

Kategorie	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Individualizace a diferenciacie přístupu	42	37,5
Intenzivnější spolupráce s rodiči	43	38,4
Zařazení prvků romské kultury	14	12,5
Přátelský, trpělivý a vstřícný přístup	50	44,6
Pochvala a pozitivní zpětná vazba	46	41,1
Důslednost	56	50,0
Využití podpůrných opatření	28	25,0
Jiné...		
OSPOD	3	2,7
PČR	4	3,6
kroužky, mimoškolní aktivity	2	1,8
komunikace, rozhovory	6	5,3
běžné výchovné metody	5	4,5
restriktivní přístup	2	1,8
výchovná opatření	5	4,5
speciálně-pedagogické metody	6	5,3
rezignace	2	1,8

Tab. 2: Řešení problémů a výzev při práci s romskými žáky; $n = 112$ (vlastní zpracování)

Nejvíce respondentů (50,0 %) konstatovalo, že se snaží s romskými žáky pracovat prostřednictvím důsledného přístupu. Druhou nejčetnější odpovědí (44,6 %) byla ta, podle které učitel uplatňuje přátelský, trpělivý a vstřícný přístup. Pochvalu a pozitivní zpětnou vazbu využívá 41,1 % respondentů. O intenzivnější spolupráci s rodiči se snaží 38,4 % učitelů, individualizaci a diferenciaci svého přístupu uplatňuje 37,5 % oslovených. Celkem 25,0 %

respondentů uvedlo, že využívá podpůrná opatření. Z nabízených možností učitelé nejméně využívají možnosti zařadit do výuky prvky romské kultury (12,5 %).

Z vlastních odpovědí byly nejčtenější ty, podle kterých se oslovení učitelé snaží se svými žáky komunikovat a vedou s nimi rozhovory o jejich chování (5,3 %) a uplatňují různé speciálně-pedagogické metody (5,3 %), často ve spolupráci s metodikem prevence, výchovným poradcem, speciálním pedagogem a školním psychologem. Dále respondenti uváděli, že uplatňují běžné výchovné metody, jako jsou například změna v zasedacím pořádku, nutnost odevzdat mobil, pokud si s ním žák v hodině hraje apod. (4,5 %), případně že aplikují výchovná opatření, jako jsou poznámky, neomluvené absence a důtky (4,5 %). Řešení prostřednictvím Policie ČR uvedlo 3,6 % respondentů, dalších 2,7 % spolupracuje s OSPOD. Celkem 1,8 % souboru konstatovalo, že využívá restriktivní přístup („*pepřový sprej v batohu*“, „*jak ty na mne, tak já na tebe*“), stejný poměr souboru konstatoval, že nabízí dětem kroužky a jiné mimoškolní aktivity, nebo že na situaci zcela rezignuje a nijak ji neřeší.

Položka č. 6: Jaké vyučovací metody při vzdělávání romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí byste na základě svých zkušeností doporučil/a?

Tato položka se zaměřila na to, jaké metody se učitelům při práci s romskými žáky ze sociálně vyloučených oblastí osvědčily. Respondenti mohli odpovídat formou volné odpovědi, jejich výpovědi jsem kategorizovala (Tab. 3). Při pojmenování kategorií jsem respektovala to, jak metody označovali sami respondenti.

Kategorie	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Skupinové a kooperativní aktivity	20	17,9
Názorně demonstrační metody	11	9,8
Interaktivní metody	10	8,9
Aktivizující metody	8	7,1
Diferenciace a individualizace	7	6,3
Praktické činnosti	7	6,3
Hudební, pohybové a výtvarné aktivity	6	5,3
Zážitková pedagogika (exkurze)	4	3,6
Frontální výuka	4	3,6
Projektová výuka	4	3,6
Individuální aktivity	4	3,6

Tab. 3: Osvědčené vyučovací metody při práci s romskými žáky; n = 112 (vlastní zpracování)

Za zajímavou lze označit skutečnost, že řada respondentů navzdory formulaci otázky nepsala o tom, jaké metody se jim při práci s romskými žáky osvědčily, ale kterým je naopak podle jejich názoru se vhodné vyhnout. Celkem 2,7 % (3) respondentů upozornilo na to, že nedoporučují využívat interaktivní metody, jelikož jsou při nich děti až moc aktivní a hlučné. Stejně tak 2,7 % oslovených učitelů uvedlo, že odmítají využívat moderní metody a inovace, jelikož na to není čas.

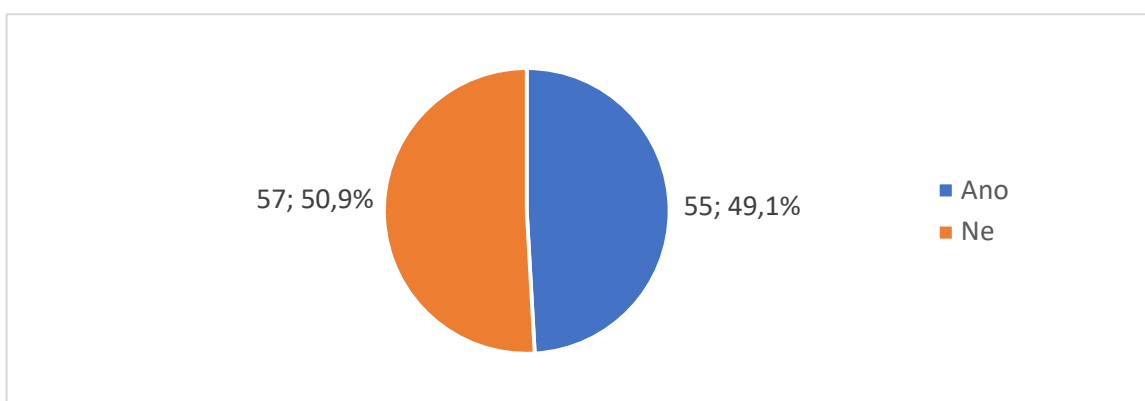
Z metod, které učitelé naopak doporučili, byly nejčastěji uváděny skupinové a kooperativní aktivity (17,9 %), názorně demonstrační metody (9,8 %) a interaktivní metody (8,9 %). Obecně učitelé dávali přednost metodám, které žáky nějakým způsobem aktivizovaly, zabavily je a přinesly jim nějaké znalosti a dovednosti, které následně mohli využít ve svých životech (jak bylo konstatováno v předcházejícím odstavci, zároveň se však jednalo o metody, před kterými řada respondentů varovala). Relativně často (6,3 %) byla doporučována diferenciaci a individualizaci výuky, což je ve shodě s ideou inkluzivní školy. Z dalších metod, které respondenti označili jako efektivní, ale které se v odpovědích objevily pouze jednou, lze zmínit peer metody, Montessori pedagogiku a situační metody.

Ačkoli preferenci aktivizujících metod a odklon od frontální výuky romských žáků lze považovat za pozitivní, část odpovědí lze naopak považovat za znepokojivou. Jeden z respondentů uvedl, že metody, které se mu osvědčily, „*nejsou zveřejnitelné ani anonymní*“, jiná z učitelek konstatovala: „*Zavedla bych znovu fyzické tresty, velká chyba, že se zrušily*“. Další z podobných odpovědí značila, že daná respondentka by zavedla metody „*podobné jako ve výchovném ústavu, nebo v kriminále*“. Takové krajně negativní postoje učitelů implikují nutnost zaměřit se důkladněji na to, jakým způsobem jsou učitelé připravováni na práci s romskými žáky a jaké postoje si do své praxe přinášejí. Tyto výroky naznačují, že někteří pedagogové mohou mít nedostatečné porozumění specifickým potřebám žáků z marginalizovaných komunit, což může vést k nevhodným a škodlivým přístupům.

Položka č. 7: Myslíte, že by se měl na základních školách, které ve vyšší míře navštěvují romští žáci, vyučovat romský jazyk ve formě volitelného předmětu?

Tato položka zjišťovala názor oslovených učitelů na to, zda by se na ZŠ, kde je vyšší podíl romských žáků, měl vyučovat romský jazyk ve formě volitelného předmětu. Odpovědi byly v tomto případě poměrně vyrovnané – 50,9 % respondentů nesouhlasilo, 49,1 % oslovených naopak odpovědělo kladně. Někteří respondenti se k této otázce vyjádřili v rámci následující položky dotazníku, která umožňovala doplnit vlastní odpověď – jeden z těchto respondentů

konstatoval, že by romský jazyk vyučovat nedoporučoval, protože by se tím zvyšovala jazyková bariéra. Tento argument však opomíjí skutečnost, že výuka romského jazyka by mohla naopak přispět ke snížení jazykové bariéry tím, že by posílila komunikační kompetence žáků a podpořila jejich schopnost lépe zvládat češtinu jako druhý jazyk. Zároveň by výuka romštiny mohla mít pozitivní vliv na identitu romských žáků, zvýšení jejich sebevědomí a motivaci k učení, protože by tím byla uznána a respektována jejich kultura a jazyk. Druhý z respondentů, který se rozhodl reagovat, uvedl, že by s výukou romštiny sice souhlasil, myslí si však, že by ji neměl kdo učit. Nedostatek učitelů by však neměl být důvodem k odmítnutí výuky, ale spíše impulsem k řešení této výzvy.



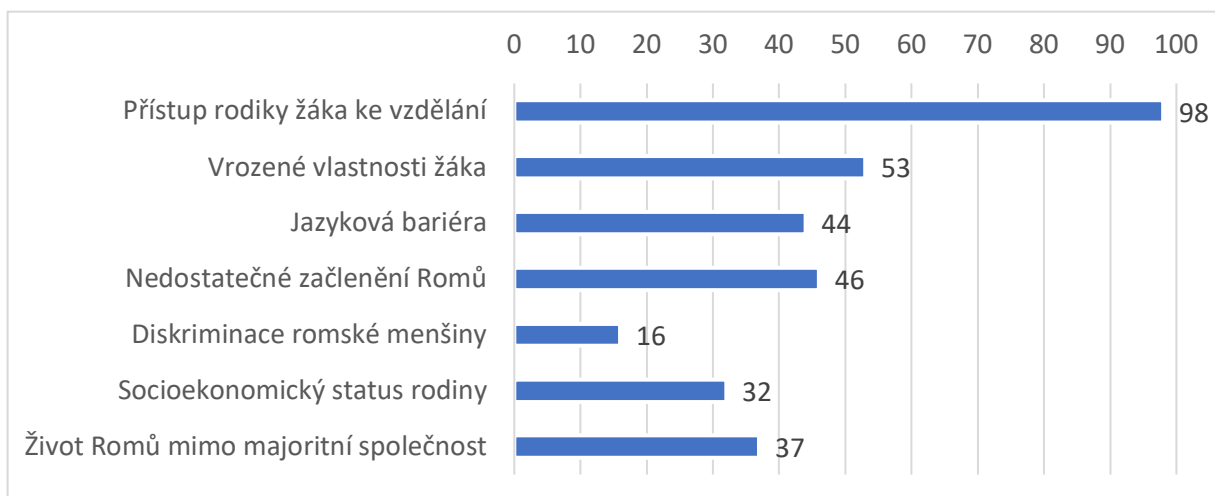
Graf 8: Názor respondentů na výuku romštiny na ZŠ s vyšším podílem romských žáků; n = 112 (vlastní zpracování autorky)

Položka č. 8: Vzdělávací výsledky romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí podle vašeho názoru nejvíce ovlivňuje...

V rámci této položky měli oslovení učitelé vybrat faktory, které podle jejich názoru nejvíce determinují vzdělávací výsledky romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí. Respondenti si mohli vybrat buď z nabízených odpovědí, anebo doplnit vlastní vyjádření. V Grafu 9 jsou uvedeny absolutní četnosti u nabízených odpovědí. Nejčastěji (87,5 %) učitelé konstatovali, že zásadním determinantem je přístup rodiny žáka ke vzdělání. Odpověď, podle které jsou nejpodstatnějším determinantem vrozené vlastnosti žáka, označilo 47,3 % respondentů. Přisuzování vzdělávacích výsledků romských žáků vrozeným vlastnostem je však problematické, protože může vést k předsudkům a stereotypnímu vnímání těchto dětí.

Podle 41,1 % učitelů stojí za vzdělávacími výsledky romských žáků zejména nedostatečné začlenění Romů do majoritní společnosti. Jazykovou bariéru označilo jako stěžejní determinant 39,3 % respondentů. Dalších 33,0 % považuje za významný faktor život Romů mimo majoritní společnost. Socioekonomický status rodiny vnímá jako determinant vzdělávacích výsledků

romských žáků 28,6 % respondentů. Nejmenší skupina (14,3 %) označila za determinant diskriminaci romské menšiny.



Graf 9: Determinanty vzdělávacích výsledků romských žáků; $n = 112$ (vlastní zpracování autorky)

Odpověď „jiné“ využila pouze malá část respondentů. Dva z nich označili jako příčinu vzdělávacích výsledků romských žáků vysokou toleranci státu vůči romské menšině, podle jiného osloveného učitele je významným faktorem chybějící vzor z vlastních řad. Podle další odpovědi je problémem „naprosto odlišná kultura a nechuť Romů začlenit se“. Jedna z respondentek naznačila, že vzhledem k tomu, že romští žáci mají ve škole zdarma obědy, výlety a sešity, lze socioekonomický status rodiny jako významný determinant vyloučit. Toto tvrzení je však dle mého názoru zavádějící. Bezplatné obědy, výlety nebo školní pomůcky sice mohou do určité míry zmírnit ekonomické bariéry, ale neřeší hlubší socioekonomické problémy, které ovlivňují vzdělávací podmínky dětí. Nízký socioekonomický status se často promítá do nedostatečné podpory vzdělání v rodině, horších podmínek pro domácí přípravu a omezeného přístupu k mimoškolním aktivitám či vzdělávacím podnětům. Materiální pomoc zmiňovaná respondentkou je tak sice užitečná, ale nemůže plně kompenzovat vliv systémové chudoby a její dlouhodobé dopady na vzdělávací výsledky.

Položka č. 9: Ohodnoťte prosím míru svého souhlasu s následujícími tvrzeními...

Poslední položka hlavní části dotazníku po respondentech žádala, aby ohodnotili předložené výroky související se vzděláváním romských žáků. Oslovení učitelé hodnotili výroky škálou od 1 („velmi souhlasím“) do 5 („zcela nesouhlasím“). Cílem bylo pochopit, jak oslovení učitelé romské žáky vnímají, případně zda o nich nemají vytvořené nějaké předsudky. Absolutní četnosti u jednotlivých oblastí jsou uvedeny v Grafu 10, kde jsou hodnocené výroky označeny písmenem dle následujícího klíče:

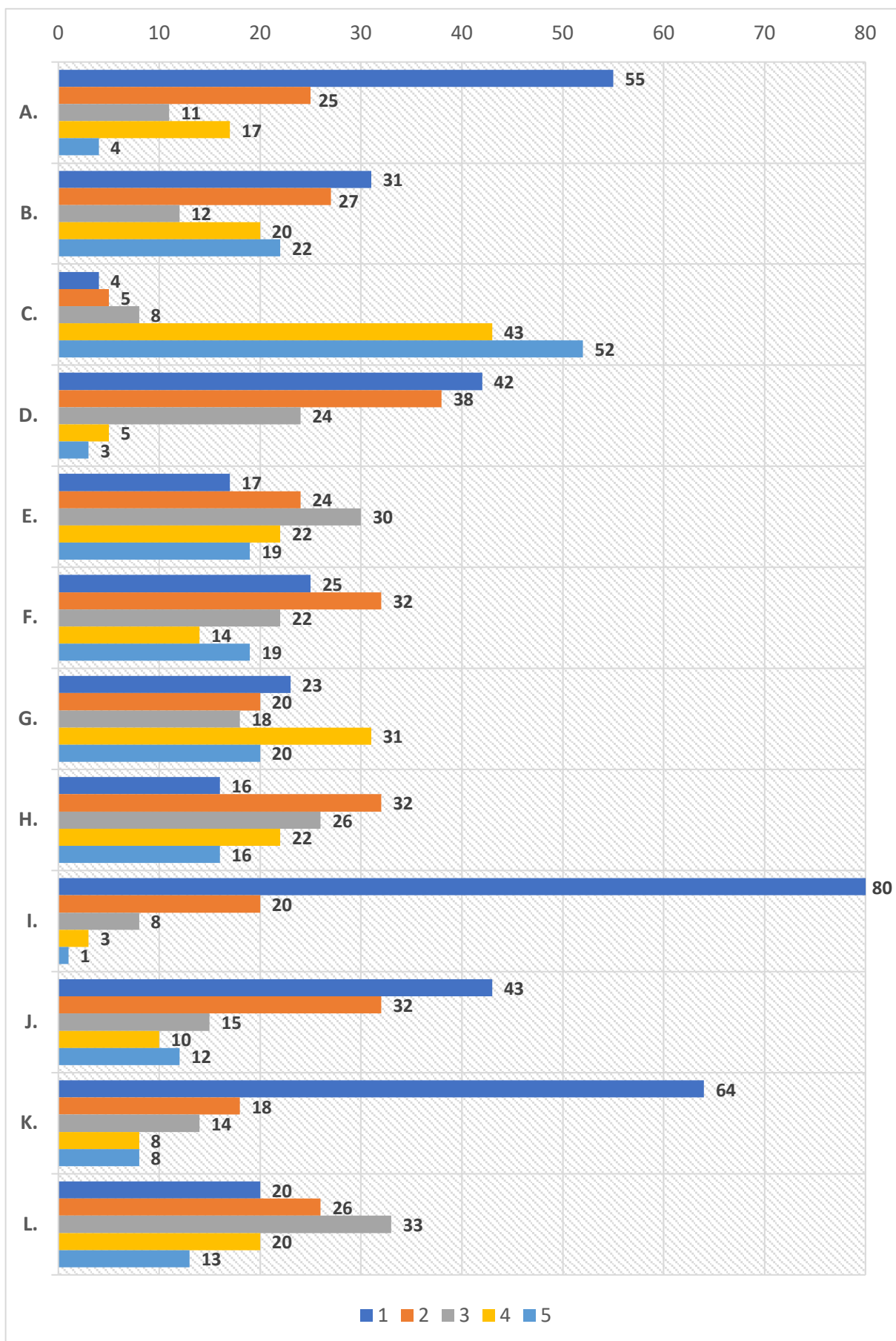
- A. Romové mají stejné možnosti vzdělávání jako majoritní populace. **(2,02)**
- B. Romští žáci jsou nadměrně přerazováni do ZŠ speciálních. **(2,78)**
- C. Spolupráce s rodiči romských žáků je bezproblémová. **(4,20)**
- D. Romští žáci mají častěji výchovné problémy než ostatní děti. **(2,01)**
- E. V žákovském kolektivu se objevuje diskriminace vůči romským dětem. **(3,02)**
- F. Ve vzdělávání Romů by měly být přítomny prvky romské kultury. **(2,73)**
- G. Romské děti využívají možnosti doučování méně než ostatní děti. **(3,04)**
- H. Romským žákům dělá nejvíce problémy český jazyk. **(2,91)**
- I. Absence romských žáků je vyšší než u ostatních dětí. **(1,44)**
- J. Do přípravy budoucích učitelů je třeba ve větší míře zařadit téma romských žáků. **(2,25)**
- K. Romské děti by měly před vstupem na ZŠ navštěvovat přípravné třídy. **(1,91)**
- L. Romské děti se hůře začleňují mezi ostatní žáky. **(2,82)**

V závorce u jednotlivých výroků jsou uvedeny průměry odpovědí respondentů. Nejvíce se oslovení učitelé ztotožnili s výrokem, podle kterého je absence romských žáků vyšší než u ostatních dětí (1,44) – tento výsledek je v konsensu s vyhodnocením položky č. 4, kde 39,3 % oslovených učitelů vidělo vysokou absenci jako specifickou výzvu při práci s romskými žáky z vyloučeného prostředí. Dále se respondenti ztotožnili s výrokem, dle kterého by romské děti měly před vstupem na ZŠ navštěvovat přípravné třídy (1,91).

Spíše souhlasně se učitelé stavěli k výrokům, podle kterých mají romští žáci častěji výchovné problémy než ostatní děti³ (2,01) a mají stejné možnosti vzdělávání jako majoritní populace (2,02). Učitelé se spíše ztotožnili i s tím, že do přípravy budoucích učitelů by bylo vhodné více integrovat problematiku romských žáků (2,25).

Oslovení učitelé spíše nesouhlasili s nabízenými výroky, podle kterých by měly být ve vzdělávání Romů přítomny prvky romské kultury (2,73), dochází k nadměrnému přerazování žáků do ZŠ speciálních (2,78), romské děti mají problémy se začleňováním mezi ostatní žáky (2,82) a největším problémem romských žáků je český jazyk (2,91). Učitelé nesouhlasili také s tím, že v žákovském kolektivu dochází k diskriminaci vůči romským dětem (3,02) a že romské děti využívají doučování méně než ostatní děti (3,04). Výrazný nesouhlas vyjádřili učitelé s výrokem, podle kterého je spolupráce s romskými rodiči bezproblémová (4,20).

³ Výroky s formulací „ostatní děti“ nutně nevyjadřují nějaký objektivní fakt, ale slouží spíše jako výchozí bod pro zkoumání subjektivního vnímání respondentů. Zamýšleným záměrem je pochopit, jak jsou romští žáci učiteli vnímáni – formulace „ostatní děti“ tak obecněji odkazuje na ostatní děti ve stejném vzdělávacím prostředí.



Graf 10: Souhlas respondentů s výroky o vzdělávání romských žáků; n = 112 (vlastní zpracování autorky)

Z vyhodnocení výroků lze vysledovat určité negativní tendence či předsudky, které ve výzkumném vzorku existují. Oslovení učitelé se většinou ztotožnili s tím, že Romové mají stejné možnosti vzdělávání jako majoritní populace – to by mohlo svědčit o podceňování strukturálních bariér, kterým romští žáci čelí, jako je jejich negativní socioekonomická situace, jazyková bariéra nebo diskriminace. Respondenti nesouhlasili s tím, že ve vzdělávání Romů by měly být přítomny prvky romské kultury – implementace těchto prvků do vzdělávání romských dětí by však mohlo potenciálně přispět k lepšímu zapojení těchto žáků do výuky. Postoj učitelů tak implikuje jejich nedostatečné uznání významu kulturní identity ve vzdělávacím procesu. Souhrnně lze konstatovat, že převládající postoje mezi učiteli naznačují přetrvávající stereotypy, které mohou ovlivňovat jejich přístup k romským žákům.

8.3 Ověření hypotéz

Na základě prvotního zhodnocení struktury dat jsem navrhla několik hypotéz, v rámci kterých jsem následně testovala vztahy mezi vybranými proměnnými. Nejprve jsem proměnné otestovala Shapiro-Wilkovým testem, abych zjistila, zda jsou data normálně rozložena. Následně jsem otestovala závislost mezi proměnnými prostřednictvím vybraného korelačního testu.

Vztah mezi věkem učitele a jeho postojem k inkluzivnímu vzdělání romských žáků

Tento vztah jsem se rozhodla testovat na základě předpokladu, že věk učitele může potenciálně ovlivňovat jeho zkušenosti, postoje a předsudky. Starší učitelé mohli například častěji pracovat s romskými žáky v období, kdy byla společnost méně otevřená inkluzivnímu vzdělávání. Zkoumání tohoto vztahu by mohlo umožnit identifikovat, zda věk učitele ovlivňuje vnímání nerovností v přístupu k vzdělání.

- H0: Neexistuje vztah mezi věkem učitele a postojem k inkluzivnímu vzdělávání romských žáků.
- H1: Existuje vztah mezi věkem učitele a postojem k inkluzivnímu vzdělávání romských žáků.

V rámci této hypotézy jsem testovala datové řady pro otázky č. 2 (názor na vzdělávání romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí v hlavním vzdělávacím proudu) a č. 22 (věk učitele). Po otestování závisle proměnné (postoj učitelů k inkluzivnímu vzdělávání romských žáků) Shapiro-Wilkovým testem jsem zjistila následující hodnoty: $W(112) = .73, p < .001$.

Tento výsledek lze interpretovat tak, že data nemají normální rozdělení, pro testování korelace jsem proto zvolila Spearmanův korelační koeficient. Výsledné hodnoty $r_s = 0.08553$, p (2-tailed) = 0.36989 značí, že **neexistuje** statisticky významný vztah mezi věkem učitele a jeho postojem k inkluzivnímu vzdělávání romských žáků, protože p-hodnota ($p = 0.36989$) je vyšší než použitá hladina významnosti (0,05). To znamená, že na základě těchto dat nelze zamítnout nulovou hypotézu (H_0) a nelze potvrdit, že existuje statisticky významný vztah mezi věkem učitele a jeho postojem k inkluzivnímu vzdělávání. Spearmanův korelační koeficient ($r_s = 0.08553$) naznačuje, že korelace mezi těmito dvěma proměnnými je velmi slabá, což odpovídá i výše uvedené p-hodnotě. Tento výsledek tedy naznačuje, že věk učitele nemá významný vliv na jeho postoj k inkluzivnímu vzdělávání romských žáků v této konkrétní vzorku.

Zjištěný výsledek může znamenat, že věk učitele nemá zásadní vliv na jeho názory na inkluzi, jelikož postoje k inkluzi nejsou ovlivněny pouze věkem, ale i jinými faktory, jako jsou zkušenosti, vzdělání, profesní praxe, osobní hodnoty nebo povědomí o daném tématu. V následujících hypotézách testuji další kombinace proměnných, obsahující determinant spočívající v názoru učitelů na inkluzi.

Vztah mezi vnímanou mírou spolupráce s rodiči romských žáků a názorem učitelů na inkluzi romských žáků

Jak vyplynulo z teoretické části této práce, spolupráce s rodiči romských žáků je klíčovým faktorem úspěchu v inkluzi. Pokud učitelé vnímají spolupráci s rodiči jako problematickou, může to ovlivnit jejich celkovou ochotu podporovat inkluzivní vzdělávání. Tento vztah je tak zásadní pro pochopení bariér v procesu inkluze – z tohoto důvodu jsem se na něj zaměřila v rámci druhé sady hypotéz.

- H_0 : Neexistuje vztah mezi vnímanou mírou spolupráce s rodiči romských žáků a postojem k inkluzivnímu vzdělávání romských žáků.
- H_1 : Existuje vztah mezi vnímanou mírou spolupráce s rodiči romských žáků a postojem k inkluzivnímu vzdělávání romských žáků.

V rámci této hypotézy jsem testovala datové řady pro otázky č. 2 (názor na vzdělávání romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí v hlavním vzdělávacím proudu) a č. 11 (hodnocení výroku: Spolupráce s rodiči romských žáků je bezproblémová). Proměnnou postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání romských žáků jsem Shapiro-Wilkovým testem ověřovala již v rámci předcházející hypotézy, přičemž výsledek: $W(112) = .73, p < .001$ lze interpretovat

tak, že data nemají normální rozdělení. Pro testování korelace jsem proto znovu zvolila Spearmanův korelační koeficient. Výsledek $r_s = 0.16469$, p (2-tailed) = 0.0827 značí, že mezi testovanými proměnnými není statisticky významná souvislost. Mezi vnímanou mírou spolupráce s rodiči romských žáků a postojem k inkluzivnímu vzdělávání romských žáků **neexistuje** statisticky významná souvislost. I když existuje malý pozitivní vztah (koeficient 0.16469), není dostatečně silný, aby byl považován za významný. To může znamenat, že učitelé mohou mít pozitivní nebo negativní postoje k inkluzi, ať už zažívají dobrou spolupráci s rodiči či nikoli. Postoj k inkluzivnímu vzdělávání může být ovlivněn mnoha faktory, nejen spoluprací s rodiči. To by mohlo vysvětlovat, proč mezi těmito dvěma proměnnými není silná souvislost.

Vztah mezi vnímanou kulturní a etnickou citlivostí učitelů a jejich názorem na výuku romštiny formou volitelného předmětu

Tato hypotéza je postavena na předpokladu, že osobní postoje a hodnoty učitelů ovlivňují jejich názor na vzdělávací praxi. Kulturní a etnická citlivost učitelů odráží jejich schopnost porozumět a respektovat rozmanitost na straně třídního kolektivu. Učitelé, kteří se cítí být připraveni v oblasti kulturní a etnické citlivosti, mohou být více nakloněni podpoře výuky romštiny jako volitelného předmětu, neboť ji mohou chápat jako prostředek k zachování kulturní identity žáků. Jak vyplynulo z teoretické části práce, právě výuka etnického jazyka může výchovu a vzdělávání etnických minorit významným způsobem zefektivnit. Lze předpokládat, že učitelé s vysokou kulturní citlivostí pravděpodobněji uznávají důležitost mateřského jazyka jako součásti inkluzivního vzdělávání, což může následně vést k pozitivnějšímu postoji k této formě výuky. Naopak učitelé s nízkou etnickou citlivostí mohou být ovlivněni stereotypy nebo předsudky, které je vedou k odmítání výuky romštiny.

- H0: Neexistuje vztah mezi vnímanou kulturní a etnickou citlivostí a názorem na výuku romštiny formou volitelného předmětu.
- H1: Existuje vztah mezi vnímanou kulturní a etnickou citlivostí a názorem na výuku romštiny formou volitelného předmětu.

V rámci této hypotézy jsem testovala datové řady pro otázky č. 3 (Jak se cítíte být připraven/a na výchovu a vzdělávání romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí? – v oblasti „kulturní a etnická citlivost“) a č. 7 (názor na výuku romštiny formou volitelného předmětu). Po otestování proměnné „názor na výuku romštiny formou volitelného předmětu“ Shapiro-Wilkovým testem jsem dospěla k následujícím hodnotám: $W(112) = .64$, $p < .001$, které ukazují, že rozložení dat není normální. Po aplikaci Spearmanova korelačního koeficientu jsem

zjistila tyto hodnoty: $r_s = -0.06376$, p (2-tailed) = 0.50421, které značí, že **neexistuje** statisticky významný vztah mezi vnímanou kulturní a etnickou citlivostí a názorem na výuku romštiny formou volitelného předmětu. Spearmanův korelační koeficient ($r_s = -0.06376$) naznačuje, že mezi těmito dvěma proměnnými existuje velmi slabá negativní korelace. Tento koeficient je velmi blízko nuly, což znamená, že vztah mezi těmito proměnnými je velmi slabý. Názory na výuku romštiny mohou být ovlivněny jinými faktory než kulturní a etnickou citlivostí, například osobními zkušenostmi, znalostmi romské kultury, profesním vzděláním nebo individuálními přesvědčeními, které nejsou zachyceny touto proměnnou.

Vztah mezi vnímáním vlastní připravenosti na inkluzi romských žáků a názorem na jejich inkluzi

Testování této hypotézy má za cíl zjistit, zda existuje vztah mezi tím, jak se učitelé cítí připraveni na inkluzi romských žáků, a jejich názory na tuto formu vzdělávání. Předpokládám, že učitelé, kteří se cítí dobře připraveni na práci s romskými žáky, budou mít pravděpodobně pozitivnější názory na inkluzi. Vnímání vlastní připravenosti může být faktorem, který ovlivňuje, jakým způsobem učitelé hodnotí integraci romských dětí do běžného vzdělávacího systému.

- H0: Neexistuje vztah mezi vnímáním vlastní připravenosti na inkluzi romských žáků a názorem na jejich inkluzi.
- H1: Existuje vztah mezi vnímáním vlastní připravenosti na inkluzi romských žáků a názorem na jejich inkluzi.

V rámci této hypotézy jsem testovala datové řady pro otázky č. 3 (Jak se cítíte být připraven/a na výchovu a vzdělávání romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí? – v oblasti „inkluzivní vzdělávání“) a č. 2 (názor na vzdělávání romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí v hlavním vzdělávacím proudu). Proměnnou postoje učitelů k inkluzivnímu vzdělávání romských žáků jsem Shapiro-Wilkovým testem ověřovala již v rámci předcházejících hypotéz, přičemž výsledek: $W(112) = .73$, $p < .001$ lze interpretovat tak, že data nemají normální rozdělení. Pro testování korelace jsem proto znovu zvolila Spearmanův korelační koeficient. Hodnoty $r_s = 0.1827$, p (2-tailed) = 0.05384 lze interpretovat tak, že existuje slabý pozitivní vztah mezi vnímáním vlastní připravenosti na inkluzi romských žáků a názorem na jejich inkluzi. Avšak i když hodnota korelačního koeficientu naznačuje, že existuje určitý vztah mezi těmito dvěma proměnnými, p-hodnota je 0.05384, což je velmi blízko hladině významnosti $p < 0.05$. To znamená, že tento výsledek není statisticky a nemůžeme odmítnout nulovou

hypotézu, tedy že mezi vnímáním vlastní připravenosti na inkluzi a názorem na inkluzi romských žáků **neexistuje** statisticky významný vztah. Je tedy možné, že i když je mezi těmito dvěma faktory slabý pozitivní vztah, tento vztah není dostatečně silný, aby byl statisticky prokázán na běžně používané hladině významnosti.

Vztah mezi postojem učitelů k romské menšině a vnímáním rovnosti možností vzdělávání u romské populace

Hypotéza o vztahu mezi postojem učitelů k romské menšině a vnímáním rovných možností vzdělávání romské populace vychází z předpokladu, že pokud učitelé vnímají romskou menšinu pozitivně a inkluzivně, mohou mít větší povědomí o strukturálních nerovnostech, kterým romské děti čelí v oblasti vzdělávání. Tento postoj může vést k uznání faktu, že romští žáci často nemají stejné příležitosti jako jejich vrstevníci z většinové společnosti a že vzdělávací systém je může diskriminovat, například ve formě segregace nebo nižšího očekávání od jejich schopností. Naopak učitelé, kteří mají negativní postoj k romské menšině, mohou mít sklon bagatelizovat nebo ignorovat tyto nerovnosti, což by mohlo vést k nízké podpoře inkluzivních metod nebo iniciativ zaměřených na zlepšení situace romských žáků. Tento vztah by mohl odrážet širší společenské a institucionální problémy, které romská populace ve vzdělávacím systému čelí.

- H0: Neexistuje vztah mezi postojem učitelů k romské menšině a vnímání možností vzdělávání romské populace.
- H1: Existuje vztah mezi postojem učitelů k romské menšině a vnímání možností vzdělávání romské populace.

V rámci této hypotézy jsem testovala datové řady pro otázky č. 1 (hodnocení vztahu k romské menšině) a č. 9 (hodnocení výroku „Romové mají stejné možnosti vzdělávání jako majoritní populace.“). Proměnnou, která vyjadřuje postoj respondentů k výroku o rovných příležitostech Romů v oblasti vzdělávání, jsem otestovala Shapiro-Wilkovým testem – výsledné hodnoty $W(112) = .78, p < .001$ značí, že data nemají normální rozdělení, což implikuje potřebu využití neparametrického Spearmanova korelačního koeficientu. Po jeho výpočtu jsem dospěla k hodnotám $r_s = -0.20429, p (2\text{-tailed}) = 0.03073$.

Výsledky Spearmanova korelačního koeficientu naznačují, že mezi postojem učitelů k romské menšině a jejich vnímáním možností vzdělávání romské populace **existuje** slabý negativní vztah, který je statisticky významný. To lze vysvětlit tak, že čím mají učitelé pozitivnější vztah k romské menšině, tím méně příznivě hodnotí rovnost možností romské populace v přístupu ke

vzdělávání. Je možné, že učitelé, kteří mají k romské menšině pozitivnější vztah, si více uvědomují překážky, kterým je vystavena, a proto jsou si vědomi i toho, že zažívá diskriminaci v přístupu ke kvalitnímu vzdělání.

P-hodnota $p = 0.03073$, která je menší než hladina významnosti $p < 0.05$, ukazuje, že tento vztah je statisticky významný. To znamená, že můžeme odmítnout nulovou hypotézu, která tvrdí, že mezi těmito dvěma proměnnými neexistuje vztah. Lze se domnívat, že postoje učitelů k romské menšině mohou ovlivnit jejich vnímání vzdělávacích příležitostí pro romskou populaci, a to v negativním směru. Je však třeba mít na paměti, že i když je vztah statisticky významný, je relativně slabý, což může naznačovat, že existují i jiné faktory, které ovlivňují vnímání vzdělávacích příležitostí pro romské žáky.

9 Kvalitativní výzkum: Polostrukturované rozhovory

V rámci této kapitoly představím kvalitativní výzkum prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů, který navazoval na zjištění dotazníkového šetření. Nejprve představím výzkumný soubor a následně i výsledky analýzy polostrukturovaných rozhovorů s informanty – tyto výsledky pro lepší přehlednost rozčlením na výsledky otevřeného, axiálního a selektivního kódování.

9.1 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor pro kvalitativní šetření byl získáván formou záměrného výběru. Původním záměrem bylo realizovat polostrukturované rozhovory s klinickým logopedem, sociálním pedagogem a pracovníkem školského poradenského zařízení, nicméně vzhledem k tomu, že od klinického logopeda, který souhlasil s realizací rozhovoru, se podařilo získat pouze kusé informace, byl dodatečně přidán další informant, a sice pedagožka, která na jedné ze ZŠ vede logopedický kroužek.

V následujících odstavcích stručně popíšu informace, které mi o sobě informanti zprostředkovali. Z důvodu anonymizace nebudu uvádět jejich jména, ale budu je v textu označovat jménem jejich profese. Nebudu taktéž zmiňovat názvy institucí (škol, SPC), ve kterých působí.

Speciální pedagožka

Oslovená speciální pedagožka pracuje v SPC, přičemž její role zahrnuje depistáže v MŠ, kde je realizován screening dětí ohrožených školní neúspěšností, následně je ve spolupráci s rodiči a dalšími odborníky (školský logoped apod.) nastavena patřičná péče a pokud se nepodaří nedostatky napravit před nástupem do povinného vzdělávání, nastaví speciální pedagog na základě speciálně-pedagogického vyšetření, psychologického vyšetření a lékařských zpráv podpůrná opatření.

Učitelka – kroužek primární logopedické prevence

Informantka působí již čtrnáct let na ZŠ v Ústeckém kraji jako vychovatelka, učitelka a asistentka pedagoga. Aktuálně kromě toho vede dva a půl roku kroužek primární logopedické prevence. V rámci kroužku pracuje s romskými dětmi.

Klinická logopedka

Informantka pracuje jako klinická logopedka ambulantně. Z časových důvodů odpověděla pouze na některé otázky, informační hodnota jejích odpovědí je tedy oproti ostatním informantům nižší.

Sociální pedagožka

Sociální pedagožka působí na ZŠ spojené se SOU. Jedná se o typickou segregovanou školu, kam dochází romské děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Pedagožka je financována z projektu, na kterém škola participuje.

9.2 Analýza polostrukturovaných rozhovorů

Analýza polostrukturovaných rozhovorů je pro lepší přehlednost rozčleněna do podkapitol dle úrovně kódování v rámci zakotvené teorie.

9.2.1 Výsledky otevřeného kódování

V rámci otevřeného kódování jsem dospěla ke třem hlavním kategoriím, k nimž jsem přiřadila odpovídající podkategorie:

- Překážky ve vzdělávání romských žáků
 - Bariéry ve vzdělávání na straně žáků
 - Bariéry ve vzdělávání na straně vzdělávacího systému
- Podpora inkluze romských žáků v českém školství
 - Podpora žáků ve výuce
 - Spolupráce s rodiči
 - Diagnostika a odborná podpora
- Nutnost zefektivnění vzdělávání romských žáků
 - Návrhy pro lepší fungování vzdělávacího systému
 - Návrhy pro efektivnější pedagogickou praxi

V Tab. 4 jsou k identifikovaným podkategoriím přiřazeny příslušné kódy, které jsem v rozhovorech našla při jejich otevřeném kódování. Pod tabulkou se budu jednotlivým hlavním kategoriím věnovat individuálně.

Podkategorie	Kódy
Bariéry ve vzdělávání na straně žáků	Nízká motivace ke vzdělávání; nepodnětné domácí prostředí; nepřípravenost na školu; vysoká absence; nedostatečná domácí příprava; narušené komunikační schopnosti; problémy s koncentrací; absence pracovních návyků; sociální znevýhodnění
Podpora žáků ve výuce	Individuální přístup; rozfázování učiva; AP; úprava učiva; využití vizuálních a interaktivních pomůcek; relaxační bloky během výuky; podpora motivace pomocí odměn; inkluze; hlubší poznání rodinného zázemí žáků; efektivní přístup ŠPZ; zásadní role školy
Spolupráce s rodiči	Komunikace přes ICT; osobní setkání a vysvětlování výhod školní docházky; finanční motivace při spolupráci; ignorace školní problematiky; spolupráce „z donucení“; delegování výchovy na učitelky
Diagnostika a odborná podpora	Diagnostické metody; spolupráce s učiteli; spolupráce s odborníky; používání pomůcek k podpoře řeči a učení
Bariéry ve vzdělávání na straně vzdělávacího systému	Neochota škol aplikovat doporučení ŠPZ; přetíženost logopedů; omezená dostupnost odborné péče; nepřípravenost učitelů; postoje k inkluzi; předsudky
Návrhy pro lepší fungování vzdělávacího systému	Delší povinná předškolní výchova; prevence vyhoření; zakotvení sociálního pedagoga jako pedagogického pracovníka
Návrhy pro efektivnější pedagogickou praxi	Kurzy efektivní a konstruktivní komunikace; otevřená a respektující komunikace s žáky; lepší spolupráce se ŠPZ

Tab. 4: Zjištěné kategorie a podkategorie (vlastní zpracování)

Překážky ve vzdělávání romských žáků

K hlavní kategorii pro překážky ve vzdělávání romských žáků jsem přiřadila dvě podkategorie, konkrétně „bariéry ve vzdělávání na straně žáků“ a „bariéry ve vzdělávání na straně vzdělávacího systému“. Bariéry na straně žáků, které informantky uváděly, většinou souvisí s nevyhovujícím sociálně-ekonomickým prostředím, ze kterého romští žáci mnohdy pocházejí. V rozhovorech bylo opakovaně upozorňováno na to, že domácí prostředí žáků jim neposkytuje dostatečnou stimulaci, v důsledku čehož přicházejí děti do prvních tříd nepřípravené, nemají rozvinuté pracovní návyky, trpí logopedickými problémy a nedokážou se soustředit. S nepodnětným prostředím můžeme spojit i nízkou motivaci ke vzdělávání na straně dítěte (rodiče nepřikládají dostatečný důraz na vzdělávání, čímž u dítěte nebudují vnitřní motivaci k učení), vysokou absenci (rodiče dětem tolerují záškoláctví a často je sami kryjí) a nedostatečnou domácí přípravu.

Opakovaně informantky upozorňovaly na negativní vliv sociálního znevýhodnění. Speciální pedagožka uvedla, že se jedná o „*celý soubor problémů, které se vzájemně prolínají a limitují školní výkon těchto dětí – prostředí, ve kterém vyrůstají, bývá málo podnětné a dětem znemožňuje žádoucí rozvoj*“. Učitelka organizující logopedický kroužek konstatovala, že se velice často setkává s nadanými romskými dětmi (např. na angličtinu), které však z důsledku života v nepodnětném prostředí nejsou připraveny na vstup do školy. Tatáž informantka dodala, že u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí se ve vyšší míře setkává s problémy ve výslovnosti (hlásky R, Ř a Š) a s nedostatečně trénovanými mluvidly.

Za zajímavé považuji, že informantky se ve vyšší míře nesetkávají při práci s romskými žáky s jazykovou bariérou (např. romský etnolekt češtiny) – když se již s romštinou setkávají, tak spíše v rámci jednotlivých výrazů.

Problémy se však dle informantek nacházejí i na straně českého vzdělávacího systému. Speciální pedagožka konstatovala neochotu škol aplikovat doporučení ŠPZ, přičemž uvedla, že spolupráce se ZŠ je poměrně ambivalentní: „*V některých základních školách je práce učitelů příkladná, komunikace s nimi je velmi otevřená, řešení problémů je partnerské a konstruktivní. V jiných základních školách však dochází také k tomu, že například ignorují celé části doporučení, na podpůrná opatření příliš neberou zřetel, doporučené metody a formy práce neužívají*“. Jako příkladnou hodnotila tato informantka spolupráci zejména se školami, které jsou zřízeny dle § 16 odst. 9 školského zákona a které se dle jejího názoru v problematice lépe orientují. Sociální pedagožka uvedla, že se setkává s předsudky vůči romským žákům na straně učitelů, ty však připsala špatným zkušenostem.

Logopedka konstatovala, že velkým systémovým problémem je všeobecná přetíženost logopedů, která se projevuje v tom, že mezi jednotlivými intervencemi u klinického logopeda často proběhne několikátýdenní lhůta, během které by měli s dítětem cvičit dle pokynů logopeda primárně rodiče. To se však často neděje: „*Vzhledem k jisté dobrovolnosti při čerpání zdravotní péče (na rozdíl od povinné školní docházky) se setkávám s tím, že rodiče na vyšetření přijdou, protože je poslal lékař, ale sami nevidí důvod. Na další terapii se pak nedostaví, přijdou mimo domluvený čas, spolupráce doma bývá mizivá*“. Jak však tato informantka dodala, efektivní je, pokud na logopedické intervenci spolupracují MŠ a ZŠ, jinak řečeno, pokud se procvičování deleguje na učitelky. S přetížeností logopedů souvisí i obecná omezená dostupnost odborné péče.

Z výpovědí informantek vyplývala i nepřipravenost některých učitelů na vzdělávání romských žáků a jejich negativní postoje k inkluzi, které jsou často motivovány předsudky. Zajímavé je v tomto kontextu konstatování sociální pedagožky, která uvedla, že při inkluzi by se měl „*zohlednit zdravý selský rozum – dát dítě do normální školy je vždy rozhodnutím rodiče*“, zároveň však sama shledala, že rodiče romských dětí mnohdy nejeví o vzdělávání svých dětí zájem a je třeba je přesvědčovat ke spolupráci upozorňováním na různé výhody. Z výpovědi speciální pedagožky dále vyplývá, že romští rodiče mnohdy sami chtějí snížit vzdělávací potenciál svých dětí kvůli momentálním výhodám: „*Nezřídká se stává, že si rodiče prokazatelně přejí změnit stupeň postižení (nejčastěji z LMP do STMP) kvůli vyššímu příspěvku na péči*“.

Podpora inkluze romských žáků v českém školství

Druhou hlavní kategorií je „podpora inkluze romských žáků v českém školství“, kam jsem včlenila podkategorie „podpora žáků ve výuce“, „spolupráce s rodiči“ a „diagnostika a odborná podpora“. V oblasti podpory žáků ve výuce předkládaly informantky řadu možností, jak žáky ve výuce podpořit. Speciální pedagožka uvedla, že podle její zkušenosti funguje „*individuální přístup a rozfázování jednotlivého učiva na delší dobu*“, dále doporučila podporu asistenta pedagoga, redukci učiva v oblasti „jazykových“ předmětů, úpravu hodnocení a přenos časové dotace na předměty, v nichž je aktuálně problém. Vhodné jsou i relaxační chvílky, výuka v blocích a využití ICT pomůcek. Informantka, která vede logopedický kroužek, doporučila vizuální pomůcky, včetně běžných knih s obrázky, a dále motivační systém odměn pro děti (např. za každý pokrok obrázek na nástěnku). Dále uvedla, že je třeba spousta trpělivosti, tolerance, nadhledu, sebekázně a sebeovládání. Sociální pedagožka konstatovala, že při práci s romskými dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí se jí nejvíce osvědčilo prosté projevení zájmu. Za zásadní označovaly informantky přístup stěžejních institucí – školy a ŠPZ.

Spolupráci s rodiči hodnotily informantky spíše negativně, nicméně informantka organizující logopedický kroužek konstatovala, že jí spolupráce s rodiči romských dětí funguje dobře. Dodala, že s nimi komunikuje přes WhatsAppovou skupinu, kam jim posílá materiály a domácí úkoly. Oproti tomu sociální pedagožka uvedla, že spolupráce s romskými rodiči je složitá – „*pokud z toho rodina nemá nějaké finance, nebo jiné výhody, tak je to nezajímá*“. Informantka dodala, že jezdí do romských domácností, případně se s rodiči setkává „na neutrální půdě“, kde se rodiče snaží přesvědčit o výhodnosti vzdělávání jejich dětí tím, že poukazuje na možnost získání sociálních dávek, na získání více volného času pro rodiče apod. Speciální pedagožka uvedla, že „*nižší vzdělanost rodičů s sebou nese jiné priority, než je vzdělání jejich dětí, takže*

velmi často nabízené služby ignorují a školní problémy prakticky neřeší“. Informantka dodala, že rodiče přichází do školy nebo SPC často jen z donucení, když je nutné něco podepsat či vyzvednout. Logopedka v souvislosti s tímto tématem uvedla, že rodiče mají tendenci delegovat povinnosti (cvičení s dětmi) na učitelky.

V oblasti diagnostiky a odborné podpory informantky uváděly široké spektrum diagnostických metod dle své profese. Speciální pedagožka vysvětlila, že k diagnostice potřebuje zprávu psychologa, klinického logopeda a případně i lékařské zprávy (např. z foniatrie, psychiatrie aj.). Obvykle při diagnostice využívá rozhovor s rodiči a dítětem, vyhodnocení školí práce, práci s textem (u starších dětí), cvičení a pracovní listy, náslech ve třídě, konzultace s učitelkou, subtesty z diagnostické testové baterie Por-Tex, u menších dětí pak karty s písmenky a čísly, obrázkové receptivní slovníky, testy z DIB J. Bednářová, u předškoláků Klokánův kufr, DIB Diagnostika školní připravenosti J. Bednářová. Výstupem jsou pak typicky doporučení pro děti s narušenými kognitivními funkcemi a minimální výstupy. Učitelka organizující logopedický kroužek dodala, že potřeby romských žáků diagnostikuje prostřednictvím rozhovorů, her a pozorování. Sociální pedagožka pak využívá pozorování, rozhovor a identifikaci žáků se sociálně vyloučených lokalit.

Jako specifickou formu podpory informantky uváděly například doporučení Ombudsmana s názvem *Cesta ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí* a spolupráci s neziskovými organizacemi, jako je například Romano jasnica, která hradí školám exkurze.

Jako významný aspekt vykrystalizovala spolupráce mezi klíčovými aktéry vzdělávání romských žáků. Speciální pedagožka zdůraznila nutnost spolupráce s učiteli: *„Učitelům je v doporučení popsán problém dítěte, doporučeny metody a formy práce s dítětem-tyto metody a formy práce jsou konzultovány s učiteli při návštěvách školy, jsou nabízeny náslechy, konzultace a metodická podpora, učitelé mají informaci, že při nefunkčnosti nastavených podpůrných opatření mohou žádat o další konzultaci, náslech i v případě, že je stávající doporučení aktuálně platné“*. Spolupráce mezi školou a ŠPZ je však v některých případech komplikována tím, že jednotliví učitelé nejsou ochotni pracovat jiným než zažitým způsobem, případně odmítají inkluzi ze strachu z „poškození zdravých žáků“. Rovněž učitelka organizující logopedický kroužek akcentovala spolupráci mezi školou a ŠPZ – tato zařízení dle její zkušenosti pomáhají diagnostikovat poruchy řeči. Školu jako zásadní instituci vnímá sociální pedagožka – dodala, že *„je to jediná instituce, se kterou ze zákona rodiče musí jednat a spolupracovat“*.

Nutnost zefektivnění vzdělávání romských žáků

Tuto kategorii jsem diferencovala do dvou podkategorií, konkrétně „návrhy pro lepší fungování vzdělávacího systému“ a „návrhy pro efektivnější pedagogickou praxi“. Podle informantek by mohla pedagogickou praxi zlepšit zejména otevřená a respektující komunikace s žáky, která by mohla být podpořena kurzy efektivní a konstruktivní komunikace pro učitele a další aktéry vzdělávání.

Vzdělávací systém jako celek by dle informantek mohl být vylepšen například tím, že by byla zavedena delší povinná předškolní výchova, aby se děti ze sociálně znevýhodněného prostředí mohly rozvíjet a nastoupit tak do první třídy lépe připravené. Dalším návrhem je rozšíření dostupnosti nehrazených služeb a kroužků. Učitelka organizující logopedický kroužek konstatovala, že problémem je přetíženost logopedů – v této souvislosti navrhla přítomnost asistenta logopeda, se kterým by kliničtí logopedi tvořili tandem. V neposlední řadě bylo doporučeno, aby odborná příprava aktérů vzdělávání směřovala hlouběji do speciální pedagogiky. Se zajímavým návrhem přišla sociální pedagožka, která doporučila, aby došlo k zakotvení sociálního pedagoga jako pedagogického pracovníka. Nakonec uvedu akcent na lepší spolupráci škol se ŠPZ.

Informantky frekventovaně upozorňovaly na nutnost efektivnější systémové prevence proti syndromu vyhoření. V tomto smyslu byly doporučeny například supervize, krizové intervence, školení.

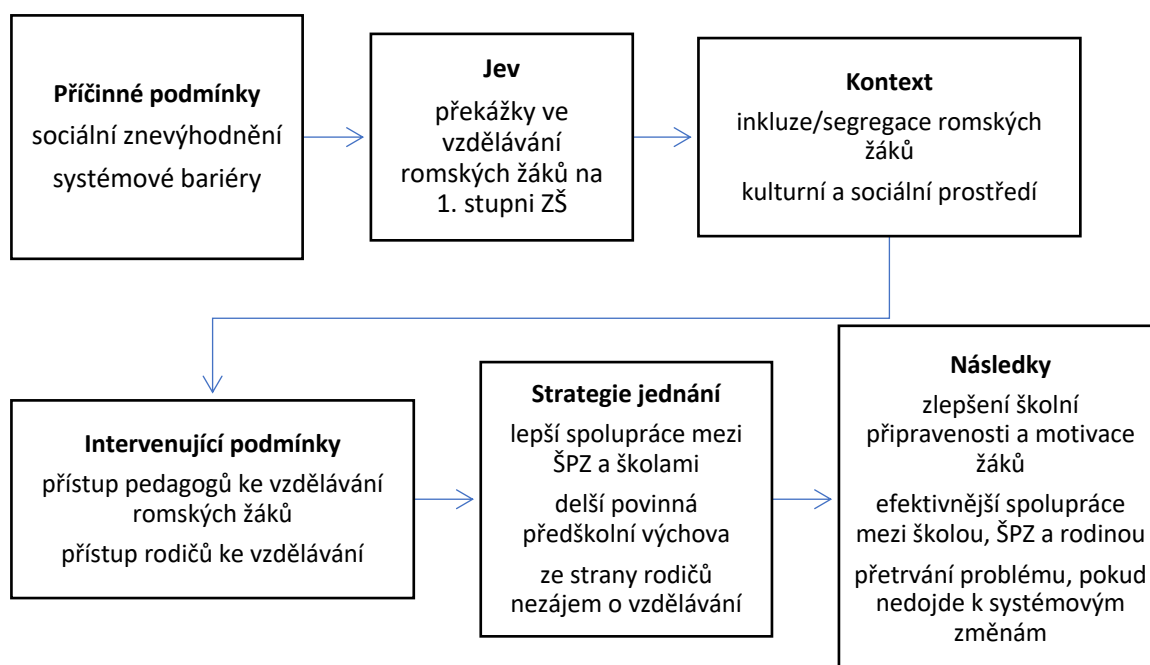
9.2.2 Výsledky axiálního kódování

V rámci axiálního kódování jsem postupovala dle doporučení Švaříčka, Šed'ové et al. (2014, s. 232), kteří doporučují klást takové otázky, které mají zjišťující charakter. Jinak řečeno jde o zjištění, v jakém vztahu je jedna kategorie vůči druhé, jak lze daný jev přiblížit pomocí podmínek, které jej zapříčiňují, kontextu, v němž je zasazen, strategií jednání a interakcí, prostřednictvím kterých je zvládá, ovládán, vykonáván a následků těchto strategií. Autoři v tomto kontextu nabízejí paradigmatický model, ze kterého jsem při axiálním kódování vycházela:

(A) příčinné podmínky → (B) jev → (C) kontext → (D) intervenující podmínky → (E) strategie jednání a interakce → (F) následky

Příčinné podmínky jsou faktory, které vedou k jevu. Jev je hlavním fenoménem, který je předmětem výzkumného šetření. Kontext můžeme chápat jako podmínky, ovlivňující jev.

Intervenující podmínky jsou faktory, které mohou ovlivňovat strategie jednání a interakce. Strategie jednání a interakce jsou postupy, které jsou realizovány za účelem řešení nebo zvládnutí jevu. A nakonec následky jsou důsledky strategií jednání a interakce.



Graf 11: Výsledky axiálního kódování (vlastní zpracování autorky)

Jako klíčový jev vystupují do popředí překážky ve vzdělávání romských žáků na 1. stupni ZŠ. Tyto překážky jsou způsobovány zejména sociálním znevýhodněním romských rodin a systémovými bariérami, jako jsou neochota škol aplikovat doporučení ŠPZ, přetíženost logopedů, omezená dostupnost odborné péče a předsudky. Tyto příčinné podmínky ovlivňují hlavní jev v kontextu různých faktorů – konkrétně jde o inkluzi či segregaci romských žáků a jejich kulturní a sociální prostředí. Zatímco inkluze romských žáků do běžného vzdělávacího prostředí může problém s jejich vzděláváním usnadnit, jejich koncentrování v segregovaných školách a třídách jej mohou naopak zhoršit. Intervenující podmínky, mezi které patří zejména přístup pedagogů a rodičů ke vzdělávání romských dětí, mohou výrazně ovlivnit efektivitu strategií jednání a interakce. Strategie, které by mohly být klíčovými aktéry realizovány za účelem řešení hlavního jevu, jsou zejména pokusy o lepší spolupráci mezi ŠPZ a školami, delší povinná školní docházka pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí a nezájem o vzdělávání dětí ze strany jejich rodičů (tedy ignorace problému). Pozitivními důsledky těchto strategií by mohly být zlepšení školní připravenosti a motivace žáků a efektivnější spolupráce mezi

klíčovými aktéry vzdělávání romských žáků, negativním důsledkem pak přetrvání problému, pokud nedojde k systémovým změnám.

9.2.3 Výsledky selektivního kódování

Podle Švaříčka, Šedové et al. (2014) zahrnuje selektivní kódování výběr klíčové kategorie, kolem níž je organizován analytický příběh. Ostatní kategorie se pak k centrální kategorii vztahují. V tomto případě jako centrální kategorie vykrystalizovaly **překážky ve vzdělávání romských žáků**, které mají ve vztahu k ostatním kategoriím důležité postavení.

Překážky ve vzdělávání romských žáků lze rozdělit do dvou hlavních oblastí – na straně samotných žáků a na straně vzdělávacího systému. Na straně žáků se jedná o faktory jako nízká motivace ke vzdělávání, nepodnětné domácí prostředí, vysoká absence, nedostatečná domácí příprava, narušené komunikační schopnosti či absence pracovních návyků. Tyto faktory bývají úzce spojeny se sociálním znevýhodněním, které ovlivňuje schopnost dětí uspět ve vzdělávacím systému. Na straně vzdělávacího systému se jako významné bariéry ukazují předsudky některých učitelů, kteří inkluzi vnímají negativně, neochota škol aplikovat doporučení ŠPZ, přetíženost odborníků, jako jsou logopedi, a omezená dostupnost odborné péče.

Tyto překážky vedou k **nutnosti podpory inkluze romských žáků v českém školství**, která je nezbytná pro zmírnění negativních dopadů uvedených bariér. Podpora může být realizována prostřednictvím několika klíčových oblastí:

- *Důkladná diagnostika a odborná podpora.* Informantky zmiňují potřebu spolupráce s odborníky, diagnostických metod zaměřených na specifické potřeby dětí a důraz na včasnou a cílenou podporu již v raném věku.
- *Podpora žáků přímo ve výuce.* Patří sem individuální přístup, rozfázování učiva, využití vizuálních a interaktivních pomůcek, zavádění relaxačních bloků během výuky a podpora motivace pomocí odměn. Významná je také role asistenta pedagoga a hlubší poznání rodinného zázemí žáků.
- *Intenzivní spolupráce s rodiči.* Překážky v této oblasti zahrnují nízkou angažovanost romských rodičů a jejich tendenci delegovat výchovné povinnosti na učitele. Jako efektivní nástroje byly identifikovány komunikace přes ICT, osobní setkání s rodiči a případně i finanční motivace pro podporu spolupráce.

Vzhledem k tomu, že aktuální stav není ideální – mnohé školy ignorují doporučení ŠPZ, učitelé nejsou dostatečně připraveni na práci s romskými žáky a rodiče často školní problematiku zanedbávají – vyvstává **nutnost zefektivnění vzdělávání romských žáků**. Tato potřeba zahrnuje nejen změny na úrovni pedagogické praxe (například konstruktivní komunikace s romskými žáky či větší důraz na spolupráci mezi školami a ŠPZ), ale také na úrovni vzdělávacího systému jako celku. Mezi systémové návrhy patří zavedení delší povinné předškolní výchovy, prevence syndromu vyhoření u učitelů, zakotvení pozice sociálního pedagoga jako standardního člena pedagogického týmu a rozšíření dostupnosti odborné péče.

Překážky ve vzdělávání romských žáků tedy nejen rámuji aktuální situaci, ale zároveň určují směry, kterými by se měla ubírat podpora inkluze i zefektivnění vzdělávacího systému. Tyto kroky by měly vést k odstranění bariér, snížení vzdělávacích nerovností a vytvoření prostředí, které umožní romským žákům plně rozvinout svůj potenciál.

10 Závěry výzkumu a jejich diskuse

Hlavním cílem realizovaného výzkumu bylo zjistit postoje učitelů 1. stupně základních škol, logopedů, sociálních pedagogů a pracovníků školských poradenských zařízení ze sociálně vyloučených oblastí ke vzdělávání romských žáků na 1. stupni základní školy. Tento cíl byl orientován na oblast Ústeckého kraje, který je charakteristický pro vysokou míru sociálního vyloučení, která se projevuje mj. v nedostatečném přístupu ke vzdělávání romských žáků. Dílčím cílem pak bylo vytvořit doporučení pro učitele působící na 1. stupni základních škol v sociálně vyloučených oblastech ohledně toho, jaké postupy volit při vzdělávání romských žáků. Pro účely těchto cílů jsem si stanovila několik výzkumných otázek, na které nyní odpovím, čímž zároveň sumarizuji stěžejní závěry výzkumu.

- VO1: S jakými obtížemi se setkávají učitelé 1. stupně ZŠ při vzdělávání romských žáků?

Učitelé čelí při vzdělávání romských žáků řadě obtíží, které jsou primárně spojeny se sociálními a kulturními bariérami. Jak konstatuje i Kaleja (2012), životní styl Romů se zásadně odlišuje od života, kterým žije majoritní populace – to vyvolává konflikty a nepochopení na obou stranách. Ve výzkumu byly akcentovány zejména obtíže, které vyvěrají ze sociálně znevýhodněného prostředí, ve kterém romští žáci ve vyloučených lokalitách (kterých je právě v Ústeckém kraji řada) žijí. Jak uvádí Bartoňová (2005) a dále například Hoření et al. (2023), k žákům z takového prostředí je nutné přistupovat odlišným způsobem, nicméně jak vyplynulo z dotazníkového šetření, někteří pedagogové nejsou ochotni přistupovat k romským žákům odlišně, ale často volí restriktivní přístup (tresty), který nelze hodnotit jako vhodný. Naopak z polostrukturovaných rozhovorů vyplynulo, že informantky z řad speciálních a sociálních pedagogů doporučují otevřený a chápavý přístup.

Romské děti často vyrůstají v nepodnětném domácím prostředí, což se odráží v jejich nízké motivaci a slabých pracovních návycích. Na tuto skutečnost upozornili i Hoření et al. (2023), kteří doplňují, že tato skutečnost vede učitele mnohdy k domněnce, že pro romské děti by bylo speciální školství. Dalšími problémy jsou jazykové bariéry (romský etnolekt) a nesoulad mezi školními očekáváními a rodinnými hodnotami, kdy romské rodiny často nekladou dostatečný důraz na vzdělání. Na jazykovou bariéru upozorňují i autoři, jako například Hübschmannová (2002), Hoření et al. (2023), Balvín et al. (2000), Moore (2019), Němec (2020) a Šotolová (2011). Jak vyplynulo z polostrukturovaných rozhovorů, informantky se ve své praxi s problematikou romských žáků jako žáků s OMJ příliš nesetkávají – na druhou stranu

z dotazníkového šetření vyplynulo, že učitelé se ve své praxi setkávají s žáky, kteří jim nerozumí a nemohou se tak adekvátně účastnit vyučování. Z tohoto šetření také vzešel poznatek, že učitelé si příliš neuvědomují význam multikulturní výchovy a respektu k etnickým specifickým romské populace. Jedná se však o důležitý aspekt vzdělávání romských žáků – na to ostatně upozorňují již Bankston a Zhou (1995), kteří konstatovali přínosnost výuky etnického jazyka při integraci daného etnika do majoritní společnosti.

Jak vyplynulo zejména z dotazníkového šetření, učitelé mnohdy trpí předsudky a stereotypy ve vztahu k romským žákům, přičemž tyto předsudky se nacházejí i na straně rodičů ostatních (tj. „neromských“) dětí, čímž je myšlenka inkluzivního vzdělávání romských žáků v hlavním vzdělávacím proudu oslabována. Tyto bariéry mohou ve výsledku vést k segregaci ve školním prostředí a ztěžují integraci romských dětí do běžného vzdělávacího proudu. Pregnantně o této skutečnosti referuje Romea (2019) která uvádí, že původcem problémů jsou často vedení škol, která neposkytují učitelům dostatečnou podporu (například ve formě stanovení jednoznačné strategie), což u učitelů vede k nejistotě v pedagogické praxi, kterou projevují nevhodným přístupem k žákům (křikem, ponižováním). Rovněž Kaleja (2012) zmiňuje předsudky a mýty majoritní společnosti, které leckdy sdílí i sami učitelé.

- VO2: Jaké jsou názory učitelů 1. stupně ZŠ na vzdělávání romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí v hlavním vzdělávacím proudu?

Názory učitelů na vzdělávání romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí se často liší. Mnozí učitelé jsou sice otevření inkluzi, ale na druhou stranu mají obavy, že společné vzdělávání romských dětí s dětmi z majoritní společnosti nebude přínosné pro žádnou ze stran. Tento postoj je podpořen přetrvávajícími obavami z nízké školní připravenosti romských žáků a z jejich vlivu na klid ve třídě. Někteří učitelé vnímají inkluzi jako výzvu, která vyžaduje více individuálního přístupu a přizpůsobení výuky, což je pro ně náročné zejména v kontextu vysokého počtu žáků ve třídách a nedostatku podpory například ve formě asistentů pedagoga. Obdobně zkušenosti učitelů, které zprostředkovala Romea (2019), vypovídají o tom, že učitelé v segregovaných školách často myšlenku inkluze nepřijali a jsou přesvědčení o tom, že romským žákům by bylo lépe ve speciálním školství. S tím souzní i Jarkovská et al. (2015), kteří upozorňují na to, že učitelé v ČR často vnímají romské žáky jako jedince, kteří se nikdy nezařadí do většinové společnosti a do běžného vzdělávacího proudu.

Postoj učitelů k inkluzi romských žáků do běžného vzdělávacího proudu je často negativně ovlivněn přetrvávajícími předsudky a stereotypy o romských žácích, které jsou

zmiňovány jak v kvalitativní, tak v kvantitativní části výzkumu. Učitelé mnohdy vnímají zapojení romských dětí do běžného vzdělávacího proudu jako neefektivní. Jak dodávají Jarkovská et al. (2015), učitelé často dokonce označují romské žáky jako nevzdělatelné, a to zejména v souvislosti s jejich charakterovými vlastnostmi. Tento názor je podpořen přesvědčením, že romské děti jsou méně připravené na školní výuku a že jejich integrace by mohla zpomalit vzdělávací proces pro ostatní žáky. Učitelé vnímají romské žáky jako sociálně znevýhodněné a jazykově slabší, v kontextu čehož se často obávají, že tito žáci nedosáhnou v běžné třídě vzdělávacího úspěchu. V některých případech tento postoj vede k neochotě podporovat inkluzi nebo k preferenci segregovaných tříd. K podobnému závěru došli i Petr Šafránková a Humenská (2017, s. 65) které zjistily, že učitelé „*hodnotí pozitivněji možnosti překonat či redukovat sociální znevýhodnění žáků a vztah školy a zmiňované skupiny žáků než samotnou skupinu sociálně znevýhodněných žáků a jejich vzdělávání*“. Učitelé tedy považují sociální znevýhodnění za predikci neúspěchu ve vzdělávání a v adaptabilitě těchto žáků – jejich vzdělávání považují za složité. Sociálně znevýhodnění žáci jsou učiteli často automaticky považováni za problémové, a to především v souvislosti se sníženou sociální adaptabilitou, menším zájmem o studium, výchovnými problémy aj. Jak však zdůrazňuje i Basawantappa (2023), nastávají-li potíže v rámci inkluzivního vzdělávání, příčiny nelze spatřovat v žákovi, ale v celém vzdělávacím systému.

Nicméně výzkum ukazuje i opačný trend. Někteří učitelé jsou ochotnější pracovat s romskými žáky a vnímají jejich vzdělávání jako obohacující pro všechny žáky. Statistickým testováním jsem se pokoušela najít souvislost mezi postojem učitelů k inkluzivnímu vzdělávání romských žáků a vybranými faktory, konkrétně věkem učitelů, hodnocením jejich spolupráce s rodiči romských dětí a hodnocením vlastní připravenosti na inkluzi, nicméně jsem neobjevila statisticky významnou souvislost. Na základě toho předpokládám, že postoj učitelů k inkluzi romských žáků je mnohem složitější záležitostí, kterou není možné redukovat na jednotlivé proměnné. Nalezla jsem však statisticky významný vztah mezi postojem učitelů k romské menšině a vnímáním možností vzdělávání u romské populace, což by mohlo naznačovat nutnost implementace takových opatření, která by učitele lépe seznámila s hodnotami, prioritami a problémy romského etnika – tím by mohlo dojít k nastavení empatičtějšího postoje na straně učitelů.

V tomto kontextu například Moree (2019) zmiňuje přetrvávající negativní nastavení ředitelů a učitelů vůči vzdělávání romských žáků v hlavním vzdělávacím proudu – pro změnu tohoto stavu vidí jako důležité začít již u studentů pedagogických oborů vysokých škol.

- VO3: Jak postupují učitelé 1. stupně ZŠ při odstraňování bariér při vzdělávání romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí?

Při odstraňování bariér učitelé často využívají individuální přístup k žákům a přizpůsobují výuku na míru konkrétním potřebám žáků, ať už jde o jejich jazykovou podporu nebo motivaci. Asistenti pedagoga jsou v tomto procesu klíčovým nástrojem, a to nejen pro zajištění potřebné pomoci při výuce, ale i pro podporu žáků v rámci sociální integrace. Důležitost role asistentů pedagoga dokládá například i Kaleja (2011), podle kterého je funkce pedagogického asistenta jedním z podpůrných opatření, které zvyšuje úspěšnost romských žáků ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jak lze vydedukovat zejména z rozhovorů s informantkami, na odstraňování bariér musí spolupracovat všichni klíčoví aktéři vzdělávání. Na totéž upozorňuje i Dvořáková (2017), která zároveň konstatuje, že i přes finanční i jinou podporu školám a příklady pozitivní praxe zůstávají palčivým problémem postoje pedagogů a zřizovatelů škol (místních samospráv a komunálních politiků). Na vzájemnou spolupráci všech aktérů vzdělávání apelují i Hoření et al. (2023) a MŠMT (2023).

Dále učitelé kladou důraz na intenzivní spolupráci s rodiči, i když v některých případech je spolupráce omezená kvůli nízké angažovanosti rodičů ve vzdělávacím procesu. Kaleja (2012) k této problematice konstatuje, že veřejnost je většinově přesvědčena o tom, že Romové si vzdělání neváží, opak je však pravdou – Romové si vzdělaných osob ve své komunitě velmi považují, nicméně zároveň žijí ve společnosti, která jejich přístup ke vzdělávání různými způsoby komplikuje. Někteří učitelé také uplatňují preventivní opatření, jako jsou relaxační bloky nebo vizuální pomůcky, které pomáhají zlepšit školní atmosféru a motivaci dětí.

- VO4: Jaká je připravenost učitelů 1. stupně ZŠ na vzdělávání romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí?

Připravenost učitelů na vzdělávání romských žáků je velmi různorodým tématem. Jak vyplývá z dotazníkového šetření, nejlépe svou připravenost oslovení učitelé hodnotili v oblastech „komunikace s rodinou žáka“ a „etnická a kulturní citlivost“. Naopak nejhůře hodnotili vlastní připravenost v oblasti „inkluzivní vzdělávání“, což není příliš pozitivní poznatek, jelikož změna integrovaného vzdělávacího systému na inkluzivní vzdělávací systém vyžaduje zejména osobní angažovanost učitelů. Negativně hodnotí připravenost učitelů Dvořáková (2017), která konstatuje, že zásadním problémem zůstávají postoje pedagogů a zřizovatelů. Učitelé nejsou podle jejího názoru dostatečně připraveni na společné vzdělávání. Nedostatečná je i informovanost učitelů o problematice sociálního znevýhodnění, které dle autorky řada učitelů

ani nepovažuje za handicap, proto odmítá pracovat s těmito dětmi jiným způsobem, než jaký považují za obvyklý.

Výzkum ukázal, že učitelé nejsou dostatečně vybaveni jak teoretickými znalostmi, tak praktickými nástroji pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky. Tento problém by mohl být odstraněn intenzivnějšími školeními v oblasti kulturní citlivosti, komunikačních dovedností a inkluzivní pedagogiky. Na druhou stranu je třeba konstatovat, že Romea (2019) zprostředkovává zkušenosti učitelů, které dokládají, že školení jsou často učiteli absolvována pouze pro splnění nařízení povinnosti, nikoli z vlastního zájmu nebo ve snaze zvýšit své kompetence. Výjimkou není případ, kdy učitelé hojně navštěvují školení o přínosnosti inkluze a o různých inkluzivních strategiích, načež dále vyučují takovým způsobem, který je s těmito poznatky v rozporu.

- VO5: Jaké jsou zkušenosti logopedů, sociálních pedagogů a pracovníků školských poradenských zařízení se vzděláváním romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí na 1. stupni ZŠ?

Zkušenosti odborníků, jako jsou logopedi, sociální pedagogové a pracovníci ŠPZ, poskytují poměrně odlišný obrázek vzdělávání romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí, než jaký je možné si udělat na základě výsledků dotazníkového šetření. Ačkoli i tito informanti upozorňovali na četné problémy, a to zejména při komunikaci s rodiči romských žáků, obecně byl jejich postoj k možnostem v otázce této problematiky optimističtější. V rozhovorech odborníci upozorňovali na nutnost otevřené komunikace, trpělivosti, kulturní citlivosti a empatie, nicméně jak vyplynulo z dotazníkového šetření, přístup pedagogů často takový není.

Jak již bylo konstatováno, často však problém leží ve vzdělávacím systému jako takovém, který je, jak upozornila Romea (2019) v leččem pokrytecký. Jednotliví aktéři (zřizovatelé škol, vedení škol, učitelé, pracovníci ŠPZ apod.) udržují současný nepříznivý stav vzdělávání romských žáků, protože jim de facto vyhovuje. Na tuto skutečnost upozorňuje i samotné MŠMT (2023), které konstatuje, že systém segregace romských žáků bude obtížné změnit právě kvůli tomu, že klíčoví aktéři jejich vzdělávání nejsou takové změny ochotni realizovat. Dle výsledků analýzy současného stavu vzdělávání romských žáků ze strany MŠMT (2024a) bylo zjištěno, že mnoho romských žáků je diagnostikováno s LMP, přičemž tato diagnóza slouží spíše jako nástroj přesunu „problémových“ žáků do speciálních škol, případně jako způsob získání podpůrného opatření v podobě asistenta pedagoga.

V tomto kontextu považuji za vhodné upozornit na šetření, které ČŠI realizovala ve školním roce 2015/2016 a které bylo zaměřené na to, jakým způsobem jsou vzdělávání romští žáci v základním vzdělávání. Bylo zjištěno, že v běžných školách činil podíl romských žáků 3,9 %, nicméně v základních školách speciálních činil podíl romských žáků 9,7 %. Navíc bylo 30,6 % romských žáků vzdělávaných podle RVP ZV LMP (ČŠI, 2016). Jak podotýká Kenety (2013), v žádném etniku není třetina osob s lehkým mentálním postižením.

Na základě výzkumu byly identifikovány **klíčové postupy a doporučení pro učitele působící na 1. stupni základních škol v sociálně vyloučených oblastech**, které mohou pomoci při vzdělávání romských žáků. Tato doporučení se zaměřují na zlepšení inkluze, překonání bariér a podporu romských žáků v jejich školním rozvoji.

- **Individuální přístup k žákům**

Učitelé by měli využívat k romským dětem individuální přístup. Důraz by měl být kladen na rozpoznání silných stránek každého dítěte a přizpůsobení výukových metod tak, aby odpovídaly jeho potřebám. Může jít například o individuální podporu při vypracovávání úkolů, zaměření na praktické učení nebo využívání vizuálních a interaktivních pomůcek. Podstatné je rovněž nastavení realistických očekávání. Jak vyplynulo z příkladů dobré praxe, prezentovaných v podkapitole 5.3, takovým očekáváním může být například již jen to, aby žák chodil pravidelně do školy.

- **Zajištění jazykové podpory**

Romské děti mohou mít jazykové bariéry, které je třeba řešit. Učitelé by měli aktivně podporovat rozvoj jazykových dovedností u těchto žáků, a to nejen prostřednictvím tradiční výuky, ale také pomocí logopedických cvičení, nácviku čtení a psaní a dalších jazykových aktivit. Vhodné je také integrovat romský jazyk do výuky například formou povinně volitelného předmětu, jelikož tato praxe podporuje inkluzi žáků z etnických menšin do majoritní společnosti.

- **Podpora motivace žáků**

Romské děti mohou mít nízkou motivaci ke vzdělávání, typicky kvůli sociálnímu znevýhodnění nebo nepodnětnému domácímu prostředí. Učitelé by měli aktivně pracovat na zvyšování motivace romských žáků, a to například uznáváním jejich pokroků, odměňováním snahy a pozitivní zpětnou vazbou. Důležité je vytvářet takové prostředí, kde se žáci cítí vítáni a oceňováni, což podpoří jejich chuť se zlepšovat.

- **Posílení spolupráce s rodiči**

Učitelé by měli vyvinout snahu o aktivní spolupráci s romskými rodiči, i když to může být v některých případech velkou výzvou. Pro zajištění efektivní komunikace lze využívat moderní technologie (např. e-mail, aplikace pro školní komunikaci), organizovat osobní setkání a informovat rodiče o pokrocích jejich dětí. Učitelé by měli také podporovat pozitivní výchovné postupy u rodičů, aby pomohli dětem i v jejich domácím prostředí. Jak vyplynulo z rozhovoru se sociální pedagožkou, efektivním je přístup, kdy jsou rodiče upozorňováni na výhody, které jim může vzdělávání jejich dětí přinést (např. obědy pro děti zdarma apod.).

- **Zajištění podpory asistentů pedagoga**

Přítomnost asistenta pedagoga se ukazuje být klíčová pro zajištění kvalitní podpory romských žáků. Učitelé by měli efektivně využívat asistenty pedagoga při individualizaci a diferenciaci výuky (např. individuální pomoc při učení, asistence při plnění úkolů), což ve výsledku usnadní integraci žáků a umožní jim to lépe si osvojit učivo. Pro romské žáky mohou být přínosem zejména romští asistenti pedagoga, kteří znají jejich sociální prostředí a jsou schopni jim pomoci i v souvislosti s jejich jazykovou bariérou.

- **Podpora sociální integrace**

Učitelé by měli aktivně pracovat na podpoře sociální inkluze romských žáků ve třídě. Konkrétněji se jedná o vytváření inkluzivního prostředí, kde jsou všechny děti respektovány a akceptovány. Důležité je podpořit spolupráci mezi romskými a neromskými dětmi, a to například prostřednictvím skupinových projektů, společných aktivit a dalších činností, které posilují sociální dovednosti a vzájemné porozumění.

- **Prevence předsudků a negativních stereotypů**

Učitelé by měli aktivně pracovat na prevenci předsudků a negativních stereotypů vůči romským žákům, které mohou být přítomny jak u dětí, tak u některých kolegů. Důležité je vést žáky k úctě k odlišnostem, využívat multikulturní vzdělávací materiály a zajišťovat, aby byla výuka zaměřena na pozitivní aspekty různých kultur. Učitelé by také měli být kulturně citliví, což znamená porozumět odlišnostem romských žáků a přistupovat k nim s respektem.

- **Profesní rozvoj a školení**

Učitelé by měli být průběžně školeni v oblastech inkluzivního vzdělávání, kulturní citlivosti a dovedností pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky. Tato školení by měla zahrnovat nejen

teoretické aspekty, ale i praktické nástroje, které jim zprostředkují různé možnosti, jak pracovat s romskými žáky, jak identifikovat a reagovat na jejich potřeby a jak vytvářet pozitivní a podporující školní prostředí.

- **Zajištění kvalitní diagnostiky**

Ukazuje se, že problémem může být zajištění kvalitní diagnostiky, která umožní identifikovat specifické potřeby romských žáků. Diagnostické nástroje, které jsou dostupné v ŠPZ, jsou často zastaralé a nejsou kulturně neutrální. V oblasti diagnostiky a následující intervence je velmi důležitá spolupráce mezi klíčovými aktéry vzdělávání – učitelé by měli spolupracovat se ŠPZ a dalšími specialisty, jako jsou logopedi, sociální pedagogové a jiní odborníci, aby zajistili adekvátní podporu a včasnou intervenci, která bude odpovídat konkrétním potřebám žáků.

Závěr

Cílem této rigorózní práce bylo zjistit, jaké aktuální problémy nejvíce komplikují vzdělávání romských dětí na 1. stupni základních škol v oblastech sociálního vyloučení (konkrétně v Ústeckém kraji, kde je problematika sociálního vyloučení zvláště palčivá) a jakým způsobem se do jejich osobního a studijního rozvoje promítá socioekonomický a sociokulturní aspekt, romský etnolekt češtiny a inkluze jako taková. V následujících odstavcích shrnu hlavní zjištění z teoretické i praktické části práce.

Jak bylo zjištěno v teoretické části práce, aktuální problémy, které nejvíce komplikují vzdělávání romských dětí na 1. stupni základních škol v oblastech sociálního vyloučení, jsou propojené s řadou socioekonomických, sociokulturních a jazykových faktorů, které mají zásadní vliv na jejich osobní i studijní rozvoj. Romské rodiny v sociálně vyloučených oblastech čelí nízkému sociálnímu a ekonomickému statusu, což má přímý vliv na kvalitu domácího prostředí. Nízké příjmy, nezaměstnanost, nedostatek stabilního bydlení a chudoba jsou faktory, které přímo či nepřímo ovlivňují motivaci romských dětí ke vzdělávání. Tyto děti mnohdy žijí v nepodnětném domácím prostředí, kde jim rodiče nejsou schopni poskytovat dostatečnou výchovnou podporu nebo pomoc při plnění domácích úkolů. Tento socioekonomický kontext ovlivňuje i kognitivní rozvoj dětí. Děti, které vyrůstají v chudobě, mají tendenci zaostávat ve školní připravenosti a mají častější problémy s koncentrací a učením. Také mají větší sklony k častější absenci ve škole, což ztěžuje jejich vzdělávací postup.

Romské děti dále čelí jazykovým bariérám, jelikož v domácnostech je běžně používán romský etnolekt češtiny. Tento jazykový rozdíl může vést k obtížím při porozumění školnímu učivu, protože romský etnolekt se liší od standardní češtiny, která je využívána ve školách. Romské děti mohou mít potíže se správným užíváním gramatiky a slovní zásoby, což může ovlivnit jejich schopnost se vyjadřovat a porozumět psanému textu. Jazyková bariéra ztěžuje i interakci mezi učiteli a romskými dětmi, protože některé děti nemusí rozumět výkladům učitelů nebo mají problém s vyjádřením svých myšlenek.

Jedním z hlavních problémů je i nedostatečná inkluze romských dětí v běžném vzdělávacím proudu. Přítomnost předsudků a stereotypů vůči romským žákům ve školách může vést k jejich segregaci do speciálních škol nebo do tříd pro děti se specifickými potřebami, a to i v případě, že takové zařazení není nezbytné. Tento proces segregace má negativní vliv na osobní rozvoj romských žáků, protože omezuje jejich kontakt s většinovou populací a vytváří bariéry pro jejich plnou integraci do společnosti. Zároveň považuji za nutné zmínit, že inkluzivní

vzdělávání není vždy realizováno efektivně, a to kvůli nepřipravenosti škol, nedostatku poradenských služeb a neochotě učitelů přijímat romské děti do běžných tříd. I když již několik let existují legislativní snahy podporující inkluzi, v praxi čelí romské děti mnoha výzvám, jako jsou neexistující nebo nefunkční podpůrné mechanismy a nedostatek učitelů s odpovídajícím školením v oblasti inkluze.

Výzkum, prezentovaný v rámci praktické části práce, se zaměřil na analýzu vzdělávání romských žáků na 1. stupni základních škol v sociálně vyloučených oblastech, přičemž se pokusil identifikovat hlavní bariéry, kterým učitelé a žáci čelí, a zároveň navrhnout postupy, které mohou přispět k efektivnímu začlenění romských žáků do běžného vzdělávacího proudu. V rámci výzkumu byly kombinovány kvalitativní a kvantitativní metody, přičemž každá z nich přinesla cenné poznatky o současné situaci v inkluzivním vzdělávání romských dětí.

Jedním z hlavních zjištění výzkumu je, že učitelé na 1. stupni základních škol čelí řadě sociálních a kulturních bariér, které výrazně ovlivňují vzdělávací proces romských žáků. Romské děti často vyrůstají v nepodnětném domácím prostředí, což se projevuje v nízké motivaci a slabých pracovních návycích, které jim ztěžují úspěch ve školním vzdělávání. Tento problém je často umocněn jazykovými bariérami, které jsou překážkou v komunikaci a porozumění školnímu učivu. Tato situace vede k negativnímu vnímání romských žáků v širším sociálním a školním kontextu. To se může projevat v předsudcích a stereotypech ze strany učitelů i ostatních dětí, které mohou vyústit v segregaci romských žáků.

Kvantitativní část výzkumu potvrdila přítomnost předsudků a stereotypů mezi učiteli, které mohou významně ovlivnit jejich postoj k inkluzi. Tento postoj následně může vést k neochotě inkludovat romské děti do běžného vzdělávacího proudu a ovlivnit jejich školní úspěch. Ukázalo se také, že někteří učitelé se vůči romským žákům chovají nevhodně – preferují restriktivní opatření ve výuce před otevřenou komunikací a citlivým přístupem. Takové chování může souviset s obecnou nedostatečnou podporou učitelů ze strany vedení ve školách ve vyloučených lokalitách a také s tím, že vytváření škol a tříd s vysokým podílem romských žáků nedává učitelům prostor pro uplatňování inkluzivních opatření.

Při odstraňování bariér a podpoře romských žáků v běžném vzdělávacím proudu se učitelé nejvíce spoléhají na individuální přístup, který umožňuje reagovat na specifické potřeby každého žáka. Významnou roli hraje asistent pedagoga, který pomáhá vést učiteli výuku a poskytuje romským žákům potřebnou podporu. Pedagogové, kteří využívají asistenty pedagoga, jsou dle odborných zdrojů schopni lépe reagovat na specifické potřeby žáků a zajistit

jejich lepší integraci do kolektivu. Dalším významným faktorem je spolupráce s rodiči, která má klíčový vliv na úspěšnost žáků. Spolupráce s rodiči je však obvykle komplikovaná a omezená, je proto nutné romským rodičům intenzivněji vysvětlovat význam vzdělávání pro jejich děti.

Domnívám se, že při teoretické systematické podpoře a spolupráci všech zúčastněných aktérů, včetně vedení škol, zřizovatelů škol, učitelů, asistentů pedagoga, rodičů a kompetentních odborníků, by bylo možné dosáhnout efektivnější inkluze romských žáků do vzdělávacího systému a zlepšení jejich školní úspěšnosti. Tento problém je však komplikován skutečností, že řadě aktérů současný nevyhovující stav v podstatě vyhovuje. Je otázkou, zda se do budoucna podaří přesvědčit všechny klíčové aktéry, že inkluze romských žáků je prospěšná nejen pro romskou komunitu, ale i pro celou společnost.

Seznam zkratk

ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
ESLP	Evropský soud pro lidská práva
IVP	Individuální vzdělávací plán
LMP	Lehké mentální postižení
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
NPI	Národní pedagogický institut
OMJ	Odlišný mateřský jazyk
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PPP	Pedagogické-psychologická poradna
SOU	Střední odborné učiliště
SPC	Speciálně-pedagogická centra
SPU	Specifické poruchy učení
ŠPP	Školní poradenské pracoviště
ŠPZ	Školská poradenská zařízení
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ZŠ	Základní škola

Seznam použitých zdrojů

- Anderlik, L. (2014). *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi*. Triton.
- Balvín, J. (2007). *Metody výuky romských žáků*. Radix.
- Balvín, J. et al. (2000). *Romové a pedagogika*. Hnutí R.
- Bankston, C. L., & Zhou, M. (1995). Effects of Minority-Language Literacy on the Academic Achievement of Vietnamese Youths in New Orleans. *Sociology of Education*, 68 (1), pp. 1-17.
- Bartoňová, M. (2005). *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. MSD.
- Basawantappa, S. (2023). *Perspectives, Issues and Policies of Inclusive Education*. Lulu.
- Benda, M. et al. (2016). *Dvojjazyční asistenti pedagoga. Příběhy úspěšné integrace*. Meta.
- Bendl, S. et al. (2015). *Výchovatelství. Učebnice teoretických základů oboru*. Grada.
- Bendová, P. (2011). *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Grada.
- Bernkopfová, M., Nosálová, B., Titěrová, K., Vágnerová, T., & Vávrová, J. (2019). *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: pro základní školy*. Meta.
- Borgonovi, F., & Ferrara, A. (2020). Academic achievement and sense of belonging among non-native-speaking immigrant students: The role of linguistic distance. *Learning and Individual Differences*, 81, doi: 10.1016/j.lindif.2020.101911
- Podlahová Bořkovcová, M. (2006). *Romský etnolekt češtiny: případová studie*. Signeta.
- Boukalová, H., Cerha, O., Sedláček, M., & Šírová, E. (2023). *Psychologie komunikace*. Grada.
- Bredtmann, J., Otten, S., & Vonnahme, Ch. (2021). Linguistic diversity in the classroom, student achievement, and social integration. *Education Economics*, 29 (2), pp. 121-142.
- Buehler, F. J. et al. (2021). Comparing metacognitive monitoring between native and non-native speaking primary school students. *Metacognition and Learning*, 16 (3), pp. 749-768.
- Buchtová, B., Šmajš, J., & Boleloucký, Z. (2013). *Nezaměstnanost. 2., přepracované a aktualizované vydání*. Grada.
- Copans, Jean (2001). *Základy antropologie a etnologie*. Portál.

- Čada, K. et al. (2015). Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR. https://www.gac.cz/user/files/File/nase_prace_vystupy/Analyza_socialne_vyloucenych_lokalit_GAC.pdf
- Čech, T., & Hormandlová, T. (2020). *Profesní obraz školního speciálního pedagoga v podmínkách základní školy*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Čeněk, J., Smolík, J., & Vykoukalová, Z. (2016). *Interkulturní psychologie. Vybrané kapitoly*. Grada.
- Čermák, M. (2007). Základní vzdělávání romských dětí. Systémové doporučení Ligy lidských práv č. 2. https://llp.cz/wp-content/uploads/02_zakladni_vzdelavani_romskych_deti.pdf
- ČŠI (2016). *Tematické zprávy pro školní rok 2015/2016*. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2016_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/priloha_VZCSI_2016_.pdf
- ČTK (2024). Evropská komise varuje Česko. Ukončete diskriminaci romských dětí ve školách. Romea. 3. 10. 2024. <https://romea.cz/cz/domaci/evropska-komise-varuje-cesko-ukoncete-diskriminaci-romskych-deti-ve-skolach>
- Davidová, E. (2004). *Romano drom* (2., přeprac. vyd). Univerzita Palackého.
- Davidová, E. (2010). *Kvalita života a sociální determinanty zdraví u Romů v České a Slovenské republice*. Triton.
- Dockrell, J. E., Lindsay, G., & Palikara, O. (2011). Explaining the academic achievement at school leaving for pupils with a history of language impairment: Previous academic achievement and literacy skills. *Child Language Teaching and Therapy*, 27 (2), pp. 223-237.
- Dvořáková, P. (2017). 10 let po rozsudku D. H.: Předsudky pedagogů a 83 segregovaných škol. Deník referendum. <https://denikreferendum.cz/clanek/26518-10-let-po-rozsudku-d-h-predsudky-pedagogu-a-83-segregovanych-skol>
- Eriksen, T. H. (2012). *Etnicita a nacionalismus. Antropologické perspektivy*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- Fasnerová, M. (2018). *Prvopočáteční čtení a psaní*. Grada.
- Felcmanová, L. et al. (2015). *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Univerzita Palackého v Olomouci.

- Fónadová, L. (2016). *Nenechali se vyloučit. Sociální vzestupy Romů v české společnosti (kvalitativní studie)*. Masarykova univerzita.
- Geay, Ch., McNally, S., & Telhaj, S. (2013). Non-Native Speakers on English in the Classroom: What are the Effects on Pupil Performance? *The Economic Journal*, 123 (570), F281-F307. doi: 10.1111/eoj.12054
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Grada.
- Hassan, S. et al. (2023). Do refugee children impair the academic performance of native children in the school? Informative null results from Danish Register Data. *European Sociological Review*, 39 (3), pp. 352-365.
- Havrdová, K. (2022). *Zdravý kolektiv s dětmi s OMJ pro 1. stupeň ZŠ*. Meta.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. 4. vyd. Portál.
- Heywood, A. (2005). *Politická teorie*. Eurolex Bohemia.
- Hirt, T., & Jakoubek, M. (2006). „Romové“ v osidlech sociálního vyloučení. Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- Hohm, E. et al. (2007). Language development at ten month. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 16, pp. 149-156.
- Horváthová, J. (2002). *Kapitoly z dějin Romů*. Nakladatelství Lidové noviny (NLN).
- Hoření, K. et al. (2023). *Výzkumná zpráva: Analýza příčin vyššího podílu romských žáků vzdělávajících se dle RVP ZV UV ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona a návrh souboru opatření pro oblast vzdělávání a další relevantní oblasti*. <https://www.edu.cz/vysledky-vyzkumu-analyza-pricin-vyssiho-podilu-romskych-zaku-vzdelavajicich-se-ve-skolach-a-tridach-zrizenych-podle-%C2%A7-16-odst-9-skolskeho-zakona-vcetne-doporuceni/#>.
- Hradilová, D., Kopečková, M., & Svobodová, J. (2023). *Didaktika češtiny jako cizího a druhého jazyka*. Univerzita Palackého.
- Hübschmannová, M. (2002). *Můžeme se domluvit* (4. nezměn. vyd). Univerzita Palackého.

- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.
- Jandourek, J. (2012). *Slovník sociologických pojmů*. Grada.
- Janebová, E. (2010). *Interkulturní komunikace ve škole* (2. vyd.). Fortuna.
- Janišová, M., & Strouhal, M. (2023). *Učitelské vzdělávání a oborové didaktiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy*. Karolinum.
- Jarkovská, L. et al. (2015). *Etnická rozmanitost ve škole. Stejnost v různosti*. Portál.
- Jedlička, J., & Škodová, E. (2003). *Klinická logopedie*. Portál.
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele. Psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.
- Ježková, V., Dvořák, D., & Chapman, C. (2010). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Karolinum.
- Kaleja, M. (2011). *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Kaleja, M. (2012). *Romové – otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.
- Kaleja, M. (2013). *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Pedagogická fakulta, OU.
- Kaleja, M. (2014). Edukace sociálně vyloučených romských žáků v základním vzdělávání. https://1url.cz/@Kaleja_2014
- Kaleja, M., & Krpec, R. (2013). Kvantitativní analýza názorů a postojů romských žáků ke vzdělávání. *GRANT Journal*, 2 (1), s. 18-23.
- Kašparová, I. (2017). *Politika romství, romská politika*. Masarykova univerzita.
- Katrňák, T. (2003). *Otázky sociální inkluze romské komunity*. Masarykova univerzita.
- Katrňák, T. (2005). *Třídní analýza a sociální mobilita*. Centrum pro studium demokracie a kultury.

- Keller, J. (2010). *Tři sociální světy: sociální struktura postindustriální společnosti*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- Kenety, I. (2013). Yveta Kenety: Deník Právo opět manipuluje veřejností starými a jednostrannými informacemi. <https://romea.cz/cz/komentare/yveta-kenety-denik-pravo-opet-manipuluje-verejnosti-starymi-a-jednostrannymi-informacemi>
- Klein, V., & Rosinský, R. (2010). *Základy sociálnej poedagogiky, jej vztahy s výchovou, vztah so sociálnym prostredím, socializácia a sociálna patológia*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Grada.
- Klimešová, Š. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga. Práce s třídním klimatem*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kohout-Díaz, M., Bittnerová, D., & Levínská, M. (2018). Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice. Boj o identitu žáka. *Pedagogická orientace*, 28 (2), s. 235-268.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, Pirjo (2012). Language and Mathematical Performance: a Comparison of Lower Secondary School Students with Different Level of Mathematical Skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56 (3), pp. 333-344.
- Kubaník, P., Červenka, J., & Sádliková, H. (2010). Romština v České republice – předávání jazyka a jazyková směna. *Romano džaniben*, 16 (1), s. 11-40.
- Kukla, L. et al. (2016). *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Grada.
- Kutálková, D. (2005). *Vývoj dětské řeči*. Grada.
- Kutnohorská, J. (2013). *Multikulturní ošetřovatelství pro praxi*. Grada.
- Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Portál.
- Lechta, V. et al. (2011). *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2., aktualiz. vyd. Portál.
- Lhotka, P. (1999). Romové v první Československé republice (1918-1938). In *Romové – O Roma: Tradice a současnost* (s. 25-28). SVAN.

- Linhartová, T., & Loudová Stralczynská, B. (2018). *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*. Meta – Společnost pro příležitosti mladých migrantů.
- Mačí, J. (2023). Česko 2023. Zdravé děti končí ve speciálních školách a s diagnózou. <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domaci-zivot-v-cesku-diskriminace-romu-trva-zdrave-deti-konci-ve-specialnich-skolach-a-s-diagnozou-232324>
- Mačí, J. (2024). Průlom v segregaci romských dětí. Mohou se rušit i školy. Seznam zprávy. <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/domaci-zivot-v-cesku-prulom-v-segregaci-romu-na-skolach-muzou-se-rusit-i-skoly-247080>
- Mann, B. A. (2001). *Romský dějepis*. Fortuna.
- Matějů, P. et al. (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Sociologické nakladatelství (SLON).
- Matějů, P., Straková, J. et al. (2006). *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Academia.
- META (2021). Desatero pro ředitele, jak zvládnout začlenění žáka s OMJ. <https://metropolevsech.eu/wp-content/uploads/2021/03/Meta-Desatero-ZS-reditel-web.pdf>
- META (2024a). Děti s OMJ = vícejazyčné děti. https://inkluzivniskola.cz/deti-s-omj_vicejazyce_ne_deti/
- META (2024b). Jak efektivně pracovat s dětmi s narušenou komunikační schopností? <https://inkluzivniskola.cz/logopedicka-podpora-deti-s-omj-v-ms/>
- META (2024c). Logopedie u vícejazyčných dětí s neznalostí češtiny. <https://inkluzivniskola.cz/logopedie-u-vicejazycnych-deti-s-neznalosti-cestiny/>
- Michalík, J. et al. (2018). *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Mikešová, R. et al. (2022). Žáci cizinci a žáci s OMJ. <https://www.czechdemography.cz/res/archive/009/001032.pdf?seek=1632892079>
- Miko, V. (2010). *Česko-romské vztahy*. Tribun EU.
- Modráček, Z. et al. (2023). *Tematická zpráva. Integrace a vzdělávání dětí a žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka se specifickým zřetelem k integraci a vzdělávání dětí a žáků z Ukrajiny*. ČŠI.

Moree, D. (2019). *Cesty romských žáků ke vzdělávání. Dopady inkluzivní reformy*. https://osf.cz/wp-content/uploads/2019/06/Cesty_romskych_zaku_ke_vzdelavani_Dopady_inkluzivni_reformy.pdf

MPSV (2024). Ústecký kraj. Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v České republice. https://www.esfcr.cz/mapa/int_ust.html

MŠMT (2023). D. H. a ostatní proti České republice. Akční plán výkonu rozsudku. 21. prosince 2023. https://justice.cz/documents/12681/3594730/Příloha+č.+1_D.H.+a+ostatní_Akční+plán_2023-12-21.pdf/7600f5b5-8a39-4371-886e-eb5b10ae6f08

MŠMT (2024a). Výsledky výzkumu „Analýza příčin vyššího podílu romských žáků vzdělávajících se ve školách a třídách zřízených podle § 16 odst. 9, školského zákona“ včetně doporučení. <https://www.edu.cz/vysledky-vyzkumu-analyza-pricin-vyssiho-podilu-romskych-zaku-vzdelavajicich-se-ve-skolach-a-tridach-zrizenych-podle-%C2%A7-16-odst-9-skolskeho-zakona-vcetne-doporuceni/>

MŠMT (2024b). Dotační program Podpora romské menšiny. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/integrace-romske-komunity>

Navrátil, P. et al. (2003). *Romové v české společnosti*. Portál.

Nečas, C. (1999). *Romové v České republice včera a dnes*. 4. dopl. vyd. Univerzita Palackého.

Nečas, C. (2002). *Romové v České republice včera a dnes*. 5. vyd. Univerzita Palackého.

Neščáková, L. (2012). *Pracovní právo pro neprávnický*. Grada.

Němec, J. (2005). Učitelé přípravných tříd v kontextu kvalitativního výzkumu. In *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání* (s. 202-205). Univerzita Palackého v Olomouci.

Němec, J. (2009). Sociální a kulturní determinanty a strategie edukace romských žáků. *Orbis Scholae*, 3 (1), s. 99-120.

Němec, Z. (2020). „Zvedněte ruce, kdo půjde do míst, kde necítí uznání“. *O segregaci romských žáků ve vzdělávání*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

NPI (2024). Vzdělávací programy. https://www.npi.cz/vzdelavani/15-vzdelavaci-programy?cck=4_vzdlvac_programy&vp_button_termin_reset%5B%5D=&vzdelavaci_program_datum_od=&vzdelavaci_program_datum_do=&vzdelavaci_program_druh_vzdelavani%5

B%5D=110_112&vzdelavaci_program_druh_vzdelavani%5B%5D=130_131&vp_fulltext_search=soci%C3%A1l&search=4_vzdlvac_programy&task=search

Ombudsman (2018). Doporučení veřejné ochránkyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí. https://www.ochrance.cz/uploads-import/ESO/86-2017-DIS-VB_Doporučení_desegregace.pdf

Pamjav, H. et al. (2011). Genetic structure of the paternal lineage of the Roma People. *American Journal of Physical Anthropology*, 145 (1), pp. 21-20.

Pape, I. (2007). Problémem nejsou romští žáci, ale jejich rodiče. *Rodina a škola*, 54 (7), s. 6-9.

PAQ Research (2024a). Dobrá praxe – ZŠ Bečov. <https://mapavzdelavani.cz/dobra-praxe/zs-becov>

PAQ Research (2024b). Dobrá praxe – ZŠ Budišov nad Budišovkou. <https://mapavzdelavani.cz/dobra-praxe/zs-budisov-nad-budisovkou>

PAQ Research (2024c). Dobrá praxe – ZŠ Petřín, Bruntál. <https://mapavzdelavani.cz/dobra-praxe/zs-petrin-bruntal>

Pavelčíková, N. (2004). *Romové v českých zemích v letech 1945-1989*. Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu.

Petr Šafránková, A., & Humenská, T. (2017). Postojová orientace učitelů ve vztahu k sociálně znevýhodněným žákům a jejich vzdělávání. *Lifelong Learning – Celoživotní vzdělávání*, 7 (2), s. 47-72.

Petříčková, L. (2011). Metodika spolupráce multidisciplinárního týmu odborníků. www.nadacesirius.cz/soubory/prilohy/Diakonie-metodika-multidisciplinari-spoluprace.pdf

Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Plischke, J. (2008). K přípravě učitele na výuku žáků s odlišným mateřským jazykem v zákl. škole v ČR. In I. Boris & E. Švarcová, *Děti cizinců a reemigrantů na školách: etický rámec interakce* (s. 63-69). Gaudeamus.

Průcha, J. (2010). *Interkulturní psychologie. Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Portál.

Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. 6., aktualizované a doplněné vydání. Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz a rozš. vyd. Portál.

Rawls, J. (1995). *Teorie spravedlnosti*. Victoria Publishing.

Roma Education Fund (2007). *Rozvoj vzdělávání Romů v České republice. Hodnocení situace v České republice a strategické směrnice Romského vzdělávacího fondu*. Roma Education Fund.

Romea. Příběh mladého učitele: Cigáni potřebují zvláštní přístup, však víš, jak jsou na tom s mozky. 5. 3. 2019. <https://romea.cz/cz/komentare/pribeh-mladeho-ucitele-cigani-potrebuji-zvlastni-pristup-vsak-vis-jak-jsou-na-tom-s-mozkem>

Rožníčková, I. (2017). Mocenské konstelace mezi romskými žáky a jejich učiteli. *Sociální pedagogika / Social education*, 5 (2), s. 42-54.

Ryšavý, Z. (2020). Dokument: Vláda schválila Zprávu o stavu romské menšiny v roce 2019. Stále převládají předsudky, nejhorší je oblast bydlení, význam vzdělání u Romů roste. <https://romea.cz/cz/domaci/dokument-vlada-schvalila-zpravu-o-stavu-romske-mensiny-v-roce-2019-stale-prevladaji-predsudky-nejhorsiji-oblast-bydleni>

Říčan, P. (1998). *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Portál.

Samková, K. (2011). *Romská otázka: psychologické důvody sociálního vyloučení Romů*. Blinkr.

Santos, M. A., Godás, A., Ferraces, M. J., & Lorenzo, M. (2016). Academic Performance of Native and Immigrant Students: A Study Focused on the Perception of Family Support and Control, School Satisfaction, and Learning Environment. *Frontiers in psychology*, 7, 1560. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01560

Sedláčková, P. et al. (2007). Segregace v českém školství. In T. Nikolai, *Příběhy ze špatné čtvrti aneb Jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství* (s. 5-60). Člověk v tísni, o. p. s.

Smith, A. D. (1996). Culture, community and territory: the politics of ethnicity and nationalism. *International Affairs*, 72 (3), pp. 445-458.

Ševčíková, V. (2003). *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. Ostravská univerzita v Ostravě.

- Šimíková, I. et al. (2024). Zpráva o socioekonomické situaci romské populace v České republice 2023/2024. Výsledky výběrového šetření. https://katalog.vupsv.cz/fulltext/vz_555.pdf
- Šišková, T. (2001). *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století*. Portál.
- Šormová, K. (2016). *Jak čtou Romové: kvantitativní výzkum úrovně čtenářské gramotnosti romských žáků*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Šotolová, E. (2011). *Vzdělávání Romů*. Karolinum.
- Šuleř, P. (1999). *Romové – O Roma: tradice a současnost*. SVAN.
- Švaříček, R., Šedřová, K. et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Portál.
- Tesař, F. (2007). *Etnické konflikty*. Portál.
- Titěrová, K. (2010). Začleňování žáků-cizinců do českých škol. https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/11085/zaclenovani_zaku_cizincu_do_ceskych_skol.pdf
- Titěrová, K. (2014). *Hledá se dvojjazyčný asistent. Zkušenosti s dvojjazyčnými asistenty v českých školách a inkluzi žáků s odlišným mateřským jazykem*. 2. vyd. Meta.
- Urban, D., & Kajanová, A. (2009). *Vzdělání jako klíčová oblast integrace Romů v České republice*. Antropowebzin. <https://naos-be.zcu.cz/server/api/core/bitstreams/46259eb3-a820-4867-892b-7afec9984e11/content>
- Valášková Vincejová, E. (2019). Máte ve škole dítě/žáka cizince? Obráťte se na nás – pomůžeme vám! *Bulletin NIDV*, 8 (2), s. 8.
- Vláda ČR (2020). Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2019. <https://vlada.gov.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2019.pdf>
- Vláda ČR (2023). Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2022. <https://vlada.gov.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-ceske-republice-za-rok-2022-212008/>
- Vláda ČR (2024). OP JAK vyhlásil výzvu PRO-ROMA: 300 milionů na podporu vzdělávání romských dětí a mládeže. https://vlada.gov.cz/cz/ppov/zmocnenci_vlady/vzpzrm/aktuality/op-

jak-vyhlasil-vyzvu-pro-roma-300-milionu-na-podporu-vzdelavani-romskych-deti-a-mladeze-214125/

Weinerova, R. (2014). *Romové a stereotypy. Výzkum stereotypizace Romů v Ústeckém kraji*. Karolinum.

Zelina, M. et al. (2002). *Vzdelávanie Rómov*. SPN.

Zezulková, E. (2017). *Vybrané otázky logopedické teorie a praxe*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

Zítková, T. et al. (2011). *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. Západočeská univerzita v Plzni.

Právní předpisy a judikatura

Evropský soud pro lidská práva (ESLP), věc D. H. a ostatní proti České republice, č. 57325/00, 13. listopadu 2007

Směrnice MŠMT č. j. 13 710/2001-24 ze dne 6. června 2002, k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení

Ústavní zákon č. 2/1993 Sb., ve znění ústavního zákona č. 162/1998 Sb. a ústavního zákona č. 295/2021 Sb., Listina základních práv a svobod

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Seznam grafů

GRAF 1: GENDEROVÉ ROZLOŽENÍ VÝZKUMNÉHO SOUBORU; N = 112 (VLASTNÍ ZPRACOVÁNÍ AUTORKY)	65
GRAF 2: VĚKOVÉ ROZLOŽENÍ VÝZKUMNÉHO SOUBORU; N = 112 (VLASTNÍ ZPRACOVÁNÍ AUTORKY)	66
GRAF 3: ROZLOŽENÍ VÝZKUMNÉHO SOUBORU DLE PRAXE; N = 112 (VLASTNÍ ZPRACOVÁNÍ AUTORKY).....	66
GRAF 4: VĚKOVÉ ROZLOŽENÍ VÝZKUMNÉHO SOUBORU; N = 112 (VLASTNÍ ZPRACOVÁNÍ AUTORKY)	67
GRAF 5: VZTAH RESPONDENTŮ K ROMSKÉ MENŠINĚ; N = 112 (VLASTNÍ ZPRACOVÁNÍ AUTORKY).....	67
GRAF 6: NÁZOR RESPONDENTŮ NA INKLUZI ROMSKÝCH ŽÁKŮ; N = 112 (VLASTNÍ ZPRACOVÁNÍ AUTORKY)	68
GRAF 7: PŘIPRAVENOST RESPONDENTŮ NA VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ; N = 112 (VLASTNÍ ZPRACOVÁNÍ AUTORKY).....	69
GRAF 8: NÁZOR RESPONDENTŮ NA VÝUKU ROMŠTINY NA ZŠ S VYŠŠÍM PODÍLEM ROMSKÝCH ŽÁKŮ; N = 112 (VLASTNÍ ZPRACOVÁNÍ AUTORKY)	76
GRAF 9: DETERMINANTY VZDĚLÁVACÍCH VÝSLEDKŮ ROMSKÝCH ŽÁKŮ; N = 112 (VLASTNÍ ZPRACOVÁNÍ AUTORKY).....	77
GRAF 10: SOUHLAS RESPONDENTŮ S VÝROKY O VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ; N = 112 (VLASTNÍ ZPRACOVÁNÍ AUTORKY).....	79
GRAF 11: VÝSLEDKY AXIÁLNÍHO KÓDOVÁNÍ (VLASTNÍ ZPRACOVÁNÍ AUTORKY)	93

Seznam tabulek

TAB. 1: SPECIFICKÉ OBTÍŽE ČI VÝZVY PŘI PRÁCI S ROMSKÝMI ŽÁKY; N = 112 (VLASTNÍ ZPRACOVÁNÍ)	70
TAB. 2: ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ A VÝZEV PŘI PRÁCI S ROMSKÝMI ŽÁKY; N = 112 (VLASTNÍ ZPRACOVÁNÍ)	73
TAB. 3: OSVĚDČENÉ VYUČOVACÍ METODY PŘI PRÁCI S ROMSKÝMI ŽÁKY; N = 112 (VLASTNÍ ZPRACOVÁNÍ)	74
TAB. 4: ZJIŠTĚNÉ KATEGORIE A PODKATEGORIE (VLASTNÍ ZPRACOVÁNÍ)	88

Přílohy

Seznam příloh

Příloha A: Dotazník

Příloha B: Otázky k polostrukturovaným rozhovorům

Příloha C: Školy ve vyloučených lokalitách v Ústeckém kraji

Příloha A: Dotazník

Vážení respondenti,

děkuji Vám za účast na mém výzkumu. Následující dotazník zjišťuje postoje učitelů 1. stupně základních škol ze sociálně vyloučených oblastí ke vzdělávání romských žáků. Odpovědi, které mi poskytnete, budou zpracovány anonymně a pouze pro účely mé rigorózní práce. V případě dotazů mne můžete kontaktovat na e-mailu petrapokosova@seznam.cz.

1. Jak byste obecně hodnotil/a svůj vztah k romské menšině?
 - ☐ velmi dobře
 - ☐ spíše dobře
 - ☐ nevím / neumím posoudit
 - ☐ spíše hůře
 - ☐ velmi špatně

2. Jaký je váš názor na vzdělávání romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí v hlavním vzdělávacím proudu?
 - ☐ Myslím, že romští žáci by měli být do hlavního vzdělávacího proudu inkludováni vždy nebo v naprosté většině případů.
 - ☐ Myslím, že romští žáci by měli být do hlavního vzdělávacího proudu inkludováni pouze na základě doporučení PPP/SPC (při znalosti českého jazyka).
 - ☐ Myslím, že romští žáci by měli být vzdělávání mimo hlavní vzdělávací proud.

3. Jak se cítíte být připraven/a na výchovu a vzdělávání romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí? V následující tabulce prosím ohodnoťte svou připravenost v jednotlivých oblastech jako ve škole (1 – naprosto připraven/a, 5 – naprosto nepřípraven/a)

diverzifikované vzdělávací přístupy	1 – 2 – 3 – 4 – 5
komunikace s rodinou žáka	1 – 2 – 3 – 4 – 5
kulturní a etnická citlivost	1 – 2 – 3 – 4 – 5
prevence a řešení konfliktů	1 – 2 – 3 – 4 – 5
inkluzivní vzdělávání	1 – 2 – 3 – 4 – 5

4. Jaké specifické obtíže či výzvy zažíváte při práci s romskými žáky ze sociálně vyloučených oblastí?

_____ (volná odpověď)

5. Jakým způsobem se snažíte tyto bariéry odstraňovat? (Můžete označit více odpovědí.)

- ☐ individualizace a diferenciacie přístupu
- ☐ intenzivnější spolupráce s rodiči
- ☐ zařazení prvků romské kultury
- ☐ přátelský, trpělivý a vstřícný přístup
- ☐ pochvala a pozitivní zpětná vazba
- ☐ důslednost
- ☐ využití podpůrných opatření
- ☐ jiné

6. Jaké vyučovací metody při vzdělávání romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí byste na základě svých zkušeností doporučil/a?

_____ (volná odpověď)

7. Myslíte, že by se měl na základních školách, které ve vyšší míře navštěvují romští žáci, vyučovat romský jazyk ve formě volitelného předmětu?

- ☐ ano
- ☐ ne

8. Vzdělávací výsledky romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí podle vašeho názoru nejvíce ovlivňuje:

- ☐ přístup rodiny žáka ke vzdělání

- ☐ vrozené vlastnosti žáka
- ☐ jazyková bariéra
- ☐ nedostatečné začlenění Romů do majoritní společnosti
- ☐ diskriminace romské menšiny
- ☐ socioekonomický status rodiny
- ☐ život Romů mimo majoritní společnost
- ☐ jiné

Ohodnoťte prosím míru svého souhlasu s následujícími tvrzeními na škále od 1 (velmi souhlasím) do 5 (zcela nesouhlasím). Pokud na dané tvrzení nemáte jasný názor, zvolte odpověď „3“.

9.	Romové mají stejné možnosti vzdělávání jako majoritní populace.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
10.	Romští žáci jsou nadměrně přeřazováni do ZŠ speciálních.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
11.	Spolupráce s rodiči romských žáků je bezproblémová.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
12.	Romští žáci mají častěji výchovné problémy než ostatní děti.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
13.	V žakovském kolektivu se objevuje diskriminace vůči romským dětem.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
14.	Ve vzdělávání Romů by měly být přítomny prvky romské kultury.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
15.	Romské děti využívají možnosti doučování méně než ostatní děti.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
16.	Romským žákům dělá nejvíce problémy český jazyk.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
17.	Absence romských žáků je vyšší než u ostatních dětí.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
18.	Do přípravy budoucích učitelů je třeba ve větší míře zařadit téma romských žáků.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
19.	Romské děti by měly před vstupem na ZŠ navštěvovat přípravné třídy.	1 – 2 – 3 – 4 – 5
20.	Romské děti se hůře začleňují mezi ostatní žáky.	1 – 2 – 3 – 4 – 5

Závěrem dotazníku prosím doplňte několik informací o sobě.

21. Jste

- ☐ muž
- ☐ žena

22. Vaše věková kategorie

- ☐ do 30 let
- ☐ 31 až 40 let
- ☐ 41 až 50 let
- ☐ 51 let a více

23. Délka vaší pedagogické praxe

- ☐ méně než 5 let
- ☐ 6 až 15 let
- ☐ 16 až 25 let
- ☐ 26 let a více

24. Umíte romsky?

- ☐ ano, velmi dobře (aktivní znalost)
- ☐ ano, trochu (znalost základních slov a frází, pasivní porozumění)
- ☐ ne, neumím

Příloha B: Otázky k polostrukturovaným rozhovorům

Otázky společné pro všechny informanty:

Úvodní otázky

- Mohl/a byste mi stručně popsat svou profesní roli a její souvislost se vzděláváním žáků na 1. stupni ZŠ?
- Jak často pracujete s romskými žáky ze sociálně vyloučených lokalit?
- Jak vnímáte vliv sociálního prostředí na vzdělávání těchto dětí?

Diagnostika a podpora

- Jaké problémy (např. řečové, sociální, emocionální) nejčastěji pozorujete u romských žáků z těchto oblastí?
- Jaké metody či nástroje používáte k diagnostice potřeb těchto žáků?
- Jak hodnotíte přístup školských poradenských zařízení k identifikaci speciálních vzdělávacích potřeb romských dětí?
- Jaká podpůrná opatření podle vás fungují při práci s těmito dětmi nejlépe?

Spolupráce s rodinou a školou

- Jak probíhá spolupráce s rodinami romských žáků? Setkáváte se s nějakými specifickými překážkami? Co by mohlo tuto spolupráci zlepšit?
- Jak spolupracujete s učiteli na 1. stupni ZŠ při začleňování a podpoře těchto dětí?
- Jak hodnotíte přístup škol (např. inkluzivní vzdělávání, komunikace, podpora) k těmto žákům?

Vzdělávací systém

- Setkáváte se s překážkami ve vašem profesním prostředí, které ztěžují práci s romskými dětmi ze sociálně vyloučených oblastí?
- Jaké změny v systému vzdělávání by podle vás mohly zlepšit situaci těchto dětí?
- Jaké způsoby vzdělávání ve smyslu vaší odborné přípravy byste uvítal/a, aby se vám s romskými žáky lépe pracovalo? Na které oblasti by se taková odborná příprava měla zaměřit?

Reflexe a zkušenosti

- Můžete popsat nějakou konkrétní pozitivní zkušenost nebo úspěch při práci s romskými dětmi?
- Jaká doporučení byste dal/a kolegům, kteří s těmito žáky začínají pracovat?

Otázky diferencované dle povolání:

Pro logopeda/ku

- Jaké typy řečových problémů nejčastěji pozorujete u romských žáků ze sociálně vyloučených oblastí?
- Jak se liší práce s těmito žáky ve srovnání s dětmi z jiných sociálních prostředí?
- Setkáváte se při práci s těmito žáky s jazykovou bariérou (např. romština vs. čeština)? Pokud ano, jak ji překonáváte?
- Existují podle vás rozdíly v účinnosti logopedické péče u dětí, které žijí dlouhodobě ve vyloučených lokalitách, oproti dětem z lepších podmínek?

Pro sociálního pedagoga/pedagožku

- Jaké intervence nebo aktivity nejčastěji používáte k začleňování romských žáků do školního kolektivu?
- Jakou roli podle vás hrají školy v řešení sociálních problémů rodin romských dětí?
- Jak hodnotíte úroveň inkluze a podpory pro romské žáky na 1. stupni ZŠ?
- Setkáváte se s předsudky vůči romským žákům ze strany učitelů nebo jejich spolužáků? Pokud ano, jak se je snažíte eliminovat?

Pro pracovníka/pracovníci školských poradenských zařízení (PPP/SPC)

- Jak často se na vás obracejí školy ohledně podpory romských žáků? Jaké problémy jsou nejčastější?
- Jaké typy doporučení nejčastěji vydáváte pro práci s těmito dětmi?
- Jak hodnotíte kvalitu a dostupnost diagnostických nástrojů pro romské žáky ze sociálně vyloučených oblastí?
- Existují podle vás systémové překážky, které ztěžují podporu romských žáků v rámci ŠPZ?

- Jaké programy nebo projekty považujete za nejefektivnější při podpoře vzdělávání těchto dětí?
- Setkáváte se s tím, že školy nevyužívají doporučení ŠPZ v praxi? Pokud ano, proč si myslíte, že k tomu dochází?

Příloha C: Školy ve vyloučených lokalitách v Ústeckém kraji

Litvínov:

1. Základní škola a Mateřská škola Litvínov – Janov. Přátelství 160, okr. Most; reditel@zsjanov.cz
2. Základní škola speciální a Praktická škola Litvínov. Šafaříkova 991, okres Most; reditelka@zs-specialni-litvinov.cz
3. Základní škola a Mateřská škola Litvínov, Ruská 2059, okres Most; zruska@zruska.cz
4. Základní škola Litvínov – Hamr, Mládežnická 220, okres Most; zshamr@zshamr.cz
5. Základní škola a mateřská škola Jeřabinka. Sklářská 81, Litvínov – Janov; info@skolajerabinka.cz

Chomutov:

6. Základní škola Harmonie. Březenecská 4679, 430 04 Chomutov; vnovakova@zsbrezenecka.cz
7. Základní škola a Mateřská škola, Chomutov, 17. listopadu 4728; reditelka@1zscv.cz
8. ZŠ Chomutov, Zahradní. Zahradní 5265, 43004 Chomutov; slavikova@2zscv.cz
9. ZŠ Chomutov, Písečná. Písečná 5144, 43004 Chomutov; mzalud@zspisecna.cz
10. ZŠ Chomutov, Školní. Školní 1480/61, 43001 Chomutov; markova@zakladni-skola.cz

Děčín:

11. ZŠ Děčín, Míru. Míru 152, 40711 Děčín XXXII-Boletice nad Labem; skola@zsboletice.info
12. Základní škola Jurta. Vítězství 121, 40502 Děčín XXXIII-Nebočady. info@lesniklub.cz
13. ZŠ Malšovice. Chmelnická 31, 40502 Děčín XII-Vilnsnice; zs.malsovice@centrum.cz
14. Křesťanská ZŠ Nativity. Potoční 51, 40502 Děčín XXXI-Křešice; skola@nativity.cz
15. ZŠ a MŠ Děčín, Březová. Březová 369/25, 40502 Děčín III-Staré Město; skola@zsamsbrezova.cz
16. ZŠ a MŠ Děčín, Školní. Školní 1544/5, 40502 Děčín VI-Letná; skola@zszelenice.cz
17. ZŠ Malšovice. Chmelnická 31, 40502 Děčín XII-Vilnsnice; zs.malsovice@centrum.cz

Jirkov:

18. ZŠ Jirkov, Nerudova. Nerudova 1151, 43111 Jirkov; reditel@3zsjirkov.cz
19. Základní škola Jirkov. Krušnohorská 1675, 43111 Jirkov; reditel@4zsjirkov.cz

20. ZŠ Jirkov, Studentská. Studentská 1427, 43111 Jirkov; sekretariat@2zsjiirkov.cz

Kadaň:

21. ZŠ Kadaň, Chomutovská. Chomutovská 1683, 43201 Kadaň; kancelar-3zs@ktkadan.cz

22. ZŠ a MŠ při nemocnici, Kadaň. Chomutovská 1289, 43201 Kadaň; kancelar@zvskadan.cz

23. ZŠ Kadaň, Školní. Školní 1479, 43201 Kadaň; kancelar@1zskadan.cz

Krásná lípa:

24. ZŠ Krásná Lípa. Školní 558/10, 40746 Krásná Lípa; zsklipa@interdata.cz

25. ZŠ a MŠ Rybníště. Rybníště 170, 40751 Rybníště; skola.rybniste@seznam.cz

26. ZŠ a MŠ Tadeáše Haenkeho Chřibská. Chřibská 280, 40744 Chřibská; zs.chribska@seznam.cz

Mšené Lázně:

27. ZŠ a MŠ Mšené-lázně, Školní. Školní 121, 41119 Mšené-lázně; reditel@zsmsene.cz

Postoloprty:

28. ZŠ Postoloprty. Draguš 581, 43942 Postoloprty; zspostoloprty@zspostoloprty.cz

Rumburk:

29. Speciální ZŠ a Praktická škola Rumburk, Dobrovského nám. Náměstí Dobrovského 378/12, 40801 Rumburk 1; spec.zs.rbk@seznam.cz

30. ZŠ Rumburk, Vojtěcha Kováře. Vojtěcha Kováře 85/31, 40801 Rumburk 2 - Horní Jindřichov; skolarumburk@seznam.cz

Česká Kamenice:

31. Speciální základní škola a Praktická škola, Česká Kamenice. Jakubské náměstí 113, 40721 Česká Kamenice; skola@specck.cz

Žatec:

32. ZŠ a MŠ, Žatec, Dvořákova. Dvořákova 24, 43801 Žatec, Ústecký kraj; zvlszatec@quick.cz

33. ZŠ Žatec, Komenského alej. Komenského alej 749, 43801 Žatec; info@komenacek.cz

34. ZŠ Žatec, náměstí 28. října. Náměstí 28. října 1019, 43801 Žatec; skola@3zszatec.cz

35. Dětský domov, ZŠ a Střední škola Žatec. Pražská 808, 43801 Žatec, Ústecký kraj;
ddzatec@seznam.cz

Dubí:

36. ZŠ Dubí 1. Školní náměstí 177, 41701 Dubí; zsdubi1@seznam.cz

37. ZŠ Dubí, Tovární. Tovární 110/86, 41702 Dubí – Bystřice; sona.kosova@volny.cz

38. Základní škola praktická Teplice, s.r.o. Krušnohorská 1570/1, 41501 Teplice –
Trnovany; zvssro-teplice@volny.cz

39. ZŠ Dubí, Tovární. Dlouhá 167/27, 41702 Dubí – Běhánky; sona.kosova@volny.cz

40. ZUŠ Dubí 2. Školní 39, 41703 Dubí – Mstišov; zusdubi@volny.cz

Hošťka:

41. ZŠ a MŠ Hošťka, příspěvková organizace. Litoměřická 267, 41172 Hošťka; rieger@zs-hostka.cz

Jiříkov:

42. ZŠ Jiříkov. Moskevská 740/5, 40753 Jiříkov - Starý Jiříkov; zsjirikov@zsjirikov.cz

Kláštorec – Vejprty:

43. ZŠ praktická, Kláštorec nad Ohří, Havlíčkova. Havlíčkova 269, 43151 Kláštorec nad
Ohří; kancelar@zs-prakticka.cz

Obrnice:

44. ZŠ Obrnice. Mírová 167, 43521 Obrnice; zsobrnice@iol.cz

Roudnice nad Labem:

45. Základní škola Osmička. Třída T. G. Masaryka 1474, 41301 Roudnice nad Labem;
info@skolaosmicka.cz

46. Základní škola Roudnice nad Labem, Karla Jeřábka 941. Karla Jeřábka 941, 41301
Roudnice nad Labem; olga.matakova@zskjerabka-rce.cz

47. Základní škola SMART. Neklanova 1806, 41301 Roudnice nad Labem; info@skola-smart.cz

Varnsdorf:

- 48. ZŠ a MŠ Varnsdorf, Bratislavská. Bratislavská 994, 40747 Varnsdorf; zsvdfbr@interdata.cz
- 49. Speciální ZŠ a MŠ Varnsdorf. T. G. Masaryka 1804, 40747 Varnsdorf; skola@specvdf.cz
- 50. Základní škola Varnsdorf, Edisonova 2821, okres Děčín. Edisonova 2821, 40747 Varnsdorf; info@zsedisonova.cz
- 51. Interaktivní ZŠ Varnsdorf, Karlova. Karlova 1700, 40747 Varnsdorf. info@izskarlovka.cz

Štětí:

- 52. ZŠ T. G. Masaryka Štětí: 9. května 444, 41108 Štětí; skola@zstgm-steti.cz
- 53. Speciální ZŠ Štětí. Ostrovní 300, 41108 Štětí; h.moravcova@specka-steti.cz

Ústí nad Labem

- 54. ZŠ Ústí nad Labem, Školní náměstí. Školní náměstí 100/5, 40001 Ústí nad Labem – Předlice; info@zspredlice.cz
- 55. ZŠ Ústí nad Labem, Hlavní. Hlavní 193, 40331 Ústí nad Labem – Mojžíř; skola@zsmojzir.cz
- 56. ZUŠ Ústí nad Labem-Neštětice. Studentská 6, 40331 Ústí nad Labem – Neštětice; mail@zus-nestemice.cz
- 57. ZŠ Ústí nad Labem, Hluboká. Hluboká 150, 40331 Ústí nad Labem – Neštětice; info@zsnestemice.cz
- 58. ZŠ Ústí nad Labem, Mírová. Mírová 2734/4, 40011 Ústí nad Labem - Severní Terasa; info@zsmirova.net
- 59. Speciální ZŠ, MŠ a PŠ Ústí nad Labem, Pod Parkem. Pod Parkem 2788/2, 40011 Ústí nad Labem - Severní Terasa; info@zakladniskolaspecialni.cz
- 60. ZŠ Ústí nad Labem, Karla IV. Karla IV. 1024/19, 40003 Ústí nad Labem – Střekov; zsul.karlaiv@seznam.cz

Most

- 61. Základní škola, Most, Zlatnická 186, příspěvková organizace; kynclova@zschanov.cz
- 62. Základní škola, Most, U Stadionu 1028, příspěvková organizace; sochorova@3zsmost.cz

63. Základní škola, Most, Václava Talicha 1855, příspěvková organizace; reditel@4zsmost.cz

64. Základní škola, Most, Okružní 1235, příspěvková organizace; reditel@18zs.cz

Šluknov

65. Základní škola J. Vohradského, Šluknov; renata.sochorova@zssluknov.cz

Klášterec nad Ohří

66. Základní škola, Školní 519; info@skolaklasterec.cz

67. Základní škola Krátká, Krátká 676, 431 51 Klášterec nad Ohří; reditel@zskratka.cz

Bílina

68. ZŠ Za Chlumem, Sídliště Za Chlumem 824; reditelka@zschlum.cz

Duchcov

69. ZŠ Antonína Sochora, Teplická 13; beerova.jitka@zssochora.cz

70. ZŠ J. Pešaty, Smetanova 7; vprchalova@zsipesaty.cz

71. DD, ZŠ a SŠ Duchcov, Školní 624/1, 419 01 Duchcov; sekretariat@ddzsduchcov.cz

Hostomice

72. ZŠ Čestmíra Císaře, Školní nám. 299; emyslikova@hostomicezs.cz

Krupka

73. ZŠ Teplická Krupka, 400; skola@zskrupka.cz

74. ZŠ Krupka, Masarykova 46; reditel@mzskrupka.cz