

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kulturně podmíněné bariéry ve vzdělávání sociálně znevýhodněných
romských žáků

Culturally Conditioned Barriers in The Education of Socially Disadvantaged
Roma pupils

Bc. Radek Kladiva

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.
Studijní program: Speciální pedagogika (N0111A190014)
Studijní obor: N SPPG 2 (0111TA190014)

Praha 2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Kulturně podmíněné bariéry ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků* potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Příbor, 06.07.2024

Rád bych zde na prvním místě poděkoval svému vedoucímu práce doc. PhDr. Zbyňku Němcovi, PhD., za jeho trpělivost, cenné rady, čas, ochotu a pomoc při vypracování této diplomové práce. Také bych rád poděkoval všem respondentům, kteří ochotně věnovali svůj čas a pomohli realizovat mé výzkumné šetření.

ABSTRAKT

Téma této diplomové práce se hlouběji věnuje analýze kulturně podmíněných bariér ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků. Je tedy zaměřena na oblast a problematiku aktuální, která zůstává prozkoumána nedostatečně. Pro dosažení komplexního vhledu do této problematiky byl zvolen metodologický přístup založený na rozhovorech s jednotlivými respondenty. Ty byly vedeny s pedagogy Základní školy Floriána Bayera v Koprivnici a odborníky, převážně Romy specializujícími se na problematiku související s edukací romských žáků. Příprava otázek pro rozhovory byla provedena v souladu s vyspecifikovanými výzkumnými otázkami, které vyplynuly z podstaty tématu diplomové práce.

Samotné výzkumné šetření bylo realizováno formou polostrukturovaných rozhovorů, kde byly respondentům kladeny otázky zaměřené na příčiny školní neúspěšnosti romských žáků v procesu vzdělávání související s kulturní, hodnotovou, jazykovou, podpůrnou a edukační rovinou. Většina rozhovorů proběhla osobně nebo v online prostoru.

V procesu analýzy dat bylo použito otevřené kódování přeepsaných rozhovorů. Kódy byly dále fragmentovány do subkategorií a následně bylo identifikováno osm základních kategorií. Tyto kategorie poskytují strukturovaný rámec pro pochopení komplexního vztahu mezi kulturními bariérami a edukací ve specifickém sociálním kontextu.

Výsledky této diplomové práce nabízí praktické využití ve výchovně vzdělávacím procesu konkrétní základní školy, kde autor diplomové práce působí jako pedagog, a také základním školám, které se seznamují se specifiky edukace romských žáků se sociálním znevýhodněním.

Právě zaměření se na pohled pedagogů a srovnání interpretací s názory a interpretacemi odborníků může přinést důležitá zjištění pro pedagogickou praxi i systémové nastavení vzdělávání.

Cílem je tedy přispět k rozvoji inkluzivního vzdělávání a poskytnout holistický pohled na faktory ovlivňující edukaci romské populace.

Výzkum ukázal, že obě skupiny respondentů se shodují na tom, že tradiční romská kultura není příčinou školní neúspěšnosti romských žáků. I když se respondenti v názorech často střetávají, mají odlišné pohledy a interpretace klíčových faktorů. Obě skupiny uznávají

význam jazykových bariér a socioekonomických vlivů na školní neúspěšnost romských žáků, ale navrhuje různé způsoby jejího řešení. Výzkum rovněž zdůrazňuje důležitost osobnostních a profesních kvalit pedagogů.

KLÍČOVÁ SLOVA

Romský žák, romský jazyk, podpůrná opatření, inkluze, sociální znevýhodnění, romský asistent pedagoga

ABSTRACT

The topic of this thesis delves deeper into the analysis of culturally conditioned barriers in the education of socially disadvantaged Roma students. It focuses on a current and insufficiently explored area and issue. To achieve a comprehensive insight into this issue, a methodological approach based on interviews with individual respondents was chosen. These interviews were conducted with teachers from Florián Bayer Elementary School in Koprivnice and experts, predominantly Roma individuals specializing in issues related to the education of Roma students. The preparation of interview questions was conducted in accordance with the specified research questions that emerged from the essence of the thesis topic.

The research itself was carried out through semi-structured interviews, where respondents were asked questions focusing on the causes of school failure among Roma students in the educational process related to cultural, value, linguistic, supportive, and educational aspects. Most of the interviews took place in person or online.

In the data analysis process, open coding of transcribed interviews was used. The codes were further fragmented into subcategories, and subsequently, eight main categories were identified. These categories provide a structured framework for understanding the complex relationship between cultural barriers and education in a specific social context.

The results of this thesis offer practical application in the educational process of the specific elementary school where the author of the thesis works as a teacher, and also for elementary schools that are familiarizing themselves with the specifics of educating socially disadvantaged Roma students.

Focusing on the perspectives of teachers and comparing interpretations with the opinions and interpretations of experts can bring significant findings for pedagogical practice and systemic educational settings.

The aim is to contribute to the development of inclusive education and provide a holistic view of the factors influencing the education of the Roma population.

The research showed that both groups of respondents agree that traditional Roma culture is not the cause of school failure among Roma students. Although respondents often differ in their opinions, they have different perspectives and interpretations of key factors. Both

groups recognize the importance of language barriers and socio-economic factors in the school failure of Roma students but propose different ways to address these issues. The research also highlights the importance of the personal and professional qualities of teachers.

KEYWORDS

Roma student, Roma language, support measures, inclusion, social disadvantage, Roma teaching assistant

Obsah

Motto	10
Úvod	11
1 Romové v České republice	12
1.1 Původ a historie Romů na území České republiky	12
2 Bariéry v edukaci romských žáků vycházející z tradiční romské kultury	15
2.1 Struktura romské komunity	16
2.2 Struktura romské rodiny	16
2.3 Zvyky a tradice udržované v romských rodinách	17
2.4 Rysy sociálního systému Romů	20
2.5 Vzorce myšlení a chování, které souvisejí s tradiční romskou kulturou	21
2.6 Výchova dětí v romské rodině	21
3 Romský jazyk a romský etnolect	23
3.1 Původ a vývoj romštiny	23
3.2 Specifika romského jazyka	24
3.3 Romský etnolect jako jedna z bariér při vzdělávání romských žáků	25
4 Vzdělávání romských dětí a žáků v České republice	27
4.1 Historie vzdělávání romských dětí před rokem 1989	30
4.2 Komplikovaný fenomén zvláštní školy – rozsudek D.H.	31
4.3 Vývoj po roce 1989 – změna v myšlení, cesta k integraci	32
4.4 Podpůrné mechanismy a jejich účinnost ve vzdělávání romských žáků v českém školství	36
4.5 Profesionální připravenost pedagoga	39
4.6 Role asistenta pedagoga při edukaci romských žáků	40
4.7 Rozvoj jazykových kompetencí	42

4.8	Doučování.....	44
4.9	Rozvoj nadání a talentu romských žáků	45
5	Sociální znevýhodnění.....	48
5.1	Projevy sociálního znevýhodnění	50
5.2	Dopad fenoménu sociální znevýhodnění na vzdělávání žáků	51
5.3	Příčiny sociálního znevýhodnění romských žáků.....	51
6	Průběh výzkumného šetření a analýza získaných dat.....	53
6.1	Cíl výzkumu.....	53
6.2	Výzkumný problém	53
6.3	Výzkumné otázky	53
6.4	Metodologie výzkumu	54
6.5	Technika vyložení karet.....	55
6.6	Charakteristika výzkumného vzorku	55
6.7	Prezentace a analýza dat	57
7	Interpretace dat z výzkumu.....	62
7.1	Kategorie: Bariéry.....	62
7.2	Kategorie: Inkluze.....	67
7.3	Kategorie: Socioekonomické faktory	74
7.4	Kategorie: Jazykové kompetence	77
7.5	Kategorie: Osobnost pedagoga a profesní připravenost	84
7.6	Kategorie: Role asistenta pedagoga.....	89
7.7	Kategorie: Romský žák.....	94
7.8	Kategorie: Školní úspěšnost.....	97
8	Shrnutí získaných dat	102

8.1	Výzkumná otázka č. 1	102
8.2	Výzkumná otázka č. 2	103
8.3	Výzkumná otázka č. 3	104
8.4	Výzkumná otázka č. 4	105
8.5	Doporučení pro praxi	106
8.6	Diskuze	115
	Závěr	119
	Seznam použitých informačních zdrojů	121
	Seznam příloh	126

Motto

Patrik Banga, úryvek z textu písně

Od malička vstávám do rána
plného předsudků, plného strachu a smutku.

A proč se obávám dne, kdy se
noci nedožiju, někdy správnou
cestu domů nevystihnu.

Víte, nejsem obhajoba, hm, to fakt ne,
vím, že nejsem bez chyby, no jo,
ale kdo je?

(Banga, 2023)

Úvod

Školní neúspěšnost sociálně znevýhodněných romských žáků je vážným problémem, který vyžaduje detailní zkoumání. Tato diplomová práce se zaměřuje na analýzu hlavních příčin této neúspěšnosti, přičemž klade důraz na roli jazykové bariéry spojené s romským etnolektem. Dále se práce zabývá osobnostními a profesními vlastnostmi pedagogů a podpůrnými mechanismy ve školním prostředí, které mohou přispět k překonání vzdělávacích bariér.

Pro zodpovězení výzkumných otázek byl vybrán kvalitativní přístup, který umožňuje hlubší porozumění zkoumané problematice. Data byla získávána prostřednictvím individuálních polostrukturovaných rozhovorů s respondenty rozdělenými do dvou skupin, kde první skupinu tvoří pedagogové působící na Základní škole Floriána Bayera v Kopřivnici, druhou skupinu tvoří romští pedagogové a odborníci.

Cílem této práce je přinést nové poznatky a praktická doporučení pro zlepšení inkluzivního vzdělávacího prostředí, která by mohla přispět ke snížení školní neúspěšnosti romských žáků.

1 Romové v České republice

Během sčítání lidu v roce 2021, které provedl Český statistický úřad, se k romské národnosti přihlásilo 21 691 obyvatel České republiky. Dle Zprávy o stavu romské menšiny v České republice za rok 2021 počet osob hlásících se k romské národnosti ale neodpovídá odhadům počtu Romů v České republice. Nadále se tedy Česká republika potýká s nedostatkem relevantních dat o romské menšině. Zpráva proto vychází zejména z kvalifikovaných odhadů krajských koordinátorů, z odhadů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (Rada vlády pro záležitost romské menšiny, 2021).

Dle kvalifikovaných odhadů žije na území České republiky přibližně 250 000 Romů (Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, 2021).

1.1 Původ a historie Romů na území České republiky

Romové jsou etnická skupina s indickými kořeny, která se postupně rozšířila do různých částí světa, včetně Evropy. Původně pochází ze severní Indie, odkud se před více než tisícem let začali stěhovat na západ přes Blízký východ do Evropy. První záznamy o přítomnosti Romů dle Šotolové (2011) na území dnešní České republiky pocházejí z 15. století. Na území Habsburské monarchie přišli na počátku 15. století. Přístup tehdejší moci k nim byl založen na represii a pronásledování a později od dob osvícenství na úsilí o asimilaci. Doklady o jejich přítomnosti v českých zemích jsou datovány k roku 1419, kdy byli zmiňováni v kronice města Chomutova. Během 15. a 16. století jejich počet na území České republiky postupně narůstal. Rovněž v období první republiky se ochrana menšin právně neřešila a ve vztahu k Romům šlo především o zásahy státu proti kriminalitě a kočování (Šotolová, 2011).

Za nejsmutnější kapitolu novodobých dějin Romů považuje Siegoň (2007) právě období druhé světové války a tzv. holokaust Romů, Porajmos. V období protektorátu se postavení Romů v tehdejší společnosti značně zhoršilo. Nejprve bylo zcela zakázáno kočování, pak od srpna 1940 byli Romové koncentrováni v pracovních táborech a od roku 1942 posíláni do koncentračních táborů. Je nutné zmínit, že většina z 6 500 Romů, kteří žili na začátku druhé světové války na území Čech a Moravy, přišla během následujících šesti let o život. Někteří

byli ve vyhlazovacím táboře Osvětimi-Březince, kam byli deportováni jako geneticky nečistí, zastřeleni nebo utýráni v nelidských podmínkách, ostatní na území protektorátu, především ve dvou koncentračních táborech určených pro české Cikány-Lety u Písku a Hodonín u Kunštátu (Sniegoň, 2017). V době nacismu byla de facto zničena kultura Romů, a to především z pohledu evropského. Po II. světové válce začal být znovu aplikován zákon z roku 1927, kdy se opět zavedly tzv. cikánské legitimace, a v roce 1947 proběhl „soupis Cikánů“. Na konci 50. let se začala projevovat snaha o úplné zabránění kočování, což vyústilo v přijetí „zákona o trvalém usídlení kočujících osob“. Tento přístup byl následně změněn, zejména pak v 60. letech vláda přistoupila k řízenému „rozptylu“ Romů z míst velké koncentrace (Šotolová, 2011).

V dubnu 1958 Ústřední výbor Komunistické strany Československa přijal Usnesení o práci s cikánským obyvatelstvem, ve kterém byli Romové kvalifikováni jako „sociálně a kulturně zaostalé obyvatelstvo, projevující se charakteristickými rysy způsobu života.“ Toto rozhodnutí bylo součástí snahy o sociální formátování společnosti podle socialistických ideálů. Usnesení mělo za cíl integrovat romskou komunitu do socialistického systému a zlepšit jejich „údajně“ nedobrou sociální a kulturní situaci (Hübschmannová, 2002).

V 70. letech dle Němce (2020) a Šotolové (2011) komunistický režim zaměřil svou pozornost a angažovanost na potřeby romského obyvatelstva ve snaze pochopit jejich specifické potřeby, a zlepšit tak jejich sociální situaci a kvalitu života. Přešel od politiky „rozptylu“ romského etnika a začal hledat komplexní řešení romské problematiky. Důraz byl kladen na sociální práci, kdy podklady byly získávány z terénních výzkumů a analýz. Zkvalitnění sociální práce přineslo romské komunitě především přístup k sociálním službám z hlediska podpory a poradenství. Systematické terénní výzkumy a analýzy poskytovaly důkladnější a relevantnější informace o potřebách romské populace žijící na území České republiky. Pozitivní krok směrem k větší rovnosti ve vzdělání a překonání sociálních rozdílů byla účast romských dětí na předškolním vzdělávání.

Nicméně i přes tyto pozitivní kroky je důležité zdůraznit, že převažovaly asimilační tendence, což mělo v dalším období do roku 1989 za následek kontroverzní zařazování romských dětí do speciálních škol se vzdělávacími programy pro žáky s mentálním postižením. Tento fenomén v mnoha případech bezdůvodného zařazování romských dětí do

zvláštních škol měl a má dlouhodobé dopady na vzdělávací a sociální perspektivu romské komunity. Bezdůvodná segregace a diskriminace dětí romského etnika se odráží v plné míře také do společenského statutu dospělého jedince. Postoj majority jako celku vůči romskému etniku před rokem 1989 byl tristní i z pohledu vnímání jejich kultury a způsobu života jako takového (Němec, 2020; Šotolová, 2011).

2 Bariéry v edukaci romských žáků vycházející z tradiční romské kultury

K otázce bariér, které mohou do nějaké míry ovlivnit edukaci romských žáků a mají přitom jistou souvislost s tradiční romskou kulturou, je nutné dle Pape (2007) přistupovat s respektem a pochopením všech souvislostí týkajících se historie, ale i současného života romského etnika. K tomu, aby bariéry související s tradiční romskou kulturou v edukačních procesech vymizely, nebo alespoň nesehrávaly významnou roli v případech školní neúspěšnosti romských žáků, bude nezbytné postupovat inkluzivně s velkou citlivostí a současně s důsledností na všech úrovních vzdělávání. Je nutné uznávat kulturní rozdíly, poskytovat jazykovou podporu, zapojit rodiny a romské organizace aktivně do vzdělávacího procesu.

Jako příklad určité bariéry související s tradiční romskou kulturou je uveden odlišný přístup k výchově dítěte v romské rodině.

Jak uvádí Pape (2007, s. 17): „*Romské dítě jí, když má hlad, vstává, když se probudí, a jde spát, když je ospalé, třeba o půlnoci.*“

Velkým problémem romských dětí a žáků je příprava na vzdělávání jako takové, a příčinné souvislosti vidí Kráčmarová (2022) jako další z bariér školní neúspěšnosti. Velmi zásadní je nízká úroveň rodičovského vzdělání, především matky, a jazyková nedostatečnost z důvodu používání romského jazyka jako primárního a chybně zvládnutého vyučovacího jazyka. V této otázce nelze generalizovat všechny romské rodiny, existují mezi nimi individuální rozdíly (Kračmarová, 2022).

Určitým dílem může přispět k odbourávání bariér, jak zmiňuje Kaleja (2008), výuka multikulturní výchovy na školách, díky které lze lépe podpořit vzájemné porozumění a respekt mezi různými kulturami, a pomoci tak překonávat zažitá stereotypy a předsudky mezi žáky. Cílem multikulturní výchovy je tedy působit na rozvoj kulturního povědomí a porozumění různým kulturám vč. romské. V žácích se tak upevňuje vzájemný respekt, empatie a úcta, předchází se konfliktům a podporuje se kritické myšlení. Začleňování multikulturního obsahu do osnov vidí jako zcela zásadní a strategický. V tomto kontextu může multikulturní výchova hrát klíčovou roli v odbourávání bariér a podpoře úspěšné edukace romských žáků. S multikulturním povědomím úzce souvisí aspekt interakce mezi

majoritní společností a romským etnikem. Je nutné, aby multikulturní edukace nebyla jednostranná, odvozující se pouze z perspektivy majoritní společnosti, ale aby vzájemně ovlivňovala všechny zúčastněné činitele výchovy (Kaleja, 2008).

2.1 Struktura romské komunity

Balabánová (2008, cit. podle Manuál vzdělávacího programu rozvoje funkční gramotnosti romské mládeže, 2008) uvádí, že romská komunita je rozdělena do mnoha společenských vrstev – kastovních skupin. Každá rodina patří do určité kastovní skupiny. Postavení rodiny v romské komunitě je určováno nikoli sociálním nebo společenským postavením v majoritní společnosti, ale je po staletí určováno způsobem obživy rodiny – tradičním řemeslem a rituální čistotou rodu. Romové dělí sami sebe do dvou hlavních skupin – žuže (čistí) a mel'ale (nečistí). Příslušnost v těchto dvou skupinách se dědí z generace na generaci a vymanění se ze skupiny nečistých je možné pouze sňatkem s příslušníkem rodiny příslušící k čistým.

2.2 Struktura romské rodiny

Balabánová (2008, cit. podle Manuál vzdělávacího programu rozvoje funkční gramotnosti romské mládeže, 2008) uvádí, že v romské rodině platí patriarchální řád. Otec (o dad, dadoro) je hlavou rodiny a stará se zejména o její obživu, obecně se počítá s tím, že jeho příjem není stálý. O výchovu malých dětí se nezajímá vůbec, nezajímá se ani o chod domácnosti, tyto povinnosti zastává v rodině matka a nejstarší dcera. Otec se začíná zajímat o výchovu dětí, zejména synů, až když jsou starší.

Muž (manžel – o rom) má téměř úplnou volnost, nevěra je do jisté míry tolerována. Čím větší zájem mají o manžela jiné ženy, tím si ho manželka (e romni) více cení a usiluje o něj. Matka (e daj, dajori) pečuje o děti, živí rodinu, stará se o chod domácnosti, je oddána svému muži, nevěra je nepřijatelná a komunitou kritizována. Nevěrnou ženu může manžel opustit a vrátit ji do otcova domu.

Žena se těší v romské komunitě úctě tehdy, stane-li se matkou. Čím více dětí porodí a vychová, tím je v komunitě váženější. Neplodná žena nemá žádnou hodnotu.

Manželka převážně žije v domě svého muže, je tedy považována – zvláště tchýní – za „mladou snachu“ (e terňi bori), ta měla v manželově rodině nízké postavení – musela vykonávat domácí práce, pomáhat ve výchově nejmladších dětí své tchýně, a vůbec tchýně vedla svou snachu k tomu, aby se stala vzornou, pokornou matkou a hospodyní. Z těchto důvodů si romské ženy svých tchýní velmi váží, považují je za své druhé matky. Postavení snachy se změnilo, když přivedla na svět děti, nebo když do rodiny přišla manželka dalšího tchynina syna – v těchto případech se stala „mladou snachou“ právě ona.

Největší úctě se v romské komunitě těší staří lidé, pro svou životní zkušenost a moudrost. Romské babičky a dědečci (o puro dad, e puri daj) neumírají opuštěni, odloženi rodinou v domovech, ale doma obklopení svojí rodinou. Ve všech romských komunitách přísluší starým lidem úcta mladších, ti si starých lidí váží a poslouchají je. Tuto skutečnost vystihuje romské přísloví: Balabánová (2008, s. 33): „*Šun le phuren, bo chale butert maro sar tu. - Poslouchej staré, protože za svůj život snědli už více chleba než ty.*“ Balabánová (2008, cit. podle Manuál vzdělávacího programu rozvoje funkční gramotnosti romské mládeže, 2008).

2.3 Zvyky a tradice udržované v romských rodinách

Pro Romy, stejně jako pro mnohé jiné etnické skupiny, jejich zvyky a tradice představují zásadní prvek kulturní identity a dědictví, který se předává z generace na generaci. Zvyky a tradice hrají významnou roli v jejich každodenním životě, společenských interakcích a přispívají k udržování jejich identity v rámci globální společnosti. Romská kultura vždy pevně náležela do kontextu kulturní evoluce a nikdy se nevyvíjela v úplné izolaci. Představy o úplné autonomní romské kultuře jsou iluzorní. Kulturní vývoj byl ovlivněn dvěma klíčovými faktory, a to vnějším statickým vlivem a druhým faktorem vnitřními dynamickými silami. Romská kultura v sobě nese nejen odkazy na své kořeny, ale i schopnost flexibilně reagovat na nové vlivy. Romská kultura se tedy stále vyvíjí v interakci s různorodými faktory, což vytvořilo bohatou a unikátní kulturní identitu (Kaleja, 2012).

Balabánová (2008, cit. podle Manuál vzdělávacího programu rozvoje funkční gramotnosti romské mládeže, 2008) zmiňuje zásadní zvyky a tradice udržované v romských rodinách takto:

- Svatba, námluvy (mangavipen). Mnoho romských, ale i smíšených párů žije společně, viděno našima očima jako druh a družka. Ve skutečnosti, podle zákona romské komunity, jsou právoplatnými manžely. Většina romských rodů neuznává sňatek podle zákonů společnosti, ve které žijí. Obřad, kterým jsou partneři oddáni, se nazývá mangavipen. Křesťanský nebo civilní sňatek podle zákona bývá uzavírán až po několik let trvajícím manželství.
- Těhotenství, narození dítěte, a zvláště první těhotenství je pro Romky velmi důležité, těhotné ženě je dopřáno z jídla vše, nač má chuť vč. cigaret. Romky nerady rodí v gadžovských porodnicích, nevěří lékařům. Každá romská matka po narození dítěte musí vykonat magický rituál. Dítěti musí být okamžitě po porodu dána přezdívká, aby byl oklamán zlý duch, který by se ho snažil ovládnout. Jménem dle rodného listu bývá zpravidla poprvé osloveno dítě až učitelkou v první třídě. Romské matky příliš na novorozence nemluví, považují to za zbytečné, více se jich však dotýkají. Osobní kontakt mezi členy rodiny obecně je více dotýkový (haptický), jsou rádi blízko sebe, rádi se vzájemně dotýkají, nevadí jim stísněné prostory, nepožadují soukromí, jsou neradi sami.
- Křtiny (e boňa) patří k důležitým romským obřadům. Důležitou úlohu při křtu hraje kmotr či kmotra (o kirvo e kirvi) – kmotři mají svého kmotřence chránit. U slovenských Romů bývá zvykem, že si začnou rodiče s kmotry vykat, i když si před tím tykali, neboť kmotrovstvím se Romové dostávají do vztahu závazné solidarity vůči rodině svého kmotřence. Po křtu probíhá v rodině křtěnce hostina, hosté přinášejí dary či peníze (hodnota daru je prestižní záležitostí, proto si někteří Romové na dar půjčují peníze). Po předání daru se host skloní nad děťátkem a pronese požehnání s přáním zdraví, dlouhého života atd. Křest je Romy považován za důležitý mezník v životě.
- Staří umírají většinou doma obklopeni svými blízkými. Celá rodina se může přijít s umírajícím rozloučit a vyprovodit ho na poslední cestu. Romové věří na masivní zmrtvýchvstání. V domě, kde někdo zemřel, vartují příbuzní tři dny a tři noci, potom je pochován. Romové věří na návrat duše (mu'lo). Po pohřbu následuje smuteční hostina (kar).

- Pro Romy žijící tradičním způsobem života je důležité, aby byly suroviny rituálně čisté a jídlo připraveno rituálně čistou osobou. Proto se i v mnohých rodinách můžeme setkat s pobízením do jídla slovy: „U nás se nemusíte bát, my jsme čisti Romové.“ K typickým romským jídlům řadíme halušky připravované ze syrových brambor a taštičky z nudlového těsta (pišota). Jsou-li Romové v příznivé finanční situaci, jedí rádi maso. Maso koňské je stejně jako maso psí považováno za rituálně nečisté, a to tedy Romové nepožívají.
- Čas a prostor vnímají Romové jiným způsobem než většinová společnost. Pro Romy má čas svůj vlastní kontext, který není vázán na změny v přírodě. Toto vnímání času odráží charakter romského života, kde se události, tradice a rituály pravidelně opakují. Čas se tak stává spojnicí mezi minulostí, přítomností a budoucností, přičemž události v životě Romů tvoří jakýsi vlastní kalendář, který nezávisí na sezónních změnách. Zvláštnost ve vnímání času v kombinaci s nepřemýšlením o budoucnosti je často příčinou „špatného“ hospodaření romských žen, které nejsou neschopné, ale nedokážou peníze na domácnost rozložit do potřebného množství týdnů. Vzhledem k tomu, že peníze bývají utraceny často během několika dnů, vzniká potřeba si peníze půjčit, a tak se rozjíždí kolotoč věčného zadlužení.
Prostor vnímají Romové synteticky, dokážou se v něm orientovat, ale nedokážou jej popsat, tak aby „gadžo“ rozuměl. Často zaměňují pojmy dopředu, dozadu za nahoru (upre) a dolů (tele).
- Představy, sen a realita. Gadžové často vnímají Romy jako nezodpovědné lidi, kteří nikdy nemluví pravdu a nedrží dané slovo. Pro pochopení tohoto jevu si musíme uvědomit, že pro Romy je skutečné to, co si dokážou představit. Co si představit nedokážou, to pro ně nemá žádnou hodnotu, vypouští to ze zřetele, přestává to pro ně existovat, není to skutečné. Např. studium na střední škole. První myšlenka, která Roma napadne, je, „to je pro gadže“ a dál už o tom nepřemýšlí.
Naopak, i věci a události neskutečné, které reálně neexistují a které si Rom dovede představit a ztotožnit se s nimi, zvnitřňuje a mluví o nich, jako by byly skutečné. Velmi často tak zvnitřňuje sny, přikládají jim velkou váhu, a když spolu romsky hovoří, vykládají sen jako skutečnou realitu.

- Významným aspektem romské kultury je její hodnotový systém, který se zaměřuje na klíčové prvky, jako je respekt k rodině, zachování kulturní identity a solidarita v rámci komunity. Co se týče vzdělání, postoj k němu je variabilní a obvykle vzdělání není považováno za prioritní.
- Dalšími uznávanými hodnotami jsou soudržnost rodiny, zdraví, touha vyniknout, peníze a hmotné zabezpečení. Balabánová (2008, cit. podle Manuál vzdělávacího programu rozvoje funkční gramotnosti romské mládeže, 2008).

2.4 Rysy sociálního systému Romů

Sociální systém Romů Pekárek (1997) vnímá jako soubor vzájemně propojených hodnot, norem a praktik, které charakterizují romskou komunitu a řídí její vnitřní i vnější sociální interakce. Tento systém zahrnuje rodinné vazby, tradiční role, jazyk, zvyky, rituály, víru a kulturní prvky. Sociální systém odráží historický vývoj způsobu života romského etnika a zároveň představuje mechanismus pro udržení společenské soudržnosti a přenos kulturních tradic v rámci širšího společenského kontextu.

Deset základních rysů sociálního systému Romů:

- Každé rozhodování je společné.
- Neschopnost být sám.
- Vyhoštění z rodu je největší trest.
- Mnohost je podmínkou štěstí.
- Čas je minulost a přítomnost, budoucnost neexistuje.
- Čas se neodvozuje od ročních období.
- Neustálá změna – místa a prostředí zvyšuje naději na přežití.
- Setrvání na jednom místě zvyšuje nebezpečí.
- Způsob obživy řemesla je podřízen této neustálé změně.
- Základní dovedností je umět se vyhnout-uniknout před nebezpečím (Pekárek, 1997).

2.5 Vzorce myšlení a chování, které souvisejí s tradiční romskou kulturou

Kaleja (2012) uvádí, že specifické rysy romské mentality nesou odraz tradičně odlišných životních podmínek mezi romskou menšinou a většinovou společností. Romská mentalita je formována velmi silně, historickými, kulturními a sociálními faktory. Historický kontext tak hraje klíčovou roli v utváření romského hodnotového systému, myšlení a chování. V rámci školní edukační praxe je proto klíčové rozumět těmto specifickým rysům a vzorcům odvíjejících se od romské psychiky. Tím, že budeme respektovat odlišnosti v chování, jednání a myšlení můžeme vytvořit inkluzivní vzdělávací prostředí, které umožňuje romským žákům rozvinout svůj potenciál v plném rozsahu. Nedotčené modely romského myšlení se vyznačují jedinečným vnímáním času a prostoru, zdůrazňováním autentických prožitků, internalizací snů, specifickými formami sociální komunikace, unikátním pohledem na výchovu dětí v rodině a odmítnutím individualismu. Čas je tedy vnímán nejen jako lineární sled událostí, ale jako tok prožitků, kde každý okamžik má svůj vlastní význam. Prostor je vnímán jako živoucí entita. Prožitek hraje klíčovou roli v romském myšlení. Sny jsou vnitřně hluboce zakořeněny, což odráží vztah ke spiritualitě. Sociální komunikace má v rámci romské komunity specifický charakter, kde je důležitý nejen obsah sdělení, ale i emocionalita a gesta. Výchova dětí je v rodině chápána jako kolektivní úkol, kde jsou hodnoty předávány skrze příběhy, tradice a vzory (Kaleja, 2012).

2.6 Výchova dětí v romské rodině

Romské dítě bývá vychováváno v širší rodině s větším počtem sourozenců, než je zpravidla běžné. Romská rodina má svá specifika, spočívající, jak uvádí Kaleja (2013) v mnoha souvislostech rodinného a společenského života. Je příkladná zejména svou soudržností a pevnými vazbami napříč generacemi. K vzájemné úctě a respektu jsou všichni členové rodiny po generace vychovávaní. Výchovu dětí má v kompetenci vždy žena, matka. Pro romské děti jsou zcela zásadní postoje rodičů a jsou jimi velmi ovlivňovány, a to i v otázce přístupu k vzdělání. Samotný přístup rodičů k vzdělání je odvozený od vlastní zkušenosti a pocitu úspěchu či neúspěchu, dále od postoje pedagogů a školy jako takové k jejich osobě. Případný nezájem rodičů o působení svých dětí ve vzdělávacích institucích se odráží ve

vnímání a názorech na školy jejich dětí. Vzdělávací instituce vnímají jako nepotřebné a do jisté míry obtěžující. Školní výsledky romských žáků jsou závislé na osobitě romskou kulturou ovlivněném rodinném prostředí. Je nutné podotknout, že výchova dětí v romských rodinách má znaky kolektivismu, výchova k individualismu z pohledu historických a kulturních kontextů nebyla vnímaná jako nezbytná, tudíž nebyla rodinou velmi často podporována. Je nutné uvést, že obecně přijatá teorie širokou veřejností, že romští rodiče nepodporují vzdělání svých dětí, není objektivním paradigmatem (Kaleja, 2013).

Pape (2007) uvádí, že výchova dětí v romských rodinách vykazuje tendenci k větší volnosti. Rodiče v mnoha případech nekladou pevné hranice na chování svých dětí, což vede k dojmu, že děti mají mnoho svobody a nejsou podrobeny přísnějším pravidlům výchovy. Tato volnost vychází ze způsobu, jakým jsou vnímány a respektovány individuální potřeby.

3 Romský jazyk a romský etnolekt

Romský jazyk, nazývaný též romštinou, představuje klíčový prvek kulturní identity Romů po celém světě. Romština se liší podle geografické polohy, sociálních skupin a historických vlivů. Přestože konkrétní dialekty mohou vykazovat významné rozdíly v slovní zásobě, gramatice a výslovnosti, společný kulturní a jazykový základ udržuje pocit sounáležitosti mezi Romy. V průběhu historie byla romština předávána převážně orálně. Romský etnolekt je forma jazyka, která vzniká na pomezí jazyka majority a romštiny ovlivněna sociokulturním prostředím Romů. Tento jazykový jev se objevuje především v komunitách, kde Romové dlouhodobě žijí v těsné interakci s neromským obyvatelstvem, a odráží procesy adaptace a integrace. Etnolekt je charakteristický svým slovníkem, výslovností, gramatikou nebo používáním jazykových struktur, které se mohou lišit od obou základních jazyků. V současnosti umí romsky jen asi třetina romských dětí, přičemž mnohé z nich se ji učí až jako druhý jazyk od prarodičů, dalších příbuzných a jiných dětí, zatímco na ně rodiče mluvili také česky. Rovněž pro tyto děti tedy platí, že jejich mateřštinou je čeština. Problém těchto dětí při jejich vzdělávání tedy není v odlišné mateřštině, nýbrž v odlišné podobě češtiny, která se v některých romských rodinách a komunitách předává. Odborně se jí říká romský etnolekt češtiny (Bořkovcová, 2006).

Romský etnolekt češtiny je běžný mezi přibližně třetinou Romů v České republice. U dětí, které používají tento etnolekt, je pozorovatelné omezené porozumění standardní češtině, jak ji používají pedagogové a je uvedena v učebnicích. Podobně jako u jiných dětí z prostředí sociálního vyloučení disponují také omezeným slovníkem a vyjadřovacími schopnostmi (Bořkovcová, 2006).

3.1 Původ a vývoj romštiny

Romština je jazykem indickým (přesněji novindickým), kdy na tuto skutečnost poukázal jeden z prvních lingvistů A. F. Pott.

Cikánský jazyk dle Liégeoise (1995) vychází z nářečí blízkých sanskrtu. Je v něm tedy hodně společných základních prvků s hindštinou, nepálštinou, jazykem pandžáb a mnohými severoindickými jazyky.

Geryková (2008, cit. podle Manuál vzdělávacího programu rozvoje funkční gramotnosti romské mládeže, 2008). Romština obsahuje kromě původních slov indických i výrazy z řečtiny, rumunštiny i jazyků slovanských. Na tuto skutečnost mělo vliv putování Romů z Indie do Evropy. Na určitém území, v němž Romové žijí, vznikají různé etnolekty, které obsahují původní slova indická a také slova přejatá z jazyků národů, na jejichž území Romové v historii žili. Romština byla rozdělena do 13 skupin. Jednou ze skupin je i skupina česká.

3.2 Specifika romského jazyka

Integrace specifických jazykových prvků romského etnolektu do každodenní komunikace dle Šotolové (2011) může být výzvou, a to zejména ve formálních nebo školních kontextech, kde je kladen důraz na standardní český jazyk.

Romština má 11 slovních druhů, na rozdíl od češtiny, která jich má 10, romština zná ještě mluvnický člen a 8 pádů. Romština má pouze ženský a mužský rod, přičemž rozlišuje životnost a neživotnost. Romština i čeština mají schopnost vyjádření minulého, přítomného a budoucího času ve slovesech. Činí tak prostřednictvím koncovek (přítomnost-nulová koncovka, minulost-koncovka vas, budoucnost-koncovka va). V romštině lze najít nejen původní staroromská slova, ale také mnoho přejatých výrazů. Tyto přejaté termíny se týkají zejména popisů skutečností, které původní romština nemohla vyjádřit, například slovo „sociálka“. Na rozdíl od češtiny klade romština přízvuk na předposlední slabiku ve slově. Vzhledem k absenci specifické abecedy v romštině se pro písemné zápisy používá fonetický přepis s využitím znaků české abecedy (Šotolová 2011).

Šotolová (2011) se zabývá charakteristikou romského jazyka z hlediska interference v jednotlivých jazykových rovinách, a to fonetické a lexikální oblasti, kde uvádí, že fonetika češtiny a romštiny není příliš odlišná, ale přesto dělají Romové v české výslovnosti chyby, dále v oblasti gramatiky, kde uvádí, že česká a romská gramatika se značně odlišují. Proto se i zde romští žáci dopouštějí mnohých chyb. Oblast sémanticko-lexikální je velmi náročná a pro romské žáky těžce pochopitelná, romština má jen dva rody. Příklad: já sem namaloval sluníčko moc červenýho (slunce je v romštině rodu mužského). A stylistická oblast odlišuje

češtinu a romštinu především v množství vícevýznamových slov. Slova v romštině mají většinou jeden význam (Šotolová, 2011).

3.3 Romský etnoлект jako jedna z bariér při vzdělávání romských žáků

Jazyková bariéra žáků, kteří nedostatečně ovládají vyučovací jazyk, může dle Bořkovcové (2006) proces jejich vzdělávání zásadně snížit. Tito žáci nejenže málo rozumí probíranému učivu, ale také se špatně orientují ve školním prostředí a jsou citlivější na vztahy ve školním kolektivu, zejména pokud jsou vztahy v kolektivu náročné. V případě, že tito žáci náležejí k menšině, na kterou většinová společnost nahlíží kriticky, jejich jazykové odlišnosti bývají předmětem negativního hodnocení. Tento přístup ovlivňuje nejen jejich osobnostní vývoj, ale také úspěšné začlenění se do školního prostředí.

Romský etnoлект znevýhodňuje a může představovat bariéru v procesu vzdělávání romských dětí a žáků, zejména pokud vzdělávací systém a pedagogové nejsou na tuto jazykovou diverzitu připraveni. Pokud pedagogové nejsou vybaveni adekvátními strategiemi pro výuku dětí a žáků s jiným mateřským jazykem, nastává a prohlubuje se zaostávání ve vzdělávacím výkonu. K překonávání bariéry týkající se romského etnolektu a komunikačních dovedností se může použít a uplatnit celá řada opatření. Včetně jednoho z nejdůležitějších a zásadních, a to profesního rozvoje pedagogů v oblasti multikulturní výchovy a výukových strategií, které respektují jazykové a kulturní jinakosti. Rozdílné úrovně jazykových dovedností žáků mají negativní dopad na jejich další rozvoj a školní úspěch (Bořkovcová, 2006).

Mnoho romských dětí, které nastupují do prvního ročníku základní školy s bilingvní schopností v romštině a češtině, často čelí dle Pape (2007) výzvam v obou jazycích. Tyto děti většinou nejsou schopny plynne komunikovat v žádném z jazyků. Tento bilingvní status vede k pocitu nejistoty, znevýhodnění a neschopnosti plnohodnotně se účastnit výuky včetně úspěšného se začlenění do školního kolektivu. Většina rodičů romských dětí je učí češtině dle vlastního osvojení si českého jazyka. Tento způsob komunikace je označován jako romský etnoлект češtiny, což znamená, že se jedná o variantu češtiny, kde je fonetika poznamenána romskou výslovností. Přenášejí se do ní kalky-hloubkové struktury původního etnického jazyka. Jsou to romské gramatické modely a sémantická pole romských slov vyjádřena českými výrazovými prostředky (Pape, 2007).

Jak uvádí Hübschmannová (2002, s. 71): „*Češi nebyli ochotní se učit romsky. A „východňárské“ dialekty jim nepripadaly příliš srozumitelné. Romové si osvojili češtinu relativně za nedlouhou dobu. Jenomže jaká to byla čeština? Romská. Romský etnolekt češtiny.*“

I když současní Romové ovládají český jazyk lépe než jejich předci, stále jsou patrné přetrvávající etnolektní projevy. Navíc se tyto projevy stávají námětem anekdot a stereotypních představ o Romech, což může pomáhat udržovat negativní postoje majority vůči této komunitě (Hübschmannová, 2002).

Mateřský jazyk romských dětí hraje klíčovou roli při formátování jejich českého jazyka a tím ovlivňuje jejich komunikační dovednosti, ale i jejich schopnost integrovat se ve školním prostředí. Toto jazykové znevýhodnění se stává první příčinou, proč je většina romských dětí umístěná do speciálního školství. Význam jazykového vlivu v tomto kontextu zdůrazňuje potřebu jazykové podpory a interkulturního porozumění ve školách s cílem snížit riziko zařazování romských žáků do speciálního školství (Kaleja, 2011).

Rozdíly mezi romským etnolektem a kodifikovanou češtinou jsou patrné dle Kračmarové (2022) ve všech jazykových rovinách. Romský etnolekt tak reflektuje specifické lingvistické charakteristiky, které se vyvíjejí v rámci romského etnika v historickém i sociálním kontextu (Kračmarová, 2022).

4 Vzdělávání romských dětí a žáků v České republice

V oblasti rovných příležitostí ve vzdělávání existují zjevné mezery, zejména pokud jde o romské žáky. Od počátku své školní docházky se potýkají s nerovnostmi v oblasti sociální, kulturní a jazykové.

Sociální exkluze pramení z prostředí sociálně znevýhodněného, které nedostatečně podporuje kognitivní rozvoj dětí. Kulturní exkluze vzniká z důvodu rozdílných hodnot, které romské etnikum sdílí a které se střetává s normami očekávanými ve školním prostředí. Jazyková exkluze pak spočívá v nedostatečném osvojení češtiny jako hlavního vyučovacího jazyka, což omezuje romské žáky plně se integrovat do vzdělávacího systému.

Kombinaci tří faktorů sociálního, kulturního a jazykového analyzuje Němec a kol. (2010) v tzv. bludném kruhu sociální reprodukce, na jehož počátku je sociální znevýhodnění, které výrazně omezuje stimulaci a podněty pro kognitivní rozvoj romských dětí. Rozdílné hodnoty v kulturní oblasti kolidují s normami a očekávanými školního prostředí. Sociální exkluzi a školní neúspěšnost podtrhuje nedostatečné osvojení češtiny. Celý tento cyklus zapadá do vzorce sociální reprodukce, kde se nerovnosti a vyloučení přenášejí z jedné generace na druhou (Kráčmarová, 2022).

Dokument Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů (Strategie romské integrace) 2021-2023 (Úřad vlády pro národnostní menšiny, 2022) uvádí, že z hlediska oblasti vzdělávání romských dětí je problémem:

- Nízká účast romských dětí v předškolním vzdělávání (s výjimkou účasti v posledním povinném ročníku).
- Předčasné odchody romských žáků ze vzdělávání.
- Přetrvávající segregace romských dětí ve vzdělávání.

Vzdělávání romských dětí a žáků v České republice lze rozdělit do několika vzdělávacích cyklů, které společně tvoří rámec pro jejich vzdělávací proces.

Předškolní vzdělávání se realizuje v mateřské škole, případně v přípravné třídě základní školy a je základním pilířem vzdělávání, který klade důraz na raný rozvoj dětí a přípravu na efektivní započítí školní docházky v základní škole. Edukační programy jsou zaměřené především na jazykovou přípravu a sociální dovednosti, které jsou klíčové pro vstup do formálního vzdělávacího systému. Předškolní vzdělávání se považuje za zahájení

vzdělávacího procesu, který je organizován a řízen v souladu s požadavky a pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a je koncipováno jako otevřený systém, který se odvíjí od rodinné výchovy a zdůrazňuje spolupráci s rodinou jako rovnocenným partnerem. Interakce s rodinou představuje klíčový prvek vzdělávacího procesu, jejímž cílem je celkově podpořit prostředí pro rozvoj dítěte. Rodiče mají rovnocennou roli v procesu vzdělávání (Bartoňová, 1998).

Kromě předškolního vzdělávání romských dětí v mateřských školách je další možností předškolní přípravy absolvování přípravné třídy základní školy. Přípravná třída základní školy je legislativně vymezena ve školském zákoně (zákon 561/2004 Sb.), dále vyhláškami MŠMT.

Jedno z možných řešení problémů spojených se vzděláváním romských dětí spočívá ve vytváření přípravných tříd, kde se mohou děti postupně přizpůsobit novému školnímu prostředí a jeho režimu. Průběh edukace v přípravných třídách by se neměl zaměřovat jen na zvládnutí českého jazyka, ale také na podporu a rozvoj jejich kultury a tradic. Mělo by se tedy jednat o komplexní podporu pro integraci romských dětí do školního systému (Šotolová, 2011).

Podle výzkumných studií Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky z roku 2009 je zřejmé, že absolvování přípravné třídy základní školy samo o sobě nestačí ke kvalitní přípravě romského dítěte na úspěšné zahájení povinné školní docházky. Důležitější je dlouhodobá a intenzivní příprava v mateřských školách, která probíhá v období před vstupem do základní školy a zaměřuje se na celkový rozvoj dítěte. Tato příprava z pohledu Kaleji (2012) je nenahraditelná a ve všech ohledech efektivnější.

Základní vzdělávání v České republice vychází z Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha z roku 2001), legislativně je ukotveno především školským zákonem (zákon 561/2004 Sb.).

Účelem povinného základního vzdělávacího systému je garantovat přístup ke kvalitnímu vzdělání, které nejen respektuje jedinečnou identitu romských žáků, ale také aktivně podporuje a stimuluje jejich individuální osobnostní rozvoj. Tento systém by měl být navržen tak, aby vytvářel inkluzivní prostředí, které zohledňuje kulturní a sociální odlišnosti žáků (Páchová, 2018).

Aby se zabránilo segregaci a diskriminaci, musí být základní vzdělávací systém nastaven jako inkluzivní a musí podporovat integraci romských žáků do běžných tříd a zároveň musí respektovat a odrážet jejich kulturní hodnoty a jazyk. Vzdělávací obsah a metody by měly být přizpůsobeny tak, aby byly relevantní pro situaci romských žáků a aby podporovaly jejich kulturní a jazykovou diverzitu. Základní vzdělávací systém musí také podporovat překonávání socioekonomických bariér, které do jisté míry brání romským dětem v přístupu ke vzdělání. Zásadní pro realizaci základního školství z pohledu romských žáků a v souvislosti s jeho plněním je profesní připravenost a rozvoj pedagogů, kteří musí být vybaveni znalostmi potřebnými k efektivní edukaci žáků pocházejících z romského etnika. Základní vzdělávací systém musí také úzce spolupracovat s romskými rodinami a komunitami, aby podpořil pochopení hodnoty vzdělání pro romské děti. Výše uvedený přístup zahrnuje multidisciplinární úsilí, které zahrnuje především legislativní podporu, spolupráci vzdělávacích institucí neziskových organizací a samotného romského etnika (Kaleja, 2013).

Dalším stupněm vzdělávacího systému České republiky je sekundární a terciální vzdělávání. Vzdělávání romských žáků na středních školách a univerzitách úzce souvisí s úspěšně zvládnutou povinnou školní docházkou. Vzdělanostní úroveň romské populace vychází ze statistik získaných z údajů při sčítání lidu, kde jsou zahrnuty pouze osoby hlásící se k romské národnosti. Tyto statistiky uvádí:

Nízká kvalifikační úroveň romského etnika vyplývá z řady příčin, nejdůležitější z nich jsou:

- Přístup ke vzdělání jako takovému vychází z kočovného způsobu života, romské děti školy nenavštěvovaly.
- Nízké sebevědomí ve smyslu, zvládnou jen pomocné a nekvalifikované práce za nižší mzdu – dochází tak k neustálému posilování nízkého sociálního statutu, s čímž úzce souvisí absence motivace dále se vzdělávat.
- Absence komunikačních dovedností, jazyková bariéra.

Jak uvádí Kaleja (2011, s. 93): „*Sekundární a terciální vzdělávání Romů je neodmyslitelně závislé na aktuálním vzdělanostním postavení příslušníků romského etnika.*“

Mezi faktory, které souvisí a zároveň ovlivňují úroveň vzdělání u romské populace, patří hodnotový žebříček, životní zkušenosti, zažité úspěchy a neúspěchy s dosavadním

vzděláváním. Důležitým determinujícím prvkem jsou také vlastnosti, které vyplývají z filozofie romské kultury, stejně jako životní perspektivy a pohled na budoucnost prezentovaný rodinným prostředím, rodiči. Kombinace výše uvedených vlivů hraje klíčovou roli při utváření vzdělanostní úrovně romského etnika (Kaleja, 2011).

4.1 Historie vzdělávání romských dětí před rokem 1989

Československá socialistická republika a její legislativa usilovala o integraci romského obyvatelstva do socialistické společnosti. Tyto snahy zahrnovaly i oblast vzdělávání. Vzdělávací působení bylo zčásti založeno na předpokladu, že romská kultura a způsob života jsou méněcenné a zastaralé. Romové byli povzbuzováni k tomu, aby opustili svůj tradiční způsob života a integrovali se do majoritní společnosti, což zahrnovalo i povinnou účast na vzdělání. Ve školách se Romové setkávali s diskriminací a segregací, což v praxi znamenalo zařazování a umísťování romských dětí do speciálních škol pro děti s lehkým mentálním postižením, což bylo odůvodňováno jejich údajně nižšími kognitivními schopnostmi.

V 80. letech 20. stol. byla snaha o vzdělávací integraci Romů do školského systému, což vedlo k vyššímu umísťování dětí do standardních škol. Byly zavedeny programy typu přípravných tříd, které měly pomoci překonat kulturní a jazykové bariéry. Přesto nemůže být o tzv. rovném přístupu ke vzdělání pro všechny řeč. Přes určitou snahu o reformu se mnoho romských dětí stále potýkalo s vyloučením z mainstreamového vzdělávacího systému a s přetrvávajícími stereotypy a předsudky vůči romské komunitě jako takové (Kaleja, 2012).

Němec (2020, s. 39): *„Tendence předrevolučního socialistického režimu zařazovat romské děti do zvláštních škol, především na základě jejich malé znalosti vyučovacího jazyka, má dopady do vzdělávání romských žáků dodnes, mimo jiné i v tom, že rodiče-absolventi zvláštních škol, byť přirozeně inteligentní, mají nižší úroveň znalostí, a tedy i menší schopnost podporovat své děti ve vzdělávání.“*

4.2 Komplikovaný fenomén zvláštní školy – rozsudek D.H.

Po roce 1989 přetrvávala tendence neadekvátně zařazovat romské žáky do vzdělávacích programů určených pro žáky s mentálním postižením. Navzdory změně režimu tato praxe pokračovala a vzdělávací systém vykazoval neochotu zlepšit přístup a podmínky pro vzdělávání romských žáků, a to z důvodu přetrvávající stereotypizace romské komunity a vytvářením představ, že romští žáci mají automaticky nižší intelektuální schopnosti. Kombinace předsudků, nedostatečné informovanosti a nedostatku systémových opatření pro zajištění rovných vzdělávacích příležitostí pro romské žáky vedlo k soudnímu sporu. Evropský soud pro lidská práva (2007) řešil stížnost skupiny českých občanů romského původu, kteří byli dle jejich názoru neoprávněně zařazeni do zvláštních škol (Němec 2020). Rozsudek evropského soudu je Rozsudek D.H. a další proti České republice, často označován jako „případ D.H.“ je významným mezníkem v oblasti lidských práv. Tento případ se týkal systémové segregace romských dětí v českém vzdělávacím systému, zejména jejich neúměrného zařazování do zvláštních škol pro děti s lehkým mentálním postižením, což také uvádí Němec (2020). Tyto školy nabízely redukováný vzdělávací program, díky kterému se výrazně snížila možnost budoucího uplatnění, vč. realizace vyššího vzdělání. Příklad byl předložen Evropskému soudu pro lidská práva skupinou osmnácti romských žalobců z Ostravy, kteří tvrdili, že jejich zařazení do zvláštních škol představovalo diskriminaci na základě etnicity a porušovalo jejich práva podle Evropské úmluvy o lidských právech zejména čl. 14 (zákaz diskriminace) ve spojení s článkem 2 Protokolu č. 1 (právo na vzdělání). Evropský soud pro lidská práva vydal v tomto případě rozsudek, který se stal průlomovým. Soud shledal, že Česká republika porušila práva žalobců tím, že je diskriminovala na základě jejich etnického původu. Rozsudek zdůraznil, že praxe neúměrného umísťování romských dětí do zvláštních škol představovala strukturální diskriminaci, a vyzval Českou republiku, aby podnikla kroky k odstranění této diskriminace a zajistila rovný přístup ke vzdělání pro všechny děti bez rozdílu. Rozsudek vyvolal širší diskusi o potřebě reformy vzdělávacího systému s cílem odstranit segregaci a diskriminaci ve vzdělávání jako takovém a k přijetí opatření pro podporu integrace a inkluzivního vzdělávání. Existence diskriminace romských dětí, a tedy i protizákonného postupu, tak byla potvrzena mezinárodním soudem ve Štrasburku (Němec, 2020).

4.3 Vývoj po roce 1989 – změna v myšlení, cesta k integraci

Období po roce 1989 je nazýváno jako „budování a renesance romství“. Vedle doloženého trendu „renesance romství“ a zvýšeného zájmu majority o ně lze v České republice po roce 1989 i nadále sledovat „krizi romství“, která se projevuje především, jak uvádí Kaleja (2012, s. 43): *„jako sdílené ztrácení etnického sebevědomí Romů a nevíra ve vlastní jedinečnost a neopakovatelnost.“*

Vzdělávání Romů v České republice po roce 1989 procházelo řadou změn, které reflektovaly širší transformační procesy v české společnosti. Tyto procesy souvisely také s překonáváním historického vyloučení a diskriminace ve vzdělávání Romů.

Proběhly změny v legislativě a byly přijaty nové zákony, které měly za cíl podporovat inkluzivní vzdělávání a integraci romských dětí do běžných škol, byly realizovány podpůrné programy. Jeden ze stěžejních programů bylo zavedení role asistenta pedagoga jako důležité součásti snah o integraci a inkluzivní vzdělávání s cílem překonávání jazykové, sociální a kulturní bariéry, podporující jak romské žáky, tak vyučující pedagogy v běžných třídách základních škol.

Přestože byly učiněny kroky k lepší integraci romských dětí do vzdělávacího systému, vzdělávací výsledky zůstávaly ve srovnání s neromskou populací nevyvážené. Určitá neproporcionálnost ve vzdělávacích výsledcích byla dána ovlivňujícími faktory, a to především sociálním a ekonomickým vyloučením, diskriminací a nedostatečnou podporou ze strany státu a školského systému. Svou roli sehrál do určité míry také přístup pedagogů, kteří měli nízké očekávání vůči romským žákům. Tyto faktory ovlivňovaly schopnost romských dětí dosáhnout svého plného vzdělávacího potenciálu.

Po pozitivním období na počátku 90. let, kdy došlo k uznání Romů jako národnostní menšiny a k zapojení romských představitelů do politického života, se začalo sociální postavení značné části romské menšiny rapidně propadat, přičemž posílily tendence k územní segregaci a marginalizaci této menšiny. Romská menšina na tom byla oproti majoritní společnosti hůře např. v oblasti bydlení či předluženosti, výrazně se projevovала územní segregace. Z novějších výzkumů, realizovaných zejména Agenturou Evropské unie pro základní práva (EU FRA), se pak postavení Romů jeví jako horší oproti majoritní společnosti především v oblasti vzdělání, zaměstnanosti či zdraví. Všechny tyto problémy lze označit za

takové, které vedou nebo mohou vést k sociálnímu vyloučení. Na mezinárodní scéně je situace Romů v České republice vnímána jako znepokojivá. Vzhledem k tomu, že se problematika romské integrace dotýká většiny států Evropské unie, zabývá se romskou integrací i Evropská unie, zvláště pak Evropská komise. Důležitým článkem v institucionálním zajištění integrace Romů je Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, která je poradním orgánem vlády České republiky. Rada vlády pro národnostní menšiny Úřadu vlády České republiky je zároveň národním kontaktním místem pro integraci Romů v rámci struktury Evropské unie (Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, 2021).

V sekundárním vzdělávání se romští studenti často potýkali s vysokou mírou školního neúspěchu a předčasným ukončením školní docházky. V posledních letech byly zavedeny programy a iniciativy zaměřené na podporu vzdělávacího úspěchu Romů, vč. stipendií, podpůrných programů, programů na podporu jazykových dovedností. Následně se české školství vydává směrem k integraci a inkluzi romských dětí v rámci základního školství s cílem odstranit segregaci a diskriminaci ve vzdělávacím systému a vytvořit prostředí, které podporuje rovnost, respektuje kulturní rozmanitost a přizpůsobuje se individuálním potřebám všech žáků. Zásadním dokumentem, který vymezuje rovnost ve vzdělání, je Všeobecná deklarace lidských práv a svobod, která byla přijata Valným shromážděním OSN v roce 1948, kde je důležitým bodem deklarace právo každého jednotlivce na bezplatné vzdělání, nebyly zde však definovány body týkající se vzdělávání pro všechny žáky s postižením. Prvním mezinárodním dokumentem, který řeší proinkluzivní postoj, je Úmluva o právech dítěte, přijatá OSN v New Yorku v roce 1989, kterou je od roku 1993 vázána i Česká republika (Zilcher, 2019).

Z perspektivy filozofie výchovy a vzdělávání lze konstatovat, že odlišnost druhých není marginální záležitostí, kterou bychom měli bez váhání přijímat. Nýbrž je to významný jev současné doby. Před tím, než budeme definovat základní pedagogická a speciálně pedagogická paradigmatika týkající se odlišnosti a vzdělávacího potenciálu menšin a žáků považovaných za „jiné“, je nezbytné zakotvit právo každého na vzdělání v rámci filozofických základů (Zilcher, 2019).

Lévinas podtrhl klíčovou myšlenku celého inkluzivního konceptu jak ontologicky, tak antropologicky a v edukačním kontextu. Předinkluzivní přístupy ke vzdělávání, jako jsou

integrativní nebo segregativní trendy, také nezamítaly odlišnost striktně, ale implicitně předpokládaly, že jedinec s postižením, pokud má být součástí většinové skupiny, musí se přizpůsobit (Zilcher, 2019).

Integrace a inkluze jsou dva různé přístupy k začleňování jednotlivců se speciálními vzdělávacími potřebami nebo odlišnými vlastnostmi do společnosti, včetně vzdělávacího systému. Základní rozdíly jsou především v cílech a procesech.

Cílem integrace je začlenění jednotlivců do existujících struktur nebo systémů, adaptuje se jedinec s odlišnostmi.

Cílem inkluze je vytvoření prostředí, které automaticky zahrnuje všechny jednotlivce, bez ohledu na jejich odlišnosti. Přizpůsobuje se tedy prostředí (Zilcher, 2019).

V kontextu vzdělávání termín inkluze tedy označuje přístup, který se snaží zajistit, aby všichni žáci, bez ohledu na jejich schopnosti, tělesné a mentální, jejich sociální statut a etnickou příslušnost, měli přístup k ekvivalentnímu vzdělání, kde budou respektovány schopnosti a dovednosti jednotlivých žáků, vč. kulturních jinakostí, a na základě uvedeného tak mohli dosáhnout maximálního edukačního potenciálu. Tento přístup se neustále vyhodnocuje a upravuje, což má za následek minimalizaci rizika vyčleňování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami z hlavního výukového procesu a kolektivu spolužáků. Tímto způsobem jsou odstraněny potenciální sociální a vzdělávací překážky, což umožňuje všem žákům účastnit se vzdělávacího procesu plnohodnotně (Bartoňová, 2018).

Jak popisuje Slowík (2016, s. 32): *„Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení.“*

Starý segregativní školský systém postupně mizí. Je důležité si uvědomit, že přijetím heterogenity v inkluzivním vzdělávání se zároveň usnadňuje práce pedagoga. Učitel již není nucen snažit se redukovat odlišnosti všech žáků a přizpůsobovat je jednomu edukačnímu modelu, plnit s nimi stejné vzdělávací cíle. Místo toho pracuje s každým žákem individuálně, vnímá je jako subjekty, nikoliv jako stejné objekty. Tímto způsobem vzniká prostředí, které respektuje jedinečné potřeby a schopnosti každého žáka, což přispívá k autentičtějšímu a efektivnějšímu vzdělávání (Zilcher, 2019).

Vzdělávací strategie romských žáků se sociálním znevýhodněním v inkluzivním prostředí by se měla odvíjet od zásad práce s heterogenní třídou. Mezi žáky v heterogenní třídě základní školy existují rozdíly, jak v jejich vlastnostech, schopnostech, mentalitě, tak i v zájmech. Koncepce vyučování by měla tyto rozdíly respektovat a vyučování by se jim mělo přizpůsobit. Cestou k tomuto může být uplatnění principu diferenciací a individualizace ve vyučování, který respektuje individualitu každého žáka. Jedná-li se o heterogenní skupinu žáků v inkluzivním prostředí, nelze vyžadovat, aby všichni žáci řešili stejně obtížné úkoly a pracovali stejným tempem. Je třeba, aby pedagog dokázal odhadnout, kolik různých druhů úkolů bude potřebovat, aby vyhověl vzdělávacím potřebám všech žáků, aby stanovené úkoly s úspěchem zvládli, byli při jejich řešení úspěšní a neztratili motivaci k dalšímu učení (Šurda, 2002).

Pro nastavení ideální edukační strategie inkluzivního vzdělávání v heterogenní třídě vydal Národní pedagogický institut České republiky „Desatero zásad učitele pro úspěšnou práci s heterogenní třídou:“

- Dodržuje pravidelné rituály navozující žákům pocit „my“.
- Používá jednoduchý jazyk s možností vizuální podpory pro žáky.
- Upraví pracovní prostředí tak, aby umožňovalo otevřené vyučování.
- Promýšlí zadání obsahově gradovaných úloh.
- Vytváří pestré společné učební situace (s případným zapojením asistenta pedagoga).
- Ujišťuje se průběžně během výuky, že si všichni žáci vědí rady, pravidelně sbírá zpětnou vazbu od žáků.
- Umožní žákům pracovat svým tempem, což přispívá jednak k dokončení práce, jednak k zažití úspěchu ve výuce.
- Používá kotvící aktivitu pro rychlejší žáky.
- Nastavuje kritéria hodnocení tak, aby žáci mohli zažívat úspěch.
- Podporuje žádoucí chování žáků (Votavová, 2023).

V rámci inkluzivního vzdělávání žáků v heterogenní třídě může pedagog uplatnit diferenciatní a individualizovaný přístup k jednotlivým žákům a uplatňovat tak různé, a především vhodné metody výuky a flexibilního hodnocení. Může podporovat spolupráci mezi žáky různých úrovní dovedností, jelikož týmová spolupráce posiluje vzájemnou

podporu a porozumění žáků a také pomáhá vytvářet přátelské klima třídy. Problematika inkluzivního vzdělávání klade na pedagoga nemalé nové požadavky především z oblasti plánování a přípravy edukace na každou vyučovací jednotku. V inkluzivním vzdělávání je také zásadní spolupráce učitele a asistenta pedagoga, jehož prvořadým úkolem bude ve spolupráci s vyučujícím poskytovat dostatečnou vzdělávací podporu žákům se speciálními potřebami, s tím, že jejich aktivní podpora se bude vztahovat také na spolupráci s jejich rodiči. Zcela zásadní je, aby pedagog předvedl ve svém přístupu „proinkluzivní“ postoje a kompetence (Šurda, 2002).

4.4 Podpůrné mechanismy a jejich účinnost ve vzdělávání romských žáků v českém školství

V současném systému vzdělávání jsou děti a žáci se sociálním znevýhodněním řazeni do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tuto skupinu žáků vymezuje § 16 školského zákona (zákon č. 561/2004 sb.).

Vzdělávání romských žáků se sociálním znevýhodněním v českém školství může být úspěšně podporováno různými mechanismy a strategiemi dané školy.

- Základní a zásadní je podpora inkluzivního vzdělávání, s čímž úzce souvisí podpora profesního vzdělávání pedagogů, kteří edukačně působí na romské žáky.
- Zásadní je taktéž individualizovaný přístup a vytváření individuálních vzdělávacích plánů, které budou brát v úvahu jejich specifické potřeby.
- Důležité je zapojení rodin a jejich podpora směřující k větší angažovanosti a školní spolupráci.
- Významná je organizace doučování, mimoškolní a zájmové činnosti.
- Nezbytná je podpora asistenta pedagoga, v případě, že je sám Rom toto platí dvojnásob.
- Důležitá je aktivní znalost domácího prostředí každého jednotlivého žáka a s tím související adekvátní požadavky školy například na domácí přípravu (Šotolová, 2011).

Podpůrná opatření a jejich poskytování charakterizuje legislativně vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (vyhláška č.27/2016 Sb., ve

znění pozdějších předpisů). Tato vyhláška rozděluje podpůrná opatření do pěti stupňů. Platí, čím vyšší stupeň podpory, tím rozsáhlejší jsou vzdělávací potřeby žáka.

Výchozím dokumentem, který definuje a specifikuje podpůrná opatření zajišťující rovné příležitosti a podporu ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, je Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění (Felcmanová, 2015).

V současné době se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v českých školách hlavního vzdělávacího proudu primárně zakládá právě na systému podpůrných opatření. Tato opatření jsou poskytována v rámci vzdělávání žáků na základě doporučení školského poradenského zařízení. Tento přístup je navržen tak, aby individuálně reagoval na potřeby žáků s odlišnými vzdělávacími potřebami a zajistil jim adekvátní podporu během vzdělávacího procesu (Němec, 2020).

Na základě vyhodnocení dat kvalitativního výzkumu zaměřeného na hodnocení efektivity systému podpůrných opatření ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků realizovaného v letech 2019-2020 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy (Němec, 2020) popisuje, že výsledky výzkumu ukazují, že hodnocení systému podpůrných opatření není ze strany pedagogických a expertních pracovníků úplně jednoznačné. Při hodnocení systému jako celku – bez rozlišení cílových skupin žáků, ke kterým má podpora směřovat, se ve výpovědích pedagogických pracovníků objevovala spíše pozitivní stanoviska.

Vzhledem k samotné skupině žáků, kteří čelí sociálnímu znevýhodnění, je současný systém podpůrných opatření často vnímán negativně. Pedagogičtí pracovníci a odborníci v oboru zdůrazňují, že některé školy mají v rámci stávajícího systému omezené možnosti poskytovat potřebnou podporu pro jednotlivé žáky s výše uvedeným znevýhodněním. Toto hodnocení naznačuje, že existující systém není vždy dostatečně účinný při zajišťování potřebné podpory pro tuto konkrétní skupinu žáků.

Z hlediska práce s žáky se sociálním znevýhodněním se v praxi jeví také jako nešťastná vazba podpůrných opatření na konkrétního žáka.

V praxi se projevuje komplikace spojená s tím, že mnozí učitelé nepovažují dopady sociálního znevýhodnění na žáka za speciální vzdělávací potřebu. Může se jednat o jejich nedostatečnou vnímavost nebo neznalost, která může ovlivnit kvalitu celkového vzdělávání

a podpory pro žáky s tímto znevýhodněním. Je nutné zdůraznit potřebu zvýšeného povědomí a dalšího vzdělávání pedagogů jako zásadní.

Svou roli v celém systému (ne)fungování podpůrných opatření mohou hrát i absence žáků se sociálním znevýhodněním na vyšetření v poradenském zařízení.

Pokud rodiče s žákem do školského poradenského zařízení dorazí, vzniká často bariéra v tom, že poradenská zařízení neumějí uplatnit diagnózu „odlišných kulturních a životních podmínek“. Buď žákům se sociálním znevýhodněním podpůrná opatření nedoporučí, anebo doporučí podporu na základě jiné, často zbytečně nadsazené diagnózy.

Kriticky pak pedagogičtí pracovníci hodnotí také náročnost administrativy, která je s poskytováním podpůrných opatření ve školách spojena.

Kriticky se také staví pedagogové k nestabilitě systému poskytování podpůrných opatření. Vyhláška č.27/2016 Sb., podle které jsou podpůrná opatření poskytována, byla v posledních letech několikrát novelizována, poskytování podpůrných opatření tak doznalo každý rok nějakých změn, zejména změny vedoucí k omezení počtu asistentů pedagoga jsou ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků vnímány velmi negativně.

Výzkum dále ukázal, že systém podpůrných opatření ve vztahu k potřebám sociálně znevýhodněných romských žáků mnohdy není přínosný a spíše vytváří překážky a bariéry (Němec, 2020).

Charakteristika podpůrných opatření prvního, druhého a třetího stupně.

Mezi podpůrná opatření v prvním stupni podpory mohou patřit zejména:

- Úprava metod výuky.
- Úprava organizace výuky.
- Úprava obsahu vzdělávání.
- Úprava hodnocení.
- Plán pedagogické podpory.

Mezi podpůrná opatření ve druhém a třetím stupni podpory patří zejména:

- Úprava obsahu vzdělávání – posílení výuky českého jazyka.
- Výuka podle individuálního vzdělávacího plánu.
- Úprava hodnocení.
- Pedagogická intervence.

- Výuka v předmětu speciálně pedagogická péče.
- Podpora asistenta pedagoga (převážně ve 3. stupni podpůrných opatření).
- Zavedení pozice školního speciálního pedagoga (ve 3. stupni podpůrných opatření).
- Zavedení pozice školního psychologa (ve 3. stupni podpůrných opatření) (Němec, 2019).

4.5 Profesní připravenost pedagoga

Fliegel (1992, cit. podle Pape, 2007) uvádí, že učitel, který přichází do kontaktu s romskými dětmi a mládeží, je postaven do netypických a nestandardních situací, v nichž musí nacházet řešení, pro která zpravidla nebyl pedagogicky připravován. Hodnoty uznávané majoritou nemusí být v souladu s hodnotami Romů. Jsou situace, ve kterých romské rodiny dobře míněné rady a pokyny učitelů ignorují.

Osobnost pedagoga a jeho profesní připravenost hraje klíčovou roli při edukaci romských žáků se sociálním znevýhodněním a je zcela zásadní. Lze říci, že profesní připravenost pedagoga hraje také klíčovou roli při vytváření inkluzivního vzdělávacího prostředí, které bude podporovat celkový osobnostní rozvoj jednotlivých žáků. Správným přístupem vyplývajícím z potřebných znalostí a dovedností může pedagog vytvářet pozitivní vzdělávací klima mezi učitelem, žáky a jejich rodinami. Profesně vzdělaný pedagog může velmi zásadně preventivně působit proti jakékoliv formě diskriminace. Pedagog musí být obeznámen a zároveň musí chápat specifika romské kultury a tradic, měl by být schopen efektivně s romskými žáky komunikovat. Edukační přístup by měl být individualizovaný vzhledem k specifickým potřebám a jazykovým odlišnostem. Jedna z klíčových dovedností je umět komunikovat a spolupracovat s rodinami. Navození důvěry a aktivní spolupráce mezi učitelem a rodinou žáka a komunitou ve svém důsledku podpoří vzdělávací úspěšnost romských žáků. Na základě dobrých znalostí specifík romského etnika může pedagog volit vhodné strategie učení a motivaci romských žáků se sociálním znevýhodněním (Kaleja, 2013).

Mnoho učitelů má sklon přistupovat k romským žákům s přesvědčením, že by měli hrát roli jakéhosi zachránce a ne podporovatele. Důležité je zbavit se představ o tom, jak by mělo vypadat romské dítě, jak by se mělo chovat, a také představy, jak by ho chtěl formovat. Při

vzdělávání by se měl učitel vyvarovat potlačování životního stylu a kulturních prvků romských žáků. Měl by se místo toho zaměřit a aktivně vnímat a respektovat odlišnosti vycházející z rodinného prostředí a kultury. Je klíčové, aby učitel nevnímal romské dítě jako subjekt, který je třeba změnit nebo přizpůsobit normám majoritní společnosti, ale měl by se snažit porozumět především jeho specifickým potřebám a rozmanitosti kulturních hodnot tak, aby mohl vytvořit prostředí, které podporuje jeho individuální rozvoj.

Romské dítě si v edukačním procesu plně uvědomuje, že výchova ve škole a v jeho vlastní rodině je diametrálně odlišná, a to po všech stránkách. Ignorování rodinné výchovy přináší vážné dopady. Škola romské dítě z neznalosti příčin a souvisejících aspektů omezuje i trestá (Pape, 2007).

Jak uvádí Pape (2007, s. 29): „*Pro dítě je stresující, jestliže jazyk, svět, o kterém se v tomto jazyce musí učit, je vzdálený a za chování, které jeho rodina podporovala a uznávala, není ve škole respektováno, nebo dokonce je za ně napomínáno a trestáno.*“

4.6 Role asistenta pedagoga při edukaci romských žáků

Funkce asistenta pedagoga je ukotvena v § 16 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.).

Požadavky na kvalifikaci asistenta upravují § 3 a § 20 zákona o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb.).

Jednou ze strategií navržených Pape (2007) pro zvýšení efektivity vzdělávání romských žáků a pro větší otevřenost školního prostředí i vůči romským rodičům je implementace role pedagogického asistenta na školách. Je klíčové, aby byla do této pozice vybrána vhodná osoba, která bude schopná účinně komunikovat s romskými žáky a jejich rodiči. Kdekoliv byl takový pedagogický asistent správně vybrán, učitelé oceňovali jeho přínos ve vzdělávání. Aktivní přítomnost asistenta pedagoga může výrazně přispět k vytvoření pozitivního a bezpečného školního prostředí s cílem vytvořit prostor pro vzájemnou spolupráci a porozumění všech zúčastněných. Tato iniciativa nejenže usnadňuje komunikaci mezi školou a romskými rodinami, ale také pomáhá učitelům lépe pochopit potřeby a specifika romských žáků. Zavedení role pedagogického asistenta představuje významný krok k vytvoření inkluzivnějšího a podpůrnějšího vzdělávacího prostředí pro všechny žáky. Neméně důležité je také zjištění, že český učitel a asistent Rom mohou vedle sebe pracovat, mohou se

navzájem respektovat, mohou být kolegy, mohou tvořit úspěšný pedagogický tým (Pape, 2007).

Kaleja (2011) se k zavedení role asistenta romského původu vyjadřuje v tom smyslu, že přináší do etnické společnosti pozitivní změny. Tato pozice z jeho pohledu hraje klíčovou roli v dosahování sociální rovnosti tím, že vyrovnává příležitosti a zajišťuje osvětu mezi ostatními členy společnosti. Status asistenta romského původu ve školním prostředí ukazuje na hodnotu vzdělání, které může být pro Romy nedostupné, a zdůrazňuje, jak si vzdělání romské populace cení většinová společnost.

Neméně důležité je, že taková pozice není prospěšná pouze pro romskou komunitu, ale přináší i obohacení pro většinovou společnost, zvláště pro učitele. Tím, že asistent romského původu působí jako spojovací prvek mezi romskými žáky, jejich rodiči a ostatními členy školního prostředí, vytváří se prostor pro vzájemné porozumění a učení. Celkově tak zavedení této role může podporovat inkluzivnější a respektující prostředí ve školách, kde každý jedinec může přispět ke společnému vzdělávání a obohacení (Kaleja, 2011).

Když hovoříme o sdílené etnicitě u pedagogických asistentů, máme na mysli situaci, kdy asistent sám se identifikuje se stejnou etnickou menšinou jako žáci, kterým poskytuje podporu. Tato forma sdílené etnicity přináší několik klíčových výhod:

- Asistent dobře zná kulturu a zázemí žáků.
- Asistent představuje pro žáky neformální autoritu.
- Pokud je asistent sám mluvčím jazyka minorit, může žákům pomoci s pochopením zadání od učitele i obecně s osvojováním vyučovacího jazyka.
- Asistent lépe komunikuje s rodiči žáků z etnické menšiny.
- Pro žáky z etnické skupiny může být studijním i pracovním vzorem (Němec, 2019).

Romský asistent pedagoga hraje klíčovou roli v kontextu podpory inkluzivního vzdělávání tak, jak bylo uvedeno výše. Měl by být tedy propagátorem inkluzivního vzdělávání, a zásadně tak přispívat k harmonizaci třídního klimatu především svým citlivým přístupem k žákům bez ohledu na jejich etnický nebo sociální původ. Jeho role by měla přispět k lepšímu zapojení romských žáků do vzdělávacího procesu, a to cílenou podporou jednotlivců dle potřeby. Zásadní je také, že svým působením, jednáním a přístupem může formovat žáky z hlediska oboustranného respektu a tím pomáhat odstraňovat předsudky a

stereotypy příslušníků majoritní společnosti a romského etnika. Přínosná je také spolupráce s kolegy pedagogy ve smyslu pracovním, profesním, ale také ve smyslu vzájemného osobnostního, lidského respektu. Romský asistent pedagoga je významný podpůrný faktor při edukaci žáků heterogenního třídního kolektivu.

Formy podpory asistenta pedagoga se zaměřují na tyto oblasti:

- Podpora učitele při práci s žáky v průběhu vyučování.
- Doučování žáků v době mimo vyučování.
- Zprostředkování komunikace mezi školou a rodinami žáků.
- Zprostředkování informací o žácích a jejich zázemí (potřebách) pro učitele.
- Psychosociální podpora žáků.
- Zajištění volnočasových aktivit pro žáky (Němec, 2019).

4.7 Rozvoj jazykových kompetencí

Dosažená úroveň jazykové a komunikativní kompetence hraje klíčovou roli nejen při vstupu dítěte do školního prostředí, ale také ovlivňuje jeho celkový školní výkon v průběhu vzdělávání. Je nezbytné, aby veškerý vzdělávací obsah a aktivity vytvářely a podporovaly tyto dovednosti v širším kontextu školního prostředí. Stanovená úroveň těchto kompetencí je definována očekávanými výstupy v rámci vzdělávacích programů, které stanovují povinné rámce pro vzdělávání v jednotlivých oblastech studia. Jejich dosažení má tedy zásadní vliv na celkový rozvoj žáka a jeho schopnost efektivně se zapojit do vzdělávacího procesu (Zezulková, 2011).

Komunikační kompetenci lze chápat jako celkový soubor znalostí a dovedností, které se projevují v ochotě a schopnosti jednotlivce aktivně se angažovat v procesu přijímání a předávání sdělení. Tato kompetence zahrnuje nejen schopnost efektivně využívat jazykové nástroje, ale také porozumět kontextu a užívat nejvhodnější formy komunikace v dané situaci. Její rozvoj je klíčový pro úspěšnou interakci a efektivní sdělení informací v různorodých sociálních a profesních kontextech (Bartoňová, 2012).

Řeč má složku expresivní a impresivní. Rozvoj komunikačních dovedností je celoživotní proces. Jazykové kompetence můžeme definovat jako schopnost používat jazyk efektivně a vhodně v různých komunikačních situacích, a to z hlediska:

- Gramatické stránky, kdy komunikant je schopen správně používat gramatické struktury jazyka, včetně morfologie (tvaru slov), syntaxe (uspořádání slov ve větách) a fonologie (systému zvuků).
- Lexikální stránky, kdy komunikant zná a je schopen efektivně používat slovní zásobu, včetně porozumění významu slov.
- Sociolingvistické stránky, kdy komunikant je schopný interpretovat a produkovat jazyk vhodným způsobem v daném sociálním kontextu.
- Pragmatické stránky, kdy komunikant efektivně používá jazyk v konkrétních komunikačních situacích, včetně schopnosti začít, udržet a ukončit konverzaci a použít jazyk k dosažení konkrétních cílů.
- Strategické stránky, kdy komunikant efektivně využívá verbální i neverbální komunikační strategie k překonání překážek v komunikaci, jako jsou např. nedorozumění.
- Mezikulturní stránky, kdy komunikant efektivně komunikuje s lidmi z různých kulturně odlišných minorit (Zezulková, 2011).

Geryková (2008, cit. podle Manuál vzdělávacího programu rozvoje funkční gramotnosti romské mládeže, 2008) uvádí, že jazykové kompetence lze rozvíjet praktickými aktivitami. Aktivity jsou diferencovány podle věku a mentální úrovně jednotlivých žáků. Vhodné jsou aktivity typu:

- Hlasité čtení s porozuměním – pro romské žáky důležité.
- Doplňková cvičení vhodná k nácviku čtení pro posílení zrakového vnímání, např. čtení „symbolů“.
- Aktivity pro posílení pravolevé orientace a orientace v prostoru – kreslený diktát a umístování obrázků do čtyř kvadrantů.
- Důležitá je správná výslovnost, jedna z aktivit přeřikávání jazykolamů.
- Slovní zásobu můžeme obohacovat praktickým používáním slov, přiřazováním slov k obrázkům, vytvářením slov z dalšího slova, např. ze slova ČTVRTHODINKA, sestavováním přísloví z nabídky slov a následného vysvětlení významu přísloví.
- Komunikační hry jsou pro rozvoj jazykových kompetencí velmi vhodné, scénky, divadlo.

- Didaktické pomůcky a didaktické hry, společenské hry např. scrabble-rozšiřování slovní zásoby, kvízy o příslovích.
- Aplikace a programy zaměřené na jazykové a komunikační dovednosti, využití multimédií, školní komunikační programy.

Dle Gerykové (2008, cit. podle Manuál vzdělávacího programu rozvoje funkční gramotnosti romské mládeže, 2008) k principům čtenářské gramotnosti patří pochopení, interpretace a zhodnocení přečteného.

- Předpokladem zdárného pochopení textu je jeho bezchybné přečtení.
- Dalším předpokladem je porozumět významu všech slov.
- Cílem je text pochopit.

4.8 Doučování

Vzhledem k absenci domácí přípravy na vyučování hraje důležitou roli v podpoře romských žáků doučování, které je implementováno v systému podpůrných opatření prostřednictvím hodin tzv. pedagogické intervence (Němec, 2020).

Z hlediska speciální pedagogiky se doučování zaměřuje na poskytování individualizované, speciálně upravené výuky a podpory žákům s různými formami výukových obtíží a vzdělávacími potřebami. U romských žáků se doučování zaměřuje nejen na zlepšení dovedností v oblasti čtení, psaní, počítání, ale především na podporu klíčových dovedností, a to především dovedností jazykových. Zvládnutí jazykových dovedností je klíčové a zásadní především pro začlenění romského žáka do vzdělávacího systému a pro úspěšné zvládnutí edukačních nároků a následného efektivního začlenění do terciálního vzdělávání a úspěšného zvládnutí karierních možností. Cílem doučování musí být také rozvoj a podpora sociálních dovedností, začlenění romských žáků do širšího společenského a vzdělávacího kontextu. Doučování může také zahrnovat prvky, které odrážejí a respektují romskou kulturu a identitu a jejich jedinečné potřeby, čímž se zároveň podporuje jejich pozitivní sebepojetí. Doučováním se také posiluje sebevědomí žáků a motivace k učení. Žák zažije úspěch, který vede k dosahování vytýčených cílů. Doučování tedy chápeme jako jedno z podpůrných opatření, které může realizovat daná škola, jehož cílem je zlepšit vzdělávací výsledky, podporu sociálního začlenění, odstranění jazykových a kulturních bariér. Doučování může

hrát významnou roli v překonávání nerovností v přístupu ke vzdělávání a podpoře rovných příležitostí pro romské žáky. Je důležité, aby doučování romských žáků bylo součástí širší strategie zaměřené na podporu inkluzivního vzdělávání (Felcmanová, 2015).

Doučování poskytuje jedinečnou možnost nejen k vysvětlení učiva, které žák nesprávně pochopil, ale také k hlubšímu porozumění jeho individuálním potřebám a podněcování jeho motivace k celkovému vzdělávání. Tímto způsobem lze dosáhnout komplexního rozvoje studenta nejen v konkrétním tématu, ale i ve schopnosti samostatného učení a osobnostního růstu (Pape, 2007).

Bartoňová (2005) uvádí doučování jako jednu ze strategií pomoci při vzdělávání romských žáků:

- Vytvořit systém podpory žáků při jejich přechodu ze vzdělávacích programů speciálního školství do programů hlavního vzdělávacího proudu: metodické materiály, doučování apod.

Cílem implementace metodických materiálů a doučování je zajistit efektivní a koordinovaný přechod, který podporuje individuální potřeby žáků a umožňuje jim úspěšné začlenění do běžného vzdělávacího prostředí (Bartoňová, 2005).

4.9 Rozvoj nadání a talentu romských žáků

V některých odborných textech není rozlišováno mezi pojmy talent a nadání a oba pojmy jsou používány jako synonyma (Machů, 2010; Průcha, 2013).

Nadání nebo talent můžeme chápat jako komplexní soubor specifických přirozených schopností, které se projevují a vynikají v různých oblastech lidského života. Tato nadání mohou být rozmanitá a zahrnovat různé sféry, jako jsou sportovní dovednosti, hudební schopnosti, matematický talent a mnoho dalších. Myšlenka spočívá v tom, že každý jednotlivec nese v sobě určitý potenciál či výjimečnost, které mohou být klíčovým prvkem pro jeho osobní a profesní rozvoj. Identifikace a následné kvalitní rozvíjení nadání jsou klíčovými faktory pro dosažení plného potenciálu jednotlivce v dané oblasti. Pedagogové a vzdělávací instituce hrají v tomto procesu klíčovou roli, protože mohou vytvářet prostředí podporující rozvoj a poskytovat potřebné zdroje a podněty (Valenta, 2015).

Ve školách, v neziskových organizacích se při uměleckých činnostech hudebních, literárních, výtvarných nebo při sportovních aktivitách můžeme setkat s romskými dětmi, které jsou nadané, nebo se nám mohou jevit nadpřirozeně nadané, talentované. K dětem s talentem, nadáním je nutné přistupovat tak, aby rozvíjení talentu probíhalo především zábavnou formou prostřednictvím odborníků z lidových škol umění. Jednou z možností, jak poznat v dítěti talent nebo jak talent rozvíjet, může být účast na přehlídkách a soutěžích. V dokumentu Spolková činnost romské menšiny umístěného na internetových stránkách Úřadu vlády České republiky jsou uvedeny romské a proromské organizace s popisem jejich působnosti v jednotlivých krajích a zaměření. Přímo na rozvoj talentu a nadání se zaměřuje hned několik organizací, např.:

- Cikne Čhave v Novém Jičíně kulturní aktivity – propojení romské kultury, tanec, zpěv s kulturou majoritní společnosti.
- SPOLEČNĚ-JEKHETANE,o.p.s., Ostrava – vzdělávací projekty.
- Lači melodia le Romenge – dobrá melodie pro Romy, z.s. v Třinci – kulturní, umělecké, společenské, edukační a propagační aktivity.
- Nová škola, o.p.s. v Praze – vzdělávání, vedení k multikulturní toleranci (Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, 2023).

Velice aktivní v přípravě činností směřujících k rozvoji talentu a nadání romských dětí je organizace Nová škola o.p.s.

Obecně prospěšná společnost Nová škola je nevládní, nezisková organizace, která od roku 1996 podporuje inkluzivní vzdělávání menšin, cizinců či jinak sociálně či kulturně znevýhodněných dětí a mládeže.

Působí v Praze, ale většinu projektů realizuje na území celé České republiky. Mezi hlavní cílové skupiny patří sociálně znevýhodněné děti a mládež, ale i pedagogové a široká veřejnost.

Nová škola o.p.s. stála při zrodu zavádění romských pedagogických asistentů do ZŠ a je členem ČOSIV (České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání).

Její hlavní okruhy činnosti jsou:

- Podpora asistentů pedagoga a zavádění konceptu školních asistentů.

- Podpora čtenářské a matematické gramotnosti.
- Podpora romštiny jako živého jazyka.
- Přímá podpora dětí.

Již od roku 1997 realizuje projekt Romano suno – Romský sen, který přináší kreativní a podnětnou cestu k rozvoji výtvarných dovedností mladých talentů napříč Českou republikou. Cílem projektu je poskytnout prostor pro vyjádření kreativity a podnítit zájem o výtvarné umění v romské komunitě. (Nová škola o.p.s., online, 2024-03-10).

Některé projekty Nové školy o.p.s.

- Podpora pedagogických asistentů – Šance na úspěch.
- Rozvoj dětského čtenářství – Učíme se příběhem, Zkoumavé čtení – čtenářské kluby.
- Podpora romštiny jako živého jazyka – Romano suno, Vaker Romanes.
- Doučování a přímá podpora – Rozlety.

5 Sociální znevýhodnění

Žáka se sociálním znevýhodněním lze identifikovat, když splňuje dvě klíčové podmínky. Za prvé, jeho vzdělávání je komplikováno přítomností významných a specifických bariér. Za druhé, tyto bariéry nejsou důsledkem zdravotního postižení, tj. nejsou způsobeny nějakým narušením, poškozením nebo dysfunkcí organismu. Bariéry vznikají v důsledku sociálního prostředí, ze kterého daný žák pochází.

Sociální znevýhodnění může být spojeno s různými faktory, jako jsou ekonomické nebo kulturní podmínky, které vytvářejí překážky v přístupu k vzdělání. Identifikace tohoto stavu umožňuje lépe porozumět potřebám konkrétních žáků a poskytovat jim adekvátní podporu, která bude zaměřena na odstranění sociálních bariér a podporu jejich úspěšného vzdělávání (Němec, 2019).

Etiologie sociálního znevýhodnění

Za žáky se sociálním znevýhodněním považuje Němec (2019):

- Žáky z neúplných rodin.
- Žáky v pěstounské péči.
- Žáky s nařízenou pěstounskou výchovou.
- Žáky s nedostatečnou podporou ve vzdělávání v rodinném prostředí.
- Žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.
- Žáky z odlišného kulturního prostředí.
- Žáky s dysfunkčními vztahy v rodině.
- Žáky ze socioekonomických slabých rodin.
- Žáky ze sociálně vyloučených lokalit.

Je klíčové si neustále uvědomovat důvod, proč identifikujeme žáka jako sociálně znevýhodněného. Primárním záměrem by mělo vždy být identifikování překážek, s nimiž se žák ve svém vzdělávání potýká nebo by se mohl potýkat, a nalezení vhodných opatření pro podporu žáka. Není vhodné, aby samotným cílem bylo označovat žáky z důvodu nějaké škatulky bez konkrétního účelu. Měli bychom se zaměřit na porozumění specifickým výzvám, kterým daný žák čelí, a poskytnout mu personalizovanou podporu k dosažení úspěchu ve vzdělávání. Tímto způsobem můžeme efektivně reagovat na individuální potřeby

žáka a vytvářet inkluzivní prostředí, které podporuje rozvoj každého jednotlivce (Němec, 2019).

Přístupy systému k řešení sociálního znevýhodnění se mohou lišit a zahrnují většinou politické, ekonomické, vzdělávací a sociální programy a intervence zaměřené na odstranění bariér a podporu rovných příležitostí pro všechny.

Podle dat prezentovaných Evropskou komisí (2022, cit. podle Rada vlády pro záležitosti romské menšiny, 2021) patří Romové, jak na úrovni celoevropské, tak na úrovni samotné České republiky mezi nejpočetnější a současně nejvíce sociálně znevýhodněnou etnickou skupinu.

Z důvodu většího počtu romské populace v určitých lokalitách, jsou obce více postiženy sociálním vyloučením a výskyt sociálně znevýhodněných romských dětí je poměrně častým jevem. Tato situace reflektuje společenské podmínky, kde problematika sociálního vyloučení má značný dopad na životní podmínky romské menšiny. Identifikace tohoto trendu je klíčová pro vhodné přijímání opatření (Němec, 2023).

Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.) dříve definoval sociální znevýhodnění takto:

Sociální znevýhodnění, § 16 odst. 2 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) Odst. 4- sociálním znevýhodněním pro účely tohoto zákona bylo:

- a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova,
- c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území ČR podle zvláštního právního předpisu.

Určení rozsahu sociálního znevýhodnění bylo vždy náročné, jak z teoretického, tak praktického hlediska. Stanovit jasnou hranici, kdy dítě spadá do této kategorie, a kdy ne, představovalo velkou výzvu. Zároveň se objevily obavy spojené s rizikem označování a nálepkování dětí, což přinášelo další rozměr obtížnosti v definici a identifikaci sociálního znevýhodnění v praxi (Caltová Hepnarová, 2020).

V roce 2011 bylo specifikováno pojetí sociálních problémů prostřednictvím vyhlášky č. 147/2011 Sb. Tato vyhláška definovala žáka se sociálním znevýhodněním jako jedince pocházejícího z prostředí, kde mu chyběla nezbytná podpora pro adekvátní průběh

vzdělávání, včetně spolupráce jeho zákonných zástupců se školou. Dále zařazovala do této kategorie žáka s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Vyhláška detailněji upravovala podmínky, za nichž může být žák se sociálním znevýhodněním integrován do školního prostředí, třídy nebo studijní skupiny, které jsou zřizovány pro žáky se zdravotním postižením (Caltová Hepnarová, 2020).

Novelizace školského zákona v roce 2015 přinesla nové vymezení skupiny žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, a to v tomto znění: „Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí, nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“ (Zákon č. 82/2015 Sb.)

V rámci podpory inkluzivního vzdělávání byl vydán „Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění“ (Felcmanová, 2015).

5.1 Projevy sociálního znevýhodnění

Některé projevy sociálního znevýhodnění dětí a žáků:

- Chudoba, omezené finanční zdroje, finanční gramotnost na nízké úrovni.
- U romských žáků se projevuje deficit v komunikačních dovednostech, významné jazykové bariéry.
- Nedostatek podpory dětí ze strany rodiny.
- Nedostatek kvalitních vzdělávacích materiálů a pomůcek.
- Segregace ve vzdělávání.
- Romské děti čelí předsudkům a stereotypům ze strany spolužáků, učitelů i širší společnosti.
- Projevy nízkého sebevědomí.
- Nízká motivace k učení.
- Nepravidelná školní docházka, častá neomluvená absence, skryté záškoláctví.

- Předčasné ukončení povinné školní docházky.
- Omezený přístup k zájmovým aktivitám, mimoškolním aktivitám, které by rozvíjely jejich dovednosti a talent.
- Zdravotní nerovnost, vyšší prevalence zdravotních problémů.
- Život v nekvalitním prostředí ve vyloučených lokalitách, ubytovnách.
- Častý výskyt sociálně patologických jevů a kriminality (Caltová Hepnarová, 2020).

5.2 Dopad fenoménu sociální znevýhodnění na vzdělávání žáků

Žáci se sociálním znevýhodněním představují velmi rozmanitou skupinu osob, jejichž společnou charakteristikou je nezdravotní příčina znevýhodnění.

Dopad fenoménu sociálního znevýhodnění na vzdělávání žáků je rozsáhlý a mnohostranný, ovlivňující jak jednoho daného žáka, tak celý vzdělávací systém.

- Děti a žáci ze sociálně slabých rodin či marginalizovaných skupin mohou mít omezený přístup k základním vzdělávacím zdrojům, což může ovlivnit jejich schopnost učit se a dosahovat dobrých vzdělávacích výsledků.
- Sociální znevýhodnění je umocňováno většinou nepodnětným domácím prostředím, žáci mohou čelit diskriminaci a předsudkům ve školním prostředí.
- Zcela nezanedbatelné jsou psychosociální faktory. Sociální znevýhodnění může mít negativní dopad na psychické zdraví a pohodu žáků, což může ovlivnit jejich motivaci k učení, sebevědomí a schopnost zapojit se úspěšně do vzdělávacího procesu.
- Žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí mají vyšší pravděpodobnost vysoké školní absence a předčasného ukončení školní docházky. Následný omezený přístup k vyššímu vzdělání a kvalitním pracovním příležitostem vede ke vzniku sociálních a ekonomických nerovností (Caltová Hepnarová, 2020).

5.3 Příčiny sociálního znevýhodnění romských žáků

Sociální znevýhodnění romských dětí a žáků není způsobeno pouze faktorem chudoby, tak, jak se často tento problém prezentuje široké veřejnosti. Příčiny sociálního znevýhodnění je

třeba vnímat jako komplexní, zahrnující širokou škálu navzájem se propojujících determinantů určujících statut sociálně znevýhodněného jedince nebo skupiny osob.

Jedním z determinantů je faktor, že Romové čelí dlouhodobému a systematickému rasizmu a diskriminaci, a to od dětství až po dospělý věk.

Cílenou segregací byl ovlivněn přístup k dalšímu vyššímu a kvalitnějšímu vzdělání, a byla tak významně negativně formována možnost uplatnit se na trhu práce. Významným faktorem ovlivňujícím sociální znevýhodnění je jazyková bariéra, neboť s omezenou znalostí vyučovacího jazyka není možné dosáhnout významných edukačních výsledků.

Nedostatečná je rovněž podpora a strategie pro řešení specifických potřeb romských dětí a žáků, jak ze strany společnosti, tak škol, sociálních služeb a podpůrných programů.

K překonání faktorů způsobujících sociální znevýhodnění romských dětí a žáků je nutné zvolit komplexní multidisciplinární přístup na všech úrovních v součinnosti se školskými institucemi (Caltová Hepnarová, 2020).

Sociální znevýhodnění je velmi často spojováno také s různými faktory týkajícími se statusu jednotlivce nebo rodiny a může být jednou z bariér, které komplikují setkávání se v rámci společnosti (Moree, 2022).

6 Průběh výzkumného šetření a analýza získaných dat

Tato část diplomové práce představuje výzkumné šetření provedené autorem. Čtenáři zde naleznou podrobný popis použité metodologie, získané údaje a závěrečné shrnutí celého šetření.

6.1 Cíl výzkumu

Cílem této diplomové práce je analyzovat příčiny školní neúspěšnosti sociálně znevýhodněných romských žáků v procesu vzdělávání s důrazem na identifikaci nejčastějších a nejzávažnějších faktorů z pohledu pedagogů a romských odborníků. Diplomová práce se zaměřuje na hodnocení vlivu jazykové bariéry v souvislosti s užíváním romského etnolektu, na vzdělávací výsledky výše specifikovaných žáků. Dále se zaměřuje na identifikaci osobnostních a profesních dispozic pedagogů a efektivních podpůrných mechanismů ve školním prostředí, které mohou přispět k redukci bariér ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků. Cílem je také poskytnout praktické doporučení pro pedagogickou praxi a přispět ke zlepšení inkluzivního, podpůrného prostředí z hlediska efektivity úspěšné edukace žáků pocházejících z romského etnika.

6.2 Výzkumný problém

Formulování výzkumného problému je dle Švaříčka (2007) zaměřeno se a upřesnění výzkumu a navázání na výzkumný cíl.

Problematika školní neúspěšnosti sociálně znevýhodněných romských žáků v procesu vzdělávání zůstává závažným problémem, který vyžaduje pozornost vzdělávacího prostředí. Hlavní otázkou je, jak identifikovat a pochopit nejčastější příčiny této neúspěšnosti a jakým způsobem bariéry, které brání efektivnímu vzdělávání, lze odstranit.

6.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky slouží jako další krok ve vymezení výzkumného problému a jeho větší konkretizaci (Švaříček, 2007).

Pro dosažení cíle výzkumu byly stanoveny 4 níže uvedené výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1

Jaké jsou z pohledu pedagoga nejčastější příčiny školní neúspěšnosti sociálně znevýhodněných romských žáků v procesu vzdělávání?

Výzkumná otázka č. 2

Nakolik ovlivňuje jazyková bariéra a romský etnolekt vzdělávací výsledky romských žáků?

Výzkumná otázka č. 3

Jaké osobnostní a profesní dispozice pedagoga mohou pomáhat v redukcí bariér ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků?

Výzkumná otázka č. 4

Jakým způsobem lze redukovat kulturně podmíněné bariéry ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků prostřednictvím podpůrných mechanismů ve škole?

6.4 Metodologie výzkumu

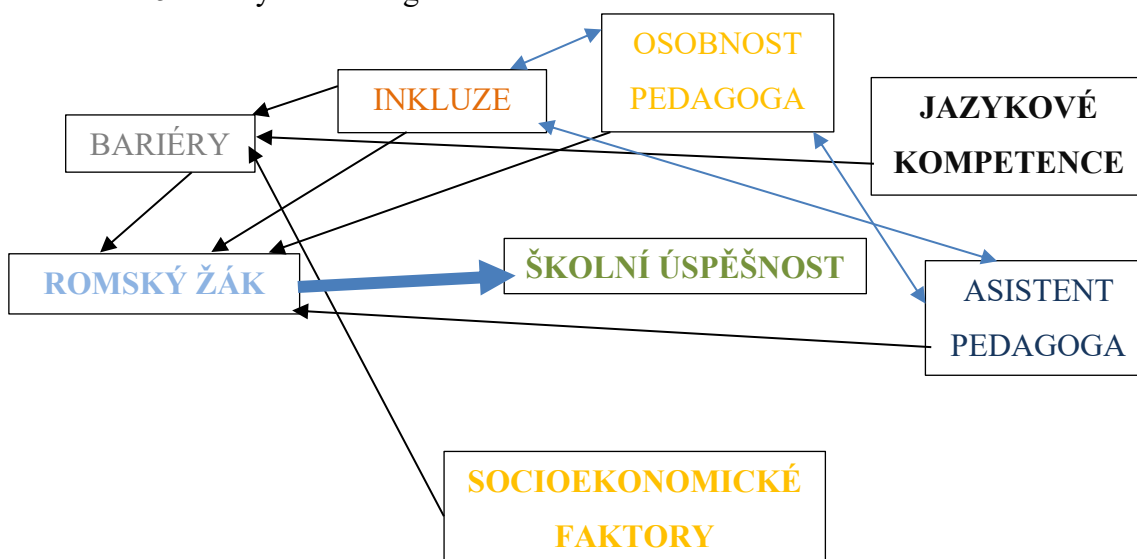
Na základě formulovaného výzkumného problému byl vybrán kvalitativní přístup, pomocí něhož byly získávány odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

Pro sběr dat do diplomové práce byla zvolena metoda individuálních polostrukturovaných rozhovorů s respondenty, kteří byli vybráni jako účastníci výzkumu a byli rozřazeni do dvou skupin. Rozhovory probíhaly osobně nebo v online prostoru v souladu s preferencemi respondentů na základě otázek, které korespondovaly s tématy jednotlivých výzkumných otázek. Rozhovor byl zahájen úvodní otázkou a pokračoval otázkami připravenými s využitím možnosti doplňujících otázek. Následně byla provedena transkripce zaznamenaného materiálu, který byl podroben procesu kódování, a tak připraven k analýze a interpretaci získaných dat. Rozhovory probíhaly v časovém úseku 28. 10. 2023–1. 3. 2024. Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon se souhlasem respondentů a bylo jim sděleno, že mohou odmítnout odpovídat na jednotlivé otázky a mohou odmítnout svou účast na výzkumu. Všichni respondenti také dali souhlas k uvedení svých jmen v diplomové práci.

6.5 Technika vyložení karet

Tato technika slouží k uspořádání kategorií do obrazce, který ilustruje jejich vzájemné vztahy. Osm výsledných kategorií bylo rozmístěno do prostoru a následně byly zobrazeny jejich vztahy (viz. obrázek č. 5).

Obrázek č. 5 Vztahy mezi kategoriemi



Směry šipek ukazují směr vlivu na školní úspěšnost romských žáků v jednosměrném i obousměrném působení.

6.6 Charakteristika výzkumného vzorku

Na základě výzkumných cílů byli záměrně vybráni respondenti, kteří mají přímý edukační kontakt s romskými žáky ve vzdělávacím prostředí, nebo jsou uznávanými odborníky v otázkách zaměřených na romské etnikum. První skupinu tvoří pedagogové působící na Základní škole Floriána Bayera v Kopřivnici, která byla zřízena jako samostatný právní subjekt k 1. lednu 1995 a od roku 2001 je zřizovatelem základní školy Moravskoslezský kraj. Žáci se na této základní škole vzdělávají v běžných třídách a třídách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.).

Škola vzdělává tedy žáky bez znevýhodnění, i mnoho žáků, kteří pro naplnění svých vzdělávacích potřeb vyžadují podpurná opatření. Škola edukuje mnoho žáků ze

sociokulturně znevýhodněného prostředí romského etnika a z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním a ekonomickým postavením.

Tabulka č. 1 *Tabulka s respondenty*

Pedagogové základní školy	Romští pedagogové a odborníci
VLASTA ZŠ, SPPG, 39 let praxe	doc. PhDr. et PhDr. MARTIN KALEJA, Ph.D., MBA, katedrový koordinátor pro internacionalizaci, OU v Ostravě
KATEŘINA ZŠ, SPPG, 15 let praxe	Mgr. IVETA PAPE, zástupce ředitele základní školy v Praze
ANDREA ZŠ, SPPG, 18 let praxe	Mgr. HELENA BALABÁNOVÁ, ředitelka SPOLEČNĚ-JEKHETANE, o.p.s.
ELIŠKA ZŠ, SPPG, 35 let praxe	Bc. DAVID TIŠER, herec, scenárista, aktivista
BOŽENA ZŠ, SPPG, 46 let praxe	TAZATEL
JANA ZŠ, SPPG, 40 let praxe	
ŠÁRKA ZŠ, SPPG, 40 let praxe	VERONIKA KAČOVÁ, zpěvačka, aktivistka, sestra světoznámého pianisty Tomáše Kača
EVA ZŠ, AP, 16 let praxe	

Při výběru respondentů základní školy byl kladen důraz na rozmanitost pedagogického týmu z hlediska délky praxe, aprobačí, zkušeností a pohledů na edukaci romských žáků.

Druhou skupinu tvoří romští pedagogové a odborníci převážně z řad romského etnika. Zde byl při výběru respondentů kladen důraz na jejich vysokou odbornost, specifické znalosti a vlastní jedinečný prožitek, být romským žákem v českých školách.

Výběr účastníků výzkumu byl proveden tedy tak, aby všichni respondenti splňovali podmínky stanovené výzkumným cílem, a byla tak zajištěna diverzita a relevantnost dat pro analýzu.

6.7 Prezentace a analýza dat

Hendl (2005) vysvětluje analýzu dat jako proces hledání jejich významu prostřednictvím identifikace pravidelností, které se objevují v jednotlivých případech. Ve své práci uvádí dva způsoby analýzy. Prvním způsobem je holistický přístup, který zkoumá získaná data jako celek, aniž by je rozděloval na menší části. Druhým přístupem je kódování, při kterém se systematicky prochází získaná data a přiřazují se jim kódy podle jejich obsahu.

Otevřené kódování

Analýza dat byla zahájena otevřeným kódováním, procesem, který umožnil strukturovat a analyzovat výzkumné materiály. Během tohoto procesu byla systematicky prozkoumána nasbíraná data, identifikována a označena klíčová témata. Označené úseky byly okomentovány, byly přidány informace o respondentovi a následně jim byly přiřazeny kódy. Kód vždy zkráceně říká, o čem obsahově označená pasáž rozhovoru je. Kódy byly většinou formulovány víceslovnými názvy. Takto byly okódovány všechny rozhovory. Tímto způsobem byla vytvořena datová základna.

Tabulka č. 2 Ukázka kódování

KATEGORIE-BARIÉRY
SUBKATEGORIE-ROMSKÁ KULTURA
KÓDY
VLASTA: Tradiční romská kultura neovlivňuje neúspěch romských žáků.
VLASTA: Romská kultura v inkluzivním prostředí své okolí obohacuje, přispívá k odstraňování předsudků.
VLASTA: Romská kultura jsou i rodinné a společenské struktury, hodnoty, jazyk a ty již mohou mít na školní výkon u některých žáků vliv.
KATEŘINA Na romské tradice se začalo zapomínat vinou majoritní společnosti, snaží se ji nevidět, potlačit.
KATEŘINA: Romové ztrácejí kontakt s vlastní kulturou.
ANDREA: Ve školní neúspěšnosti romských žáků nehrají prvky tradiční romské kultury žádnou roli.
ANDREA: Myslím si, že tradiční romská kultura zaniká.
VĚRA: Místní Romové romské tradice neznají a nedodržují.
VĚRA: Romské žáky s romskými tradicemi seznamujeme na škole.
JANA: Největší vliv na úspěšnost romského žáka má rodinné prostředí, ne tradice.
ELIŠKA: Tradiční romská kultura se již v rodinách příliš nedodržuje.
ELIŠKA: Tradiční romská kultura není příčinou školní neúspěšnosti romských žáků.
ŠÁRKA: Tradiční prvky romské kultury mají pozitivní vliv na školní úspěšnost romských žáků.
BOŽENA: Romskou kulturu vnímá majoritní společnost kladně.
BOŽENA: Romové se stále více přizpůsobují majoritní společnosti, tradiční kultura je na ústupu.
EVA: Romská kultura nemá žádný vliv na školní neúspěšnost romských žáků.
EVA: Tradiční kultura je na ústupu, přebírají se zvyky a tradice majoritní společnosti.
EVA: Dodržuje se spíše jen kultura zpěvu a tance.
EVA: Mění se i rodinné vazby a soudržnost.
PAPE: Není prokázáno, že prvky tradiční romské kultury mají vliv na neúspěšnost romských žáků.
PAPE: Kulturní prostředí není v edukačním procesu bariéra.

PAPE: Neúspěšní jsou proto, že jsou Romové, jejich kultura za to nemůže.
KALEJA: Vliv romské kultury na úspěšnost romských žáků je věc nepodložená a je neměřitelná.
KALEJA: Otázkami typu, zda romská kultura má špatný vliv, říkáme, že je špatná.
KALEJA: Když už jsou bariéry nastavené, škola je nemůže odstranit.
BALABÁNOVÁ: Romské dějiny nejsou dějiny úspěchu, ale dějiny holého přežití a od toho se odvíjí celá budoucnost.
TORÁK: Nejsm si vědom, že by romská kultura hrála zásadní roli v úspěšnosti romských žáků.
TIŠER: Neúspěšnost romských žáků ve vzdělávání nemá s romskou kulturou absolutně nic společného.
TIŠER: Musíme umět rozeznat, co je romská kultura a co je kultura chudoby.
KAČOVÁ: Romská kultura neovlivňuje úspěšnost romských žáků ve vzdělávání, úspěšnost ovlivňuje romský etnolekt a mentalita.

Tabulka č. 3 Ukázka kódování

KATEGORIE-INKLUZE
SUBKATEGORIE-INKLUZIVNÍ ŠKOLA
KÓDY
VLASTA: Inkluzivní škola, rovná se škola s místem pro všechny.
KATEŘINA: K odbourávání bariér přispěje zvýšené povědomí a představení pozitivních aspektů romské kultury ve školách.
ANDREA: V inkluzivním prostředí dochází k efektivnějšímu sbližování a poznávání žáků z odlišných kultur.
VĚRA: Inkluze pro romské žáky znamená mít stejná práva, ale i povinnosti.
VĚRA: Inkluzivní prostředí dává romským žákům pocit jistoty, že se nenachází na okraji zájmu.
JANA: Inkluzivní prostředí vytváří podmínky pro budování vzájemného respektu romských žáků a žáků z majoritní společnosti.
ELIŠKA: Inkluzivní prostředí dává romským žákům pocit bezpečí, pocit přijetí, respektu, pochopení.
ŠÁRKA: Inkluzivní prostředí školy přispívá k odbourávání bariér edukační variabilitou.
BOŽENA: Inkluze může romským žákům paradoxně uškodit.

EVA: Inkluzivní prostředí díky rovnému přístupu ke vzdělání může intelektový výkon romských žáků rozvíjet.
PAPE: Integrace ani inkluze se moc nepovedla.
KALEJA: Inkluze nabízí více alternativ, více podnětů, nové výzvy.
KALEJA: Inkluzivní prostředí a přístup odstraňují neefektivní způsoby edukace.
BALABÁNOVÁ: Je jedno, do jakého typu školy romské dítě chodí, prioritou je ho tam dostat, tam jsme schopni ho něčemu naučit.
BALABÁNOVÁ: Inkluzivní prostředí otevírá cestu k romství neromským žákům.
TORÁK: Skutečná inkluze prospívá romským dětem v jejich intelektuálním rozvoji a odbourává bariéry.
TORÁK: Školy by měly propagovat organizace, které pořádají soutěže v romském jazyce.
TIŠER: Inkluze má pozitivní celospolečenský význam.
KAČOVÁ: V inkluzivním prostředí vládne solidarita, pospolitost, otevřenost.

Dalším krokem v analýze dat je přiřazování kódů do kategorií. Badatel pečlivě prochází jednotlivé kódy a snaží se najít nadřazené kategorie. Podobně jako při samotném kódování může během analýzy dojít ke změně názvů kategorií nebo samotných kódů, aby lépe odpovídaly obsahu dat (Švaříček, 2007).

Kódy byly rozřazovány do kategorií. Po kategorizaci bylo vytvořeno celkem 67 subkategorií, do kterých bylo zařazeno 656 kódů. Následně byly všechny subkategorie znovu kategorizovány. Vzniklo tak 8 kategorií, se kterými už bylo možné dále pokračovat v analýze získaných dat.

Tabulka č. 4 Tabulka s kategoriemi a subkategoriemi – ukázka

KATEGORIE							
BARIÉRY	INKLUZE	SOCIOEKONOMICKÉ FAKTORY	JAZYKOVÉ KOMPETENCE	OSOBNOST PEDAGOGA PROFESNÍ PŘIPRAVENOST	ROLE ASISTENTA PEDAGOGA	ROMSKÝ ŽÁK	ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST
SUBKATEGORIE							
Romská kultura	Inkluzivní škola	Intelektový vývoj komplexní proces	Etnolekt	Motivace a nadšení	Rozvoj jazykových kompetencí	Podpora jazykového rozvoje	Motivace k učení je klíčový faktor
Socioekonomické prostředí	Role pedagoga v inkluzivním vzdělávání, proinkluzivní postoj i kompetence	Osobní odpovědnost	Porozumění jazyku je klíčové	Profesní rozvoj	Klíčová role v edukaci romských žáků	Specifické vzdělávací potřeby	Žáci s OMJ
Rodiče romských žáků	Podporou spolupráce mezi žáky různých úrovní dovedností vzniká porozumění žáků a také pomáhá vytvářet přátelské klima třídy.	Diskriminace	Edukace jazykově málo vybavených žáků	Interkulturní kompetence, kulturní senzitivita	Komunikant s rodinou	Předsudek a nálepkování	Jazyková bariéra jako příčina školní neúspěšnosti

7 Interpretace dat z výzkumu

V následující části diplomové práce jsou prezentována data získaná rozhovory s pedagogy Základní školy Floriána Bayera a romskými pedagogy a odborníky. Respondenti interpretují vliv tradiční romské kultury, socioekonomických bariér, motivace rodičů, sociálního statusu a rodinného prostředí na neúspěšnost romských žáků ve vzdělávání v širším kontextu.

Analýza rozhovorů byla provedena pomocí otevřeného kódování, kde pomocí upřesňujících kódů byly identifikovány jednotlivé kategorie.

7.1 Kategorie: Bariéry

Subkategorie: Tradiční romská kultura

Obě skupiny pedagogů se shodují, že tradiční romská kultura sama o sobě nemá negativní vliv na školní úspěšnost romských žáků. Někteří pedagogové základní školy zdůrazňují, že tradiční romská kultura může v inkluzivním prostředí obohacovat okolí a přispívat k odstranění předsudků. Obě skupiny pedagogů se shodují, že hlavními faktory ovlivňujícími školní úspěšnost jsou spíše socioekonomické podmínky než kulturní aspekty. Pedagogové základní školy poznamenávají, že tradiční romská kultura je na ústupu a Romové se přizpůsobují majoritní společnosti. Jiný vhled přináší např. Balabánová, která více zdůrazňuje historický kontext romského života, který je spíše o přežití než o úspěchu, což ovlivňuje současnou situaci a budoucí perspektivy Romů. Tento historický rámec není explicitně zmiňován pedagogy základní školy. Tišer zdůrazňuje potřebu rozlišovat mezi romskou kulturou a kulturou chudoby. Tato nuance není zmíněna pedagogy základní školy. Eva a Božena se shodují na tom, že Romové přebírají zvyky a tradice majoritní společnosti. Nicméně, romští pedagogové to více spojují s širšími sociálními a historickými kontexty, které ovlivňují tuto adaptaci. Kačová poukazuje na to, že úspěšnost žáků může být ovlivněna romským etnolektem a mentalitou, což naznačuje význam jazykových a psychologických faktorů. Toto téma není explicitně zmíněno pedagogy základní školy. Kaleja zdůrazňuje, že škola nemůže odstranit bariéry, které jsou již nastavené a jsou hluboce zakořeněné v širší společnosti. Tato perspektiva, že systémové a strukturální bariéry jsou mimo kontrolu škol, je výrazněji zdůrazněna romskými pedagogy než pedagogy základní školy.

Obě skupiny pedagogů se shodují, že tradiční romská kultura není příčinou školní neúspěšnosti romských žáků. Romští pedagogové však více zdůrazňují historické, sociální a jazykové kontexty, které ovlivňují školní úspěšnost, a potřebu rozlišovat mezi romskou kulturou a kulturou chudoby. Pedagogové základní školy více zdůrazňují pozitivní přínos romské kultury v inkluzivním prostředí a její potenciál k odstranění předsudků.

VLASTA: „*Prvky tradiční romské kultury dle mého názoru podstatným způsobem neovlivňují neúspěšnost romských žáků, naopak pokud se jedná např. o romskou hudbu, zpěv, tanec, literární či výtvarnou tvorbu, jídlo, kuchyni, mohou v inkluzivním prostředí přispívat k obohacování ostatních spolužáků v poznání kultury a života Romů, potažmo k odstraňování předsudků a stereotypů či přispívat k rozvoji talentu a nadání romských žáků a jejich úspěšnosti právě v těchto oblastech.*“

KALEJA: „*Tahle otázka, zda romská kultura ovlivňuje úspěšnost romských žáků, indikuje něco, co máme vlastně jakoby naučené! Přebíráme vlastně už nějaká léta, ale vlastně je to něco, co my nemáme doloženo a ani vlastně pedagogicky doložit vůbec nemůžeme, protože to je věc neměřitelná. A pokud bychom něco takového argumentovali, ať už z hlediska čísla % nebo jakékoliv hodnoty, tak by to byla vždycky spekulace.*“

PAPE: „*Řekla bych, že důvodem, že jsou neúspěšní, je to, že jsou Romové. Ale kultura jako taková nemůže být důvodem neúspěchu, přece.*“

Subkategorie: Socioekonomické prostředí

Většina pedagogů základní školy se shoduje na tom, že socioekonomické podmínky mají významný vliv na školní úspěšnost romských žáků, přičemž Věra upozorňuje, že tyto bariéry nejsou specifické pouze pro romské žáky, ale jsou běžné i u žáků z majority, a klade důraz na podnětnost rodinného prostředí a navrhuje zaměřit intervence na rodiny. Výjimkou je názor Elišky, která říká, že socioekonomické podmínky neovlivňují školní úspěšnost romských žáků a částečně se shoduje s názorem Balabánové, která uvádí, že socioekonomické bariéry hrají menší roli v neúspěšnosti romských žáků než specifika výchovy v romských rodinách.

Romští pedagogové a odborníci se většinou shodují, že socioekonomické bariéry představují hlavní problém ovlivňující školní úspěšnost romských žáků. Jejich názory však zahrnují různé pohledy na to, jak tyto bariéry působí a jaké faktory jsou klíčové. Tišer dokonce odhaduje, že tvoří 95 % všech faktorů ovlivňujících úspěšnost.

Kaleja zdůrazňuje, že ekonomická slabost rodiny nemusí nutně znamenat nepodněné prostředí pro děti a že důležitý je také sociální kontext a vztahy v rodině.

Kačová uvádí, že romské děti, které žijí ve vyloučených lokalitách, nevnímají svou situaci jako problematickou, což může ovlivnit jejich motivaci a úsilí ve vzdělávání.

Romští pedagogové konkrétní návrhy na řešení socioekonomických bariér detailně nerozvádějí, ale je zmíněn význam sociálních vazeb a kontextu.

Pedagogové základní školy, Vlasta a Andrea, navrhuje konkrétní opatření, jako je poskytování bezplatné zájmové činnosti a půjčování IT vybavení, aby škola pomohla zmírnit vliv socioekonomických bariér.

Obě skupiny pedagogů se shodují na tom, že socioekonomické bariéry hrají významnou roli v neúspěšnosti romských žáků. Přesto se jejich pohledy v některých ohledech liší. Romští pedagogové více zdůrazňují komplexitu socioekonomických bariér včetně sociálních vazeb a subjektivního vnímání situace dětmi. Pedagogové základní školy nabízejí konkrétní opatření pro zmírnění těchto bariér, zatímco romští pedagogové více diskutují širší sociální kontexty.

ŠÁRKA: „*Tak tyto bariéry určitě ovlivňují neúspěšnost žáků, z mého pohledu jsou v naší společnosti stále hlubší socioekonomické bariéry, a to napříč populací dětí.*“

EVA: „*Socioekonomické poměry, především ty špatné, ovlivňují úspěšnost romských žáků ve vzdělávacím procesu. Především se to týká dětí žijících ve vyloučených lokalitách, kde ekonomická stránka rodiny hraje velmi důležitou roli.*“

KAČOVÁ: „*Na základě své osobní zkušenosti můžu říct, že i přes to, že jako dítě žijete v sociální oblasti, kde neteče teplá voda, není topení a vyrůstáte s několika dalšími mladšími nebo staršími sourozenci, tak ani nevnímáte, že je něco špatně.*“

TORÁK: „*Socioekonomické bariéry považuji za silné faktory, které vedou k neúspěšnosti romských žáků.*“

KALEJA: „Z hlediska zase toho ekonomického je pravda, a to není můj výmysl nebo spekulace, ale to je něco, co už i sociologové dokládají, v minulosti doložili, že prostředí a i podmínky, ve kterých my žijeme a které nás utvářejí, stanovují nám určitou laťku.“

Subkategorie: Rodiče romských žáků

Romští pedagogové a pedagogové základní školy vyjadřují odlišné pohledy na roli rodičů romských žáků ve vzdělávacím procesu.

Pedagogové základní školy se shodují na nedostatku motivace a angažovanosti romských rodičů, což považují za klíčový faktor ovlivňující školní úspěch žáků. Naopak, romští pedagogové a odborníci zdůrazňují důležitost rodičovské podpory. Torák zmiňuje výzvy, kterým čelí romské rodiny. Zmiňují jazykové bariéry, nedostatek zkušeností v rodičovství a sociální a ekonomických obtíže.

Obě skupiny pedagogů se střetávají v tom, že spolupráce mezi školou a rodiči romských žáků je klíčová, avšak zdůrazňují různé aspekty a přístupy k této problematice. Pedagogové základní školy kladou větší důraz na nedostatky v podobě angažovanosti rodičů, zatímco romští pedagogové zdůrazňují důležitost podpory a spolupráce jako klíčového prvku úspěšného vzdělávání romských dětí, kladou tak důraz na širší kontext a výzvy, kterým romské rodiny čelí.

JANA: „Romská rodina velmi často nevnímá vzdělání jako pozitivní hodnotu.“

VĚRA: „U romských dětí, ale ostatně i u dětí z majority hodně záleží na tom, za jak důležité ti rodiče považují vzdělání a potom možnosti toho budoucího zaměstnání a uplatnění na trhu práce.“

KALEJA: „Rodiče se musí učit být rodiči, ale ne tak, že budou chodit do školy, aby je učili být rodiči. Oni se budou učit, že se budou s dětmi scházet s jinými rodinami s dětmi a vzájemně se budou takhle sociálně učit jeden od druhého.“

TORÁK: „První otázkou by mělo být pro nás, čemu všemu musí čelit rodiče, jejichž děti mají nízkou motivaci a neklade se tolik důraz na vzdělání. Může v tom být nejisté bydlení, nedostatek financí na zajištění základních potravin a potřeb, nedostatek vzorů.“

BALABÁNOVÁ: „*Motivovat, ať už rodiče, nebo ty děti, ale spíš ty rodiče je velmi obtížné, jo vykládat děcku pojd' se učit, když budeš mít dobré známky, dostaneš se na střední školu. A co to je ta střední škola? Jo, nikdo z těch rodičů neví, jakou podporu potřebuje dítě na střední škole, a to, co ten rodič nedovede zvnitřnit, tak nemůže těm dětem předat a nevytvoří tu podporu, kterou to dítě potřebuje.*“

Subkategorie: Úroveň vzdělání matky

Obě skupiny pedagogů se shodují, že nízké vzdělání matek má negativní dopad na školní úspěšnost romských dětí. Pedagogové základní školy se zaměřují na konkrétní problémy, jako je nedostatek motivace a neschopnost pomáhat s přípravou do školy, zatímco Balabánová klade důraz na celkovou roli matek ve výchově a na to, jak jejich nízká úroveň vzdělání ovlivňuje úspěch dětí ve škole.

ANDREA: „*Matka dítěte má od dětství velký vliv na jeho intelektuální, intelektové dovednosti, pokud jsou rodiče vzdělání, umí číst, psát, tak již od dětství jim čtou např. pohádky, a tak je rozvíjejí. Pokud zaostávají v triviu, nastává problém, děti se nerozvíjejí od dětství v takové míře, jak by mohly. A v takové míře, jak by mohly v budoucnosti vyspět intelektově.*“

BALABÁNOVÁ: „*Školní úspěšnost dětí se odvíjí přímo úměrně od výše vzdělání matky a v těchto komunitách, a teď se vrátím k tomu, co jsem řekla, ty matky v podstatě nedosahují vyššího vzdělání než ukončení základní školy, a toto všechno samozřejmě prostě postihuje školní úspěšnost dětí.*“

Subkategorie: Jazykové kompetence

Pedagogové základní školy navrhují různé specifické metody a postupy, jak rozvíjet jazykové kompetence a odstraňovat jazykové bariéry. Zdůrazňují potřebu systematického a mnohostranného přístupu, např. Vlasta s širokou škálou metod, ostatní s důrazem na prevenci a individualizaci výuky. Romští pedagogové nepředkládají konkrétní metody řešení. Zaměřují se spíše na popis důsledků těchto bariér. Kaleja poukazuje na vliv jazykových bariér na myšlení a kreativitu, což není explicitně zmíněno pedagogy základní

školy. Balabánová zdůrazňuje, že jazyková bariéra determinuje děti už při zápisu do první třídy, což představuje zásadní překážku na začátku jejich školní docházky.

Kateřina a Božena, obě zdůrazňují význam intervence v předškolním věku, navíc upozorňují na problém nepravidelné docházky romských dětí do předškolních zařízení.

Romští pedagogové se nezaměřují na specifika intervence v předškolním věku, ale spíše na obecné dopady jazykových bariér.

Pedagogové základní školy přicházejí s konkrétními návrhy a metodami, jak jazykové bariéry překonávat, zatímco romští pedagogové kladou důraz na hluboké a dlouhodobé důsledky těchto bariér, čímž upozorňují na závažnost problému.

VLASTA: *„Nedostatky v oblasti jazykových kompetencí se mohou odrážet nejen v osvojování základního trivia – čtení, psaní, počítání, tak v průběhu celoživotního učení a mají také svůj sociální význam. Dítě, které nemá osvojeny jazykové a komunikační kompetence, bývá často hůře hodnoceno nejen ve školním prostředí, ale i v širším okolí.“*

KATEŘINA: *„Prevence jazykových bariér by měla začít u dětí od předškolního věku.“*

ELIŠKA: *„Mají problém se spisovnou češtinou, protože se s ní setkají až při nástupu do školy, a tady začínají obrovské problémy.“*

KALEJA: *„Jedinec z vyloučené lokality má výrazně omezený jazykový kód. Nedostatečné jazykové kompetence se promítají i do efektivního myšlení a kreativity.“*

BALABÁNOVÁ: *„Jazyková bariéra determinuje romské děti už při zápisu do první třídy.“*

7.2 Kategorie: Inkluze

Subkategorie: Inkluzivní škola

Pedagogové základní školy se shodují na tom, že inkluze je přínosná. Vnímají ji jako prostředí, které umožňuje všem žákům rozvíjet své schopnosti a být součástí školního kolektivu. Dle jejich názoru poskytuje inkluzivní škola pestrou a přitažlivou nabídku metod a forem vzdělávání. Kateřina zdůrazňuje, že zvýšené povědomí o romské kultuře ve školách může pomoci odbourávat sociální bariéry. Věra říká, že inkluze podporuje sblížení a poznávání žáků z různých kultur, dává romským žákům pocit jistoty, že nejsou na okraji

zájmu, a podporuje budování vzájemného respektu mezi romskými žáky a žáky z majoritní společnosti.

Celkově je inkluze vnímána jako cesta k rozvoji intelektuálního potenciálu romských žáků díky rovnému přístupu ke vzdělání a bezpečnému prostředí, kde mohou být respektováni a pochopeni.

Někteří romští pedagogové kladou důraz na význam samotné přítomnosti romských dětí ve škole, nezávisle na typu školy. Vzdělání ve škole je považováno za klíčové pro jejich rozvoj a inkluzivní prostředí je vnímáno jako cesta k seznámení neromských žáků s romskou kulturou. Zajímavé je, že někteří upozorňují na specifické problémy inkluze, například na to, že pro romské žáky vzdělávané podle osnov pro žáky s lehkým mentálním postižením inkluze neplatí.

Pape poukazuje na neúspěch inkluze a integrace a tvrdí, že inkluzivní snahy často selhávají v dosahování svých cílů.

Kaleja zdůrazňuje, že inkluze přináší nové výzvy a alternativy, které mohou odstranit neefektivní způsoby vzdělávání a podpořit rozmanitost výukových metod.

Pedagogové základní školy více zdůrazňují praktické aspekty inkluze, jako je podpora čtení a porozumění romské kultuře, zatímco romští pedagogové se více zaměřují na celospolečenské dopady a specifické problémy, které inkluze může přinést. Celkově romští pedagogové vidí inkluzi jako složitý, ale potenciálně přínosný proces, který může významně ovlivnit vzdělávání a integraci romských žáků do širší společnosti. Inkluze je vnímána jako pozitivní celospolečenský fenomén, který podporuje solidaritu, pospolitost a otevřenost ve vzdělávacím prostředí.

VLASTA: *„Inkluzivní škola je pro mě taková, kterou nazývám „škola s místem pro všechny“, ve které najde své místo každý žák, ať již běžný žák, žák nadaný, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, se zdravotním postižením i romský žák nebo žák-cizinec a jsou vzdělávání společně v nejrůznějších organizačních či výchovně vzdělávacích formách společně s ostatními žáky.“*

ŠÁRKA: *„Inkluzivní škola přispívá k odstraňování bariér asi tou, vlastně, variabilitou, tou mnohočetností a tou vstřícností, vlastně, bezvýhradným přijetím těch žáků.“*

TORÁK: „Skutečná inkluze prospívá romským dětem v jejich intelektuálním rozvoji a odbourává bariéry. Pro romské žáky, kteří jsou vzděláváni bez známek mentálního znevýhodnění v inkluzivních školách podle osnov pro žáky s lehkým mentálním postižením, inkluze neplatí.“

BALABÁNOVÁ: „Je jedno, do jakého typu školy romské dítě chodí, prioritou je ho tam dostat, tam jsme schopni ho něčemu naučit, inkluzivní prostředí otevírá cestu k romství neromským žákům.“

TIŠER: „A takže prostě tohle inkluzivní prostředí je strašně důležitý a je to důležité i pro ten další život, protože my si zvykneme na to, že všichni nejsme stejní, že vytváříme přátelství, že vytváříme kolektiv, budeme mnohem empatičtější, já nevím, k různým druhům postižení například, a tak dál a tak dál, to přece pro celou tu společnost potom má pozitivní dopad.“

Subkategorie: Role pedagoga v inkluzi

Pedagogové základní školy zdůrazňují důležitou roli pedagoga v procesu inkluzivního vzdělávání. Podle nich je nezbytné, aby pedagog uměl citlivě komunikovat s rodiči a měl hlubší znalost o jejich domácích podmínkách, což je dle Jany důležitý faktor pro úspěšné vzdělávání. Inkluzivní prostředí vnímají pedagogové základní školy jako prostředek bezvýhradného přijetí romských žáků pedagogem. Dále je podtržena role pedagogů i asistentů jako možnosti pedagogicky působit na romské žáky s ohledem na jejich speciální potřeby. Tento přístup umožňuje efektivní vzdělávání a integraci romských žáků do školního kolektivu a širší společnosti.

Na druhé straně romští pedagogové taktéž zdůrazňují klíčovou roli pedagoga v inkluzi a vytváření inkluzivního prostředí ve školách. Kaleja zmiňuje důležitost podpory identity romských žáků a považuje ji za důležitou, a to s předpokladem, že učitelé budou aktivně pracovat na svém inkluzivním formování. Dále uvádí, že se touto podporou nejen pomáhá romským žákům, ale také se rozvíjí samotný pedagog, který si uvědomuje důležitost této role pro celkový rozvoj vzdělávacího prostředí. Proinkluzivní pedagog pak aktivně vystupuje proti předsudkům a vytváří prostředí, které podporuje inkluzi a respektuje rozmanitost žáků. Tím se přispívá k efektivní integraci romských žáků do školního prostředí a k posílení jejich pocitu přijetí a zapojení.

Rozdílný pohled pedagogů základní školy a romských pedagogů na roli učitele v inkluzivním vzdělávání spočívá v několika aspektech. Pedagogové základní školy kladou důraz na spolupráci s rodiči a jejich zapojení do školních aktivit, zaměřují se především na obecné přijetí a spolupráci. Romští pedagogové zdůrazňují význam podpory identity romských žáků a inkluzivní formování pedagogů a poukazují na potřebu specifického přístupu k romským žákům a rozpoznání jejich kulturních a sociálních odlišností. Často kritizují neochotu učitelů přizpůsobit se a vnímat jejich odlišnost, což považují za překážku úspěšné inkluze.

EVA: „*Je důležité, aby učitelé a asistenti inkluzi vnímali jako prostředek k lepšímu rozvoji žáků. Např. aby je seznamovali s potřebami svých spolužáků a díky tomu získávali větší sociální přehled o soužití zdravé a hendikepované společnosti.*“

KALEJA: „*Inkluze bude fungovat za předpokladu, že se i učitelé budou primárně inkluzivně formovat, inkluzivně formující se učitel si uvědomuje, že to nedělá jen pro své žáky, ale i pro svůj rozvoj.*“

KAČOVÁ: „*Nutno říct, že učitel, který pracuje v inkluzivní škole, musí umět reagovat na specifika romských žáků, měl by být tolerantní a měl by umět razantně vystupovat proti předsudkům.*“

BALABÁNOVÁ: „*Většina učitelů nechce vnímat a nepřijme odlišnost romských žáků, nechce se přizpůsobovat, protože specifika romské kultury a výchovy nejsou blízka českému učiteli, neumí s tím pracovat.*“

Subkategorie: Podpora spolupráce mezi žáky různých úrovní dovedností, vhodné metody výuky, spolupráce učitele a asistenta pedagoga

Názory pedagogů základní školy a romských pedagogů na podporu spolupráce mezi žáky různých úrovní dovedností, vhodné metody výuky a spolupráci učitele a asistenta pedagoga se v několika ohledech shodují, ale také se liší v závislosti na jejich zkušenostech a perspektivách.

Pedagogové základní školy zdůrazňují, že rovný přístup ke všem žákům bez ohledu na etnickou příslušnost je klíčový pro úspěšnou inkluzi. Věra zmiňuje, že v inkluzivním

prostředí dochází k menšímu výskytu náročného chování u romských žáků, což je přičítáno pocitu přijetí a podpory. Takové prostředí také podporuje vznik motivačních situací a vzájemného učení mezi žáky, což zlepšuje vzdělávací výsledky a sociální dovednosti. Inkluze navíc pomáhá žákům seznámit se se speciálními potřebami svých spolužáků, což poskytuje romským žákům cenný sociální přehled o soužití zdravé a hendikepované populace.

Romští pedagogové mají podobně pozitivní pohled na inkluzi, ale přinášejí také některé specifické úhly pohledu. Pape upozorňuje na to, jak je diferenciací a individualizací výuky zásadní, stejně jako výchova k vzájemné toleranci prostřednictvím předmětů Etická a Multikulturní výchova. Kaleja zmiňuje jako klíčovou spolupráci a vzdělávání rodičů prostřednictvím poradenství a přímého dialogu. Je zdůrazňováno, že inkluze pomáhá odbourávat předsudky a zvyšovat šance na uplatnění romských žáků, kteří se mohou učit různé formy českého jazyka od svých neromských spolužáků.

Tišer upozorňuje na to, že v inkluzivním prostředí není důležité, aby všichni žáci byli jedničkáři, ale aby všichni měli přístup ke stejným informacím. Takové prostředí je důležité pro budoucí život žáků, protože podporuje přátelství a empatii. Tišer kritizuje přístup některých pedagogů, kteří očekávají od všech žáků stejné plnění povinností, aniž by brali v úvahu jejich odlišné startovací čáry.

Celkově lze říci, že zatímco pedagogové základní školy kladou důraz na rovný přístup a sociální integraci prostřednictvím inkluzivního prostředí, romští pedagogové přidávají důraz na individualizaci, podporu identity romských žáků a význam spolupráce s rodiči. Oba přístupy se vzájemně doplňují a společně mohou přispět k vytvoření efektivního a podporujícího inkluzivního vzdělávacího prostředí.

VĚRA: „*Měla by tam být snaha vtáhnout romské žáky do toho kolektivu, aby nestáli někde na okraji, protože potom by nejspíš reagovali dvojím způsobem, buď by teda hodně zlobili, nebo naopak by se snažili na sebe vůbec neupoutávat nějak pozornost a v podstatě se nijak neprojevat. Vnímám to tak, že v inkluzivním prostředí se nevyskytují tolik projevy náročného chování.*“

PAPE: „Kdybychom se jako podívali, ale to jako, na to musí být odborník, aby se podíval a definoval, přesně, které dítě má jaký problém, každému tomu dítěti vypracoval, hm, plán osobního rozvoje, jo, a to dítě si odškrtnalo každý týden, co se naučilo a kam postoupilo, tak, myslím si, že je to diferenciací, ale pořádná, až taková individualizace, že fakt pojdme na dřev, co to dítě umí, neumí, popišme to.“

TORÁK: „Skutečná inkluze by romským dětem prospěla v intelektuálním rozvoji, byly by schopné konkurovat svým neromským spolužákům a tím by se odbourávaly všechny ty sociální a jazykové bariéry a docházelo by ke vzájemnému obohacování, romští žáci by se především měli edukovat společně s žáky neromskými, od kterých se budou učit jiné formy českého jazyka.“

Subkategorie: Význam a implementace inkluzivního prostředí ve školách s dominancí romských žáků

V tomto bodě se pedagogové základní školy s romskými pedagogy a odborníky nestřetli. Názor Balabánové přináší zajímavý pohled na inkluzivní vzdělávání v prostředí s vysokým podílem romských žáků. Podle ní se pedagogové ve školách, kde je více než 40 % romských žáků, lépe vyrovnávají s kulturními rozdíly a používají romštinu jako pomocný jazyk. Tento přístup usnadňuje práci s třídou, kde je romských žáků více, a napomáhá lepšímu rozvoji jejich potenciálu. Naopak, práce s romskými dětmi ve třídách, kde jsou v menšině, je pro pedagogy složitější. Tento názor poukazuje na význam adaptace výukových metod a jazykové podpory v závislosti na složení třídy, což je klíčové pro efektivní inkluzi a podporu romských žáků.

BALABÁNOVÁ: „Kantori ve školách, kde je více jak 40 % romských žáků, počítají s kulturními rozdíly a romštinu používají jako pomocný jazyk. Lépe se pracuje s třídou, kde je romských žáků více, lépe se rozvíjí jejich potenciál. Práce s romskými dětmi ve třídách, kde jsou v menšině, je pro pedagogy složitější.“

Subkategorie: Nedostatky současné inkluze

Někteří pedagogové základní školy a někteří romští pedagogové a odborníci se shodují v kritice současného stavu inkluze, liší se ale v důrazu na jednotlivé aspekty problémů.

Podle pedagogů základní školy není inkluze stále plně přijata veřejností a mnozí romští žáci nejsou schopni zvládnout inkluzivní prostředí běžných škol, což vede k jejich přeřazování do tříd zřizovaných podle § 16. Tato kritika se zaměřuje na praktické problémy a zmiňuje ji Božena.

Romští pedagogové a odborníci, na druhé straně, mají podobně kritický pohled, ale zaměřují se více na systémové a strukturální nedostatky. Pape uvádí, že integrace ani inkluze se příliš nepovedla, a Balabánová upozorňuje na nedostatek talentu a předpokladů u mnoha vystudovaných učitelů edukovat v inkluzivním prostředí. Kritizují také nedostatek finančních prostředků a profesionálů ve školách. Zmiňují, že inkluze v České republice je „osekaná“ a finančně podhodnocena, což brání dosažení očekávaných výsledků. Kromě toho poukazují na problém vyloučených lokalit, které vedou k existenci segregovaných škol.

Celkově obě skupiny pedagogů uznávají, že inkluze má nedostatky a naráží na různé překážky, ať už jde o negativní postoje veřejnosti, nedostatečné finanční a profesionální zázemí, nebo systémové problémy. Rozdíl je však v zaměření jejich kritiky, kdy se pedagogové základní školy více soustředí na bezprostřední praktické výzvy, zatímco romští pedagogové a odborníci poukazují na hlubší strukturální a systémové problémy.

BOŽENA: „Bohužel, inkluze jako taková, není do dnešního dne veřejnosti přijata, chybí osvěta a vysvětlování, proč je inkluzivní školství lepší.“

ELIŠKA: „Zvláštní je postoj rodičů neznevýhodněných dětí, inkluzi jako takovou z velké většiny odmítají, samotnou inkluzi vnímají jako zbytečnou a pro jejich děti nepotřebnou a omezující.“

PAPE: „Integrace ani inkluze se moc nepovedla, žáci jsou neúspěšní, protože nedosahují toho, co my jsme si mysleli, že by dosáhnout mohli. Nekoukejme se na to, co je v ŠVP, v RVP, protože když to dítě neumí česky, tak nám to může být jedno, ale pojďme, plán osobního rozvoje, ať se to dítě osobnostně rozvíjí, každý sám, kam až může, a až nebude moct, až dosáhne hranici, nějakou, řekne se prostě, dál to nejde. Tohle strašně chybí v českých

školách, že se nepřístupuje individuálně k těm romským žákům. Pokud se toto nezmění, pak inkluze nepomůže.“

7.3 Kategorie: Socioekonomické faktory

Subkategorie: Intelektový vývoj, komplexní proces, osobní odpovědnost, diskriminace

Pedagogové základní školy a romští pedagogové mají odlišné postoje k socioekonomickým faktorům ovlivňujícím výchovu a vzdělávání, zejména v souvislosti s intelektovým vývojem žáků. Pedagogové základní školy zdůrazňují význam kulturně sociálního statusu a rodinného prostředí jako faktorů, které mohou ovlivnit intelektový vývoj žáků a jejich školní úspěch. Tvrdí, že prostředí, ve kterém žáci vyrůstají, může mít vliv na jejich schopnost dosahovat školních úspěchů a že zlepšený socioekonomický status může vést ke zlepšení školního výkonu.

Naopak, romští pedagogové a odborníci mají tendenci odmítat myšlenku, že socioekonomický status nebo kulturní rozdíly by měly přímý vliv na intelekt žáků. Namísto toho zdůrazňují, že prostředí, ve kterém žáci vyrůstají, může ovlivnit jejich školní úspěch, ale ne nutně jejich intelekt. Například, někteří z nich, jako Tišer a Kaleja, zmiňují, že socioekonomický status nebo kulturní rozdíly nemohou ovlivnit inteligenci.

Tato odlišná stanoviska naznačují, že vnímání role socioekonomických faktorů ve výchově a vzdělávání může být ovlivněno jak profesními zkušenostmi, tak osobními přístupy pedagogů. Tato různorodost názorů vyvolává diskusi o tom, jaké faktory přesně ovlivňují školní úspěch a jak je nejlépe adresovat v rámci inkluzivního vzdělávacího prostředí.

VLASTA: *„Kulturně sociální status může ovlivnit dostupnost zdrojů a příležitostí pro vzdělávání. Nižší socioekonomický status může zase vést k omezeným možnostem žáka, což může mít negativní dopad na školní výkon. Rodinné prostředí hraje klíčovou roli v rozvoji dětí. Zním mnoho rodin, ve kterých výše zmíněné faktory vůbec neovlivňují intelektový výkon romského žáka, žáci dosahují úspěchu, pokud je učení a vzdělávání baví, chtějí něco dokázat, věnují se školním výsledkům ve škole i doma, rozvíjí svůj talent i dále např. v kroužcích a rodina žáka podporuje i při nedostatku financí, neboť pochopila význam vzdělání pro své*

dítě, chce, aby mělo lepší život a rodina je potom na své dítě pyšná. Podpora od rodiny může být podle mého názoru velkým motivujícím faktorem pro dosahování vzdělávacích cílů.“

KATEŘINA: *„Pokud je rodič podporující, je důsledný, jeho dítě pravidelně navštěvuje předškolní a poté školní zařízení, pak to zcela jistě intelektový výkon ovlivní v tom kladném slova smyslu.“*

PAPE: *„Myslím si, že sociokulturní znevýhodnění je výmluva, my jsme se od 50. let hodně posunuli, a jestli se budeme vymlouvat, že cestě ke vzdělání brání nějaké znevýhodnění sociálně, kulturně – že to je výmluva, to by pak muselo platit pro všechny. Jo? A kdyby to platilo pro všechny, nebyl by tady žádný vysokoškolsky nebo středoškolsky vzdělaný Rom, tak jako bych to brala.“*

KAČOVÁ: *„Každý člověk, který se ocitne v sociálně znevýhodněném prostředí, které mu časem z různých důvodů nevyhovuje, má šanci se z toho dostat. Je to jen jeho volba, zda zůstane a jen si bude stěžovat, jak je všechno špatně, nebo bude bojovat sám za sebe a zodpovědně. Každopádně cesta ven existuje.“*

KALEJA: *„Charakteristika prostředí sociálního vyloučení nastavuje odlišné životní strategie.“*

Subkategorie: Intelektový výkon souvisí s motivací

Pedagogové základní školy se zaměřují na individuální interakce s romskými žáky a zdůrazňují roli rodiny a spolupráci s ní. Věří, že aktivní účast rodičů a pravidelná docházka do předškolních zařízení mohou pozitivně ovlivnit intelektový vývoj dětí. Naopak, Pape a Balabánová kladou větší důraz na širší socioekonomické a kulturní faktory. Tvrdí, že i přes negramotnost rodičů a sociální znevýhodnění mohou romští žáci dosahovat úspěchu ve vzdělávání. Dle Balabánové není vzdělání tradiční hodnota, nemá pro Romy žádný význam. Rozdílné pohledy respondentů z obou skupin mohou ovlivnit jejich přístup k romským žákům a jejich rodinám, což může vést k různým strategiím edukace v oblasti inkluzivního vzdělávání.

VĚRA: *„A docela velkou pomocí je, pokud to dítě je aspoň rok v mateřské škole. Protože přece jenom doma platí nějaká jiná pravidla a člověk se spíš přizpůsobuje tomu dítěti.“*

Kdežto přece jenom v té škole se to dítě musí přizpůsobovat tomu kolektivu, takže význam té školky je velký a má zásadní vliv i na rozvoj intelektu.“

PAPE: *„Neznamená, že děti z chudých rodin, kde je málo peněz, kde se žije bídě, nemůžou mít podnětné prostředí. Můžou, jo. To se vůbec nevylučuje, A i ta motivace tam může být docela silná, ale já bych to nebrala jako mantru, že když je někdo chudý, bydlí ve vyloučené lokalitě, že nemůže mít, ehm, podnětné prostředí. Může, ale to zase souvisí s tou motivací. Jo, prostě, jestli rodiče mají motiv, tak vytvoří podnětné prostředí a podpoří děti, ale jestli ta motivace chybí a je to strašně těžké pro ně, tak ti rodiče to vzdávají. Moje maminka je ze 4 dětí a je narozená v roce 49, takže po válce. Bydleli na východě Slovenska, v malinké osadě za vesnicí. A ona vystudovala vysokou školu, to znamená, její maminka byla negramotná, neuměla číst, psát. Vlastně její děti naučily ji číst a psát, jo. Ona byla v podstatě druhá nebo třetí ve vesnici, a ne v romské komunitě, ale ve vesnici, která šla studovat na vysokou školu. To znamená, můj tatínek je ze 7 dětí a je nejstarší, je ročník 44 a chodil na gymnázium do okresního města, chodil pěšky bosky a boty si obouval až v okresním městě.“*

KAČOVÁ: *„Otázkou pro tohle téma může být, jak můžou rodiče motivovat svoje děti ve vzdělávání, když například význam samotného slova „motivace“ neznají?“*

Subkategorie: Sociální interakce, role rodičů ve vzdělávání

Pedagogové základní školy a romští pedagogové mají různé pohledy na roli rodičů a sociální interakci ve vzdělávání romských žáků. Zatímco někteří, jako Kateřina, zdůrazňují důležitost podpory ze strany rodičů a pravidelné účasti v předškolním zařízení pro pozitivní vliv na intelektový výkon dětí, další, jako Eliška a Božena, poukazují na problémy spojené s nízkou motivací rodičů a ekonomickými bariérami, které mohou bránit jejich aktivnímu zapojení do vzdělávacího procesu. Na druhé straně romští pedagogové a odborníci, jako Balabánová a Kačová, zdůrazňují nutnost podpory talentů romských žáků ze strany rodičů a jejich účast ve vzdělávacím procesu.

Kateřina ve svém stanovisku zmiňuje potřebu „obrácené perspektivy“, což naznačuje, že by většinová společnost měla zkoumat a vcítit se do situace menšiny. Tento přístup podporuje reflexi sociální adaptace, což znamená, že by většinová společnost měla být schopna pochopit a respektovat sociální a kulturní odlišnosti romských dětí a jejich rodin. Tímto

způsobem by se mohla snížit míra stereotypů a předsudků vůči romské komunitě, a zlepšit se tak celkové prostředí pro vzdělávání a sociální interakci. Tento postoj zdůrazňuje důležitost empatie, porozumění a otevřenosti ve vztahu k menšinovým skupinám, což může přispět k posílení inkluzivního prostředí ve školách.

Tato rozmanitost názorů poukazuje na složitost tématu a potřebu individuálního přístupu k jednotlivým rodinám a žákům.

KATEŘINA: „*Asi by bylo dobré oprášit zapomenuté prvky romské kultury, možná, že bychom se od nich mohli také něčemu přiučit a možná také není od věci se zamyslet nad tím, jak těžké muselo, musí být pro mnoho generací Romů přizpůsobování se našemu životu, životu majority. Jak by tomu bylo asi naopak?*“

TORÁK: „*Romští rodiče neznají nikoho z romského okolí, kdo má vzdělání a úspěch a mohl je tak motivovat.*“

TIŠER: „*Je to dáno v předešlých letech historicky. Rodiče a prarodiče dnešních žáků si prošli zvláštním školstvím, praktickým, speciálním, segregovaným. A my nemůžeme chtít po těchto lidech, kteří navštěvovali zvláštní, praktické, speciální a segregované školy, aby byli bůhvíjak motivováni. Protože to vzdělání na těchto typech škol prostě není dobré, a pokud se má něco změnit, tak to musí být ten vzdělávací systém, nikoliv ty rodiny.*“

7.4 Kategorie: Jazykové kompetence

Subkategorie: Etnolekt, charakteristika

Pedagogové základní školy se věnují romskému etnolektu v různých rovinách. Zatímco někteří, jako Kateřina a Andrea, považují romský etnolekt za zásadní komunikační bariéru, jiní, jako Věra, tvrdí, že se s touto bariérou příliš neseťkala. Existuje také variabilita v tom, jak pedagogové vnímají příčiny a projevy tohoto jevu. Někteří, jako Jana, zdůrazňují chudou slovní zásobu a chybnou gramatiku, zatímco jiní, jako Eva, upozorňují na vliv etnolektu na pochopení termínů a významů vyučované látky.

Na druhé straně romští pedagogové a odborníci, jako Tišer a Kačová, kladou důraz na důsledky romského etnolektu a zdůrazňují jeho zásadní vliv na vzdělávání romských žáků.

Navíc Tišer poukazuje na nedostatečnou informovanost pedagogů o existenci etnolektu a zmiňuje jejich nízkou úroveň vzdělávání v této oblasti.

Celkově lze konstatovat, že pedagogové základní školy mají různé úhly pohledu na romský etnolekt a jeho vliv na vzdělávání romských žáků, zatímco romští pedagogové a odborníci zdůrazňují potřebu věnovat této problematice pozornost a informovat pedagogy o jejím významu.

VLASTA: „*Jazyková bariéra a nedostatečné jazykové a komunikační kompetence jsou dle mého názoru jedny z hlavních příčin školní neúspěšnosti romských žáků.*“

ŠÁRKA: „*Tak pedagog má hledat ty cesty ke snížení toho negativního vlivu jazykových bariér. Spolupracovala jsem také s charitou ve Frýdku-Místku, v rámci volnočasových aktivit s klubem Nezbedníci, kdy jsem podporovala odbourávání právě těch jazykových bariér, například vyprávěním s rodiči těchto žáků a s těmi dětmi romských pohádek a podporou literární tvorby těchto žáků, kteří vlastně ty pohádky vytvářeli, a my jsme je vytiskli v podobě malých knížek.*“

BALABÁNOVÁ: „*Pokud se romské děti učí český jazyk jako běžný Čech, jako běžné české dítě, u něhož je čeština mateřštinou, tak v podstatě není moc šancí na úspěch s rozvinutím češtiny jako jazyka, a proto, že je vlastně metodologicky, metodicky ta čeština učena u těchto dětí, tak se velmi obtížně nabaluje potom další jazyk. Jo, třeba v té 3., 4. třídě, kdy ty děti nezvládnou češtinu a mají se učit anglicky nebo německy, nebo nějak jinak? Jo, je to nesmysl, jo, je to prostě nesmysl, je důležité ty děti naučit dobře česky.*“

TIŠER: „*Etnolekt je zásadní bariéra ve vzdělávání romských žáků. Mnoho pedagogů vůbec neví, že nějaký etnolekt existuje. Romský etnolekt češtiny je velmi dobře popsáný, nejsou to nové věci, pedagogové se v tomto musí vzdělávat.*“

KAČOVÁ: „*Etnolekt je problém, žáci mají chudou slovní zásobu a nerozumí výrazům v češtině. Romští žáci se mohou díky etnolektu cítit ve školách jako cizinci.*“

Subkategorie: Porozumění jazyku je klíčové

Pedagogové základní školy se shodují na tom, že nedostatečné jazykové kompetence výrazně snižují úspěšnosti romských žáků ve vzdělávání. Zdůrazňují, že romští žáci často

rozumí proudu řeči rodilého českého mluvčího pouze částečně, což vede k dezinformacím a ztrátě kontaktu s učitelem. Zmiňují, že odstranění jazykové bariéry může být nápomocné díky romskému asistentovi pedagoga, který ovládá jak romský, tak český jazyk.

Romská pedagožka Pape zmiňuje, že školní prostředí je založeno na komunikaci a nerozumění jazyku je zásadní překážkou. Kritizuje, že žáci jsou bezdůvodně „trestáni“ za své jazykové nedostatky a zdůrazňuje, že hlavním problémem není prostředí, ve kterém vyrůstají, ale fakt, že nerozumí. Pape se domnívá, že ani asistenti nepomohou, pokud romské děti nebudou rozumět a aktivně používat český jazyk.

Zatímco se obě skupiny shodují na důležitosti porozumění českému jazyku pro školní úspěšnost romských žáků, liší se v přístupu k řešení tohoto problému. Pedagogové základní školy vidí řešení v rodinném prostředí a v roli asistentů pedagoga, zatímco Pape klade důraz na nutnost efektivní komunikace ve školním prostředí a kritizuje současný systém za „trestání“ žáků za jazykové nedostatky.

VLASTA: *„V důsledku rychlého školního tempa se jazyková bariéra prohlubuje.*

Nastává ztráta kontaktu s učitelem – žáci nerozumí, přichází neúspěch, přestává je školní práce bavit, přestane je zajímat a nastává velká vzdělávací bariéra a problém.

Neklid, nesoustředěnost, kázeňské problémy nejsou mylně vždy LMP, ADHD apod., ale plynou právě i z jazykové bariéry – žák „ztratil nit“ s učitelem, upozorňuje na sebe jinak.“

PAPE: *„Škola je založená na tom, že mluvíme spolu, že komunikujeme, to vzdělávání naše je založené na tom, že čteme, že čteme, teď se hodně mluví, čtenářská gramotnost, že čteme s porozuměním, všechny texty, nejenom literární, ale všechny. Ale když nerozumíte, hmm, 80 % textu, tak jak můžete chápat to, co čtete nebo to co slyšíte. A když jste někde, kde se mluví jazykem, kterému nerozumíte, a někdo po Vás chce, abyste reagoval, abyste v tom jazyce mluvil, psal, podal výkon, tak...to je strašně stresující.“*

Subkategorie: Edukace jazykově málo vybavených žáků, čtenářská gramotnost

Vlasta jako jediná z pedagogů základní školy zdůrazňuje, že romští žáci by měli být edukováni jako žáci, jejichž mateřským jazykem není český jazyk, a že je důležité se zaměřit na komunikaci, názornost, vysvětlování, rozbor chyb a rozvoj slovní zásoby. Vidí také

význam ve výuce zaměřené na témata blízká romským žákům a v rozvoji čtenářských dovedností, které ovlivňují všechny předměty. Eva navrhuje zvýšení hodinové dotace českého jazyka.

Na druhé straně, romská pedagožka Pape upozorňuje, že český jazyk je lingvisticky naprosto odlišný od romštiny i od etnolektu. Zdůrazňuje, že pedagog musí vést edukaci romských žáků s vědomím jejich nedostatečných jazykových kompetencí. Kaleja doplňuje, že romští žáci často transformují slovní obraty z romského jazyka do češtiny doslovně a učitel musí vědět, jak správně reagovat na tyto chybné transformace. Navrhuje, aby pedagogové ovládající romský jazyk pomáhali dorovnávat chybějící jazykové kompetence a podporovali procesy myšlení rozvojem slovní zásoby, například pomocí vytváření ekvivalentů. Zatímco se obě skupiny shodují na důležitosti porozumění českému jazyku pro školní úspěšnost romských žáků, jejich přístupy se liší. Pedagogové základní školy se zaměřují na obecné pedagogické metody a zvýšení jazykových kompetencí intenzivní výukou češtiny. Na druhé straně, romští pedagogové jako Pape a Kaleja zdůrazňují potřebu hlubšího porozumění lingvistickým specifikům romského jazyka a důležitost zapojení pedagogů ovládajících romštinu do vzdělávacího procesu.

VLASTA: *„Z hlediska romského etnolektu by bylo nejlépe učit romské děti českému jazyku nikoli jako rodilé mluvčí (děti z majority), ale jako žáky, jejichž mateřským jazykem není čeština – z praxe uvedu příklad, kdy výsledky především na 1. stupni ZŠ jsou velmi dobré, až překvapivé a můžeme srovnat s výukou ukrajinských žáků ve škole – tito se velmi dobře a rychle ve škole učí českému jazyku, i když v domácím prostředí se hovoří ukrajinsky.“*

KALEJA: *„Protože já, když vím, že oni mi v romském jazyku budou říkat, jdu do tety. Tak vlastně vím, že takhle v romštině je to správně, a nedivím se, že v češtině to takhle vlastně budou někteří říkat a transformovat úplně doslovně. Ale ba naopak, já vím právě, co s tím pedagogicky mám udělat, abych je rychle pro češtinu dobře připravil a aby tu transformaci dělali tak, jak to má být, ne že do tety, ale k tetě, jo, například.“*

Subkategorie: Přístup pedagoga k žákům s nezvládnutým vyučovacím jazykem, chybně naučený vzdělávací jazyk

Pedagogové základní školy a romští pedagogové mají mírně odlišné přístupy k výuce romských žáků s nezvládnutým vyučovacím jazykem.

Přiznávají, že edukace romských žáků s malou jazykovou vybaveností je náročná a vyžaduje individuální přístupy. Obě skupiny zdůrazňují důležitost odborně zdatných a kreativních pedagogů.

Kaleja zdůrazňuje, že pedagog neznalý odlišných jazykových kompetencí romských žáků přispívá k jejich neúspěšnosti. Podotýká, že nejde jen o jazyk a dorozumívání, ale také o pochopení a respektování kulturních a jazykových standardů. Kaleja upozorňuje, že romští žáci z vyloučených lokalit mohou mít výrazně odlišné zkušenosti, například mohou vidět knihu poprvé až ve škole. Dle Kaleji musí pedagog přistupovat k edukaci bez hodnotícího soudu a zaměřit se na děti jako na jednotlivce s jejich specifickými potřebami. Podle něj nelze úspěšně řešit problémy, pokud pedagog přistupuje k romským žákům s předsudky nebo hodnotícími soudy.

Závěrem lze říci, že zatímco pedagogové základní školy se zaměřují na obecné pedagogické metody a podporu komunikace, romští pedagogové jako Pape a Kaleja zdůrazňují hlubší pochopení specifických jazykových a kulturních potřeb romských žáků. Pro úspěšné vzdělávání je podle nich nezbytné, aby pedagogové rozuměli odlišným jazykovým kompetencím a kulturním kontextům svých žáků a aby se vyvarovali předsudků a hodnotících soudů, které mohou bránit efektivní edukaci.

VLASTA: *„Rozvoj jazykových kompetencí předpokládá odbornost i kreativitu pedagogických pracovníků a dále využití všech příležitostí, metod, forem i didaktických pomůcek.“*

KALEJA: *„Pedagog neznalý odlišných jazykových kompetencí romských žáků přispívá k jejich neúspěšnosti. Nejde jen o jazyk a dorozumívání, ale také o jakési standardy, jazykové kompetence. Žák v 1. ročníku knihu viděl a ví, co jsou písmenka, romský žák z vyloučené lokality knihu vidí prvně. Pedagog musí tedy přistupovat v edukaci bez hodnotícího soudu, needukuje Romy, ale děti a žáky, needukuje Romy, dospělou populaci, ale děti a žáky, jinou*

ontogenetickou skupinu. Pokud přistupuje pedagog k romským žákům s hodnotícím soudem, problémy nemůže adekvátně uchopit a řešit je.“

PAPE: „*To je alfa omega všeho, to je tam v tom etnolektu, v tom jazyku, v tom, jako že budeme tomu říkat, že etnolekt je nějaký druh jazyka, který slouží k dorozumívání, to je alfa omega celého problému.“*

Subkategorie: Rozvoj komunikačních kompetencí u romských žáků, komunikační kompetence ovlivňují školní úspěšnost

Názory obou skupin respondentů se na rozvoj komunikačních kompetencí romských žáků zčásti různí.

Pedagogové základní školy navrhují různé metody ke zlepšení komunikačních kompetencí. Šárka zdůrazňuje odbourávání romského etnolektu pomocí zájmových aktivit zaměřených na komunikaci a individualistický přístup s podporou talentu. Také považuje hlubší spolupráci s romskými rodinami za klíčovou. Eva navrhuje doučování a setkávání rodičů v rámci školy, aby se seznámili s problematikou romského etnolektu, a doporučuje povinnou školní docházku do přípravných tříd. Další pedagogové zdůrazňují smysluplné trávení přestávek a školní kluby s doučováním jako způsoby podpory jazykových kompetencí a upozorňují na důležitost předškolní docházky a zapojování romských žáků do společných aktivit.

Romští pedagogové, konkrétně Tišer, má specifický pohled na problematiku. Tišer kritizuje nedostatek programů na přípravu češtiny pro romské děti, což považuje za zásadní problém. Balabánová zdůrazňuje význam romských asistentů pedagoga, kteří mají romštinu jako mateřský jazyk a zároveň dobře ovládají češtinu. Podle ní je důležité, aby romští žáci měli vzory, které jim mohou pomoci překonávat jazykové bariéry a rozvíjet komunikační kompetence.

Závěrem lze říci, že zatímco pedagogové základní školy se zaměřují na různé praktické metody a aktivity ke zlepšení komunikačních kompetencí romských žáků, romští pedagogové kladou důraz na systémové změny a specifické podpůrné role, jako jsou romští asistenti pedagoga. Obě skupiny však shodně uznávají, že rozvoj komunikačních kompetencí je zásadní pro školní úspěšnost romských žáků.

EVA: „K rozvoji jazykových kompetencí může pomoci doučování a společné setkávání rodičů, kde by měli být seznámeni s problémy romského etnolektu češtiny.“

TIŠER: „Neexistovaly vlastně programy pro romské děti ze sociálního vyloučení na přípravu češtiny. Jo, že prostě neexistovaly žádné speciální kurzy. Teď snad, co mám informace, tak ministerstvo školství toto chce změnit. Měly by být i kurzy českého jazyka i pro ně, protože velmi těžce se zbavujete romského etnolektu češtiny, když žijete v prostředí, kde je tento jazyk a způsob komunikace dominantní a je normou.“

BALABÁNOVÁ: „K rozvoji komunikačních kompetencí bych jako úplně první věc zmínila asistenta pedagoga. Měl by to být opravdu Rom, jehož mateřštinou by měla být romština, a zároveň by měl dobře umět česky a tenhle člověk jako může strašně moc pomoci.“

Subkategorie: Romský jazyk, ŠVP

Pedagogové základní školy si většinou uvědomují rozdíly mezi romským a českým jazykem. Kateřina zdůrazňuje konkrétní lingvistické aspekty, jako je absence středního rodu a počet pádů, zatímco Věra poukazuje na problém nedostatečného ovládnutí romského jazyka u současných romských žáků.

Na druhou stranu romští pedagogové, zejména Balabánová, navrhují konkrétní změny ve vzdělávacím systému. Balabánová zdůrazňuje úspěšné, osvědčené řešení, a to rozvolnění učiva 1. ročníku do dvou let a flexibilitu školního vzdělávacího plánu. Důležitým aspektem jejich přístupu je také podpora výuky českého jazyka pro romské žáky jako cizince.

Eva zastává neutrální postoj tím, že klade otázku, zda je vhodné vyučovat romský jazyk na školách, s ohledem na to, že se romsky už hovoří převážně jen ve vyloučených lokalitách. Zatímco pedagogové základní školy se zaměřují spíše na lingvistické aspekty a současný stav úrovně ovládnutí romského jazyka žáky, většina romských pedagogů zdůrazňuje potřebu vyučovat žáky z romského etnika českému jazyku obdobně jako se vyučují cizinci.

EVA: „Romsky se už hovoří převážně jen ve vyloučených lokalitách. Je otázkou, zda se má na školách romský jazyk vyučovat.“

BALABÁNOVÁ: „Model, který se nám osvědčil na škole, bylo rozvolnění učiva 1. ročníku do dvou let, že vlastně ty děti první třídu měly rozdělenou do 2 let a učily se česky tak, jako

se malé dítě učí z majority. V podstatě je to tak, že prostě jdete s tím malým děckem a ono se ptá, co to je za písmenko tady na tom obchodě? A co je napsáno tady a co je napsáno tady a takhle vy mu předčítáte tomu děcku a až dejme tomu se naučí vlastně sylabus slabikování, začne dávat dohromady „m a“ je „ma“, tady tohle, že takovým způsobem my jsme učili ty malé děti uchopit ten český jazyk, učili jsme ty děti češtinu tak, jako kdyby se učil tu češtinu cizinec, to znamená, polepili jsme v té třídě českými názvy různé věci a vysvětlovali jsme, ukazovali jsme, co je co.“

7.5 Kategorie: Osobnost pedagoga a profesní připravenost

Subkategorie: Motivace a nadšení

Vlasta ze základní školy uvádí, že pedagog, který vzdělává romské žáky, musí mít specifické osobnostní a profesní kvality a měl by rozumět romskému jazyku a etnolektu. Dále pedagogové základní školy kladou důraz na perfektní znalost didaktiky, trpělivost a vytrvalost, stejně jako na schopnost nastavit jasná pravidla a mantinely. Profesionální přístup a schopnost navázat funkční vztah se žákem jsou klíčové pro pomoc romským žákům adaptovat se na školní podmínky. Pedagogové by měli být citliví, empatičtí a spravedliví, informovaní a schopni vytvořit bezpečné prostředí pro všechny žáky.

Na druhé straně romští pedagogové a odborníci přinášejí své pohledy. Pape tvrdí, že učitel by měl romské žáky chápat a nesnažit se je měnit. Kaleja zdůrazňuje, že pedagog by měl vykonávat svou práci s étosem a entuziasmem, opravdově. Tišer podtrhuje význam lásky k práci u pedagogů a kritizuje nedostatek empatie a znalostí o konkrétních žácích a prostředí, ve kterém vyrůstají.

Názory pedagogů základní školy a romských pedagogů se v mnoha ohledech shodují, zejména pokud jde o důležitost empatie, citlivosti a individuálního přístupu k žákům. Obě skupiny kladou důraz na pochopení a respektování specifických potřeb a kultury romských žáků.

Nicméně, rozdíly se objevují ve specifických znalostech o romské kultuře. Pedagogové základní školy, jako například Vlasta, zdůrazňují potřebu specifických znalostí o romském jazyce a etnolektu, zatímco romští pedagogové, jako Pape a Tišer, kladou větší důraz na

obecné pochopení a přijetí romských žáků bez nutnosti jejich změny, což pedagogové ze základní školy výslovně nezmiňují.

Celkově lze říci, že pedagogové základní školy i romští pedagogové si uvědomují důležitost individuálního a citlivého přístupu k romským žákům, avšak romští pedagogové kladou větší důraz na autentický přístup a hlubší porozumění jejich kulturnímu a sociálnímu kontextu.

ŠÁRKA: *„Pedagog musí podporovat romské tradice a respektovat specifika romských rodin. Musí být vstřícný, chápající a romským žákům otevřený, chápe, zná a uznává hodnoty romského etnika vč. kulturních a rodinných hodnot.“*

VLASTA: *„Pedagog, který chce romské děti vzdělávat, by měl romské děti nejprve poznat, mít základní znalosti o romském etniku, znát jejich hodnotový systém, jejich mentalitu i znaky rodinného prostředí a výchovy. Pedagog by rozhodně neměl být zatížen žádnými předsudky či stereotypy, takovýto pedagog by romské žáky vůbec neměl vzdělávat. Romští žáci totiž ihned intuitivně vycítí, zda je jejich pedagog má, či nemá rád, zda mu na nich záleží, nebo se „přetvařuje“, jestli je neupřímný či nespravedlivý. Když romští žáci uvidí, že jejich učitelé na nich záleží, že jim jde o jejich prospěch, dokážou velké věci a dokážou přijmout třeba i přísnost, přijmout i pravidla, když vidí, že jsou spravedlivá a že jim pomáhají.“*

PAPE: *„No, chtěli bychom po těch učitelích hodně, aby učili, ještě aby spolupracovali s rodiči a s komunitou a aby jako věděli, jak na ně, jo, v uvozovkách. Mně by stačilo, kdyby ti učitelé byli empatičtí a byli odborníci. A to stačí. To je, prostě, to stačí, jo. Víím, co mám ve třídě, jaké mám žáky, víím, proč to tak je...přistupuju k tomu, jako, jo, je to situace, se kterou já se musím poprat, nebudu si každý den stěžovat, jak je to těžké a jak to prostě nejde, ale nacházím, a tady je už ta odbornost, nacházím metody, formy, prostředky. .mmm, jak to udělat tak, aby to šlo.“*

Subkategorie: Profesionální rozvoj

Kateřina a Pape se shodují na důležitosti profesionální připravenosti a neustálého vzdělávání, ale z různých perspektiv. Kateřina klade důraz na podporu mezi kolegy a výměnu zkušeností jako na důležité prvky profesionálního rozvoje. Její přístup je založen na kolegiální podpoře a adaptaci na každodenní výzvy ve školství. Podle Pape je nezbytné, aby pedagogové byli

speciálně připraveni na práci s žáky, kteří mají problémy s vyučovacím jazykem, a aby rozuměli specifikům romské kultury.

Názory pedagogů ze základní školy se shodují v tom, že profesní rozvoj a další vzdělávání jsou nutné pro efektivní pedagogickou práci. Většina z nich také zdůrazňuje důležitost profesní připravenosti a otevřenosti k novým metodám a přístupům edukace. Obě skupiny respondentů uznávají, že další vzdělávání a profesní rozvoj jsou zásadní pro efektivní pedagogickou práci a zlepšení pedagogických kompetencí. Zatímco pedagogové základní školy se soustředí obecně na DVPP, romští pedagogové zdůrazňují potřebu specifického vzdělávání zaměřeného na kulturní a jazykové potřeby romských žáků. Závěrem lze říci, že zatímco pedagogové základní školy zdůrazňují obecné principy profesního rozvoje a vzdělávání, romští pedagogové se zaměřují na specifické výzvy spojené se vzděláváním romských žáků.

VLASTA: „*Dobře profesně připravený pedagog bude mít schopnost profesionálně zvládat nejrůznější nejen výukové, ale i výchovně vzdělávací situace, které školní prostředí přináší, může také potom pomoci, poradit nejen žákům, ale i rodičům žáka, případně je odkázat na příslušné instituce či organizace, odborná poradenská zařízení.*“

KATEŘINA: „*Učitel se v rámci svého povolání učí každý den a každý den je jiný, je naprosto jiný, důležitá je pravidelná konzultace s kolegy a samozřejmě další vzdělávání. Profesní rozvoj je celoživotním úkolem a má na edukaci velký vliv.*“

PAPE: „*Profesní připravenost pedagoga hraje klíčovou roli při edukaci romských žáků a je zcela zásadní. Protože on musí být profesionál i pro tyto děti, jo. On nemůže říkat – já prostě nevím, jak to mám udělat. To nejde, jo. On si musí umět poradit. Profesně připravený pedagog musí pochopit, proč romské děti neumí a nerozumí českému jazyku, musí chápat specifika romské kultury a tradic, včetně jejich jazykové nedostatečnosti, musí být schopen efektivně s romskými žáky komunikovat. Problémem je, že fakulty zatím neumí připravit pedagogy na edukaci žáků s deficitem vyučovacího jazyka.*“

Subkategorie: Interkulturní kompetence, kulturní senzitivita

Obě skupiny dotazovaných se shodují na důležitosti respektu k rozmanitosti kulturních hodnot, odmítání předsudků a stereotypů. Vlasta zdůrazňuje nutnost aktivní spolupráce s rodiči a osvobození se od představ o romských žácích jako žácích „z druhé řady“. Další uvádějí, že pedagog by neměl mít vůči romským žákům a rodičům žádné předsudky. Eva vidí jako klíčové, aby učitel poznal prostředí, ve kterém žáci žijí, a chápal specifika jejich chování, včetně znalosti romské kultury a sociálních vazeb.

Romští pedagogové a odborníci kladou ještě větší důraz na empatii a autentický přístup. Pape zdůrazňuje potřebu profesní přípravy, včetně kurzů zaměřených na řešení problémů s romskými žáky, a považuje empatii za klíčovou. Kaleja upozorňuje, že pokud učitel dokáže získat důvěru žáka tím, že ho neposuzuje a má ho rád, je to klíč k úspěchu. Pokud však má učitel špatný přístup od začátku, nebude úspěšný, i kdyby měl nejlepší přípravu. Balabánová považuje empatii a otevřenost za hlavní kritéria osobnosti pedagoga a varuje, že žáci rychle vycítí předsudky učitele, což vede k problémům. Zdůrazňuje význam třídního učitele ve spolupráci s rodiči a jeho znalost zázemí jednotlivých žáků. Torák navrhuje, aby pedagogové využívali jinakosti romských žáků ve výuce jako přínos, ne jako minus, a varuje před skrytým rasismem. Další upozorňují, že neznalost prostředí ghatt a vyloučených lokalit limituje pedagogy v edukaci romských žáků, a Kačová dodává, že pedagog si musí uvědomit, že romský žák je odlišný od českého žáka.

Obě skupiny tedy vidí důležitost respektu k rozmanitosti a kulturní senzitivity, ale romští pedagogové kladou větší důraz na empatii a autentický přístup bez předsudků. Pedagogové základní školy se více soustředí na pochopení kulturních specifik a spolupráci s rodiči.

EVA: *„Učitel by měl mít zájem poznat prostředí, ve kterém žijí jeho žáci, a měl by mít pochopení pro specifika v jednání romských žáků a jejich rodičů. Pedagog by měl znát romskou kulturu, sociální vazby a specifika vztahu rodičů ke svým dětem.“*

TIŠER: *„Protože jestliže například neumím, a takhle se nebavíme o všech romských žácích, protože ne všichni romští žáci potřebují nějaký speciální přístup, my se bavíme o romských žácích, právě kteří vychází z toho špatného, řekněme, nebo odlišného sociokulturního*

zázemí, z vyloučených lokalit, ghett apod. A tam samozřejmě, když tohle prostředí neznám, tak to pedagoga velmi limituje a vlastně potom i ten vztah, vzájemnou interakci.“

KALEJA: *„Když vidí romský žák, že učitel ho neposuzuje, že ho má rád, tak se nemusí snažit, už si toho žáka získal. Učitel, kterému se nedaří získat romského žáka na svou stranu, se může snažit, ale nepůjde to, protože to má v sobě takhle nastavené, špatně od začátku. Platné nebudou sebelepší přípravy.“*

Subkategorie: Profesionální připravenost pedagoga hraje klíčovou roli při vytváření inkluzivního vzdělávacího prostředí

Pedagogové základní školy zdůrazňují několik klíčových aspektů profesionální připravenosti, které jsou nezbytné pro vytvoření inkluzivního vzdělávacího prostředí. Pedagog by měl mít schopnost realizovat inkluzivní pedagogické metody a přístupy, přičemž reflexe a sebereflexe pedagoga jsou nástroje pro jeho osobní a profesionální růst. Důležitá je schopnost reagovat na emoční a verbální projevy romských žáků a efektivně s nimi i jejich rodiči komunikovat. Božena profesionální připravenost v souvislosti s inkluzí považuje za zásadní bez ohledu na etnické složení třídního kolektivu.

Věra uvádí jako významné vzájemné sdílení poznatků a zkušeností mezi pedagogy, například prostřednictvím pravidelných schůzek speciálních pedagogů, a dále zmiňuje, že pedagog by si měl umět vytvořit důvěryhodný vztah s žákem a jeho rodiči. Božena vidí jako výhodu, pokud pedagog učí několikátou generaci jedné romské rodiny. Eva uvádí, že vyučující by měl mít cit pro míru zadávaných úkolů, například spojených s využitím IT techniky, a zajistit techniku pro rodiny, které ji nemají, formou zapůjčení. Dále pedagogové základní školy zmiňují důležitost rovného přístupu a rozvoj pedagogického umu v oblastech sociálního vnímání, emoční inteligence a etiky.

Kaleja a Balabánová, zdůrazňují flexibilní rozvoj a růst pedagoga jako zásadní aspekt profesionální připravenosti a dodávají, že učitelé, kteří se profesionálně nerozvíjí, nemají ve školství co dělat, protože profesionální připravenost umožňuje profesionálnější řešení edukačních situací a dělá výuku atraktivnější pro žáky. Profesionální příprava je považována za nutnou stejně jako talent učit. Učitel musí být otevřený, bez předsudků a mít povědomí o výchově romských dětí.

Názory pedagogů základní školy i romských pedagogů se shodují na tom, že profesní připravenost učitele je klíčová pro inkluzivní vzdělávací prostředí. Pedagogové základní školy zdůrazňují důležitost inkluzivních metod, reflexe, rovného přístupu a spolupráce s rodiči, zatímco romští pedagogové kladou důraz na flexibilní rozvoj, otevřenost, bezpředsudečnost a specifické znalosti romské kultury. Obě skupiny vidí potřebu kontinuálního profesního rozvoje a význam empatie, romští pedagogové přidávají důraz na zvládnání netypických situací a přizpůsobení výuky kulturním specifickým.

VLASTA: *„Pedagog by měl mít schopnosti a dovednosti realizovat inkluzivní pedagogické metody a přístupy, které respektují rozmanitost a specifika různých učebních stylů romských žáků, např. kinestetický (pohybový), prožitkový učební styl uplatňovaný v naší škole.“*

ŠÁRKA: *„Důležitý je rozvoj pedagogického umu v oblastech sociálního vnímání, emoční inteligence, etiky.“*

TIŠER: *„Namísto toho, abych slyšel od pedagogů, že vlastně dítě, které potřebuje pomoc, je tou výzvou, tak místo toho slyšíme, že neustále se říká, že prostě a rodiče a rodiče a rodiče a rodiče, jenže když rodiče sami prošli segregovanou školou, jestliže rodiče sami prošli tehdejší zvláštní školou, jestli rodiče sami prošli, já nevím, praktickou nebo speciální školu či třídou, tak po nich nemůžeme chtít zázraky.“*

BALABÁNOVÁ: *„Inkluzi pomůže, pokud bude kantor otevřený, bez předsudků s povědomím o výchově romských dětí. Důležitost vidím v roli třídního učitele ve spolupráci s rodiči, je nutné, aby dokonale znal zázemí jednotlivých romských žáků.“*

7.6 Kategorie: Role asistenta pedagoga

Subkategorie: Klíčová role v edukaci, komunikant s rodinou, romský asistent dobře zná kulturu a zázemí žáků, kvalifikace romského asistenta

Obě skupiny respondentů vidí romské asistenty jako klíčové pro efektivní komunikaci s rodiči a žáky díky jejich znalosti kultury, jazyka a sociálního prostředí romských žáků.

Pedagogové základní školy zdůrazňují individuální přístup a porozumění pro kulturní odlišnosti, které asistent pedagoga přináší. Vidí romské asistenty jako velký přínos v

edukačním procesu romských žáků, zejména při řešení konfliktů a školní docházky. Romští asistenti dokážou lépe motivovat romské žáky, kteří od nich lépe přijímají kritiku a doporučení. Znalost romského jazyka, zvyků, hodnot a prostředí přispívá k lepší komunikaci a porozumění mezi školou a rodinou. Eva se ale domnívá, že komunikaci s rodiči by měl vést třídní učitel, nikoliv asistent pedagoga. Dále říká, že romští asistenti umí předvídat reakce romských žáků a jejich rodičů a tím efektivně přispívají k řešení problémů.

Romští pedagogové a odborníci také zdůrazňují význam asistentů pedagoga, ale s několika specifickými akcenty. Asistent, který není Rom, nemůže správně chápat romské žáky a jejich rodiče, což může vést k nedorozuměním. Balabánová uvádí, že romští asistenti jsou nepostradatelní, protože dobře znají prostředí, ve kterém romští žáci vyrůstají, a orientují se v kulturně sociálním prostředí jejich rodin. Hlavním úkolem romských asistentů je často překlad a vysvětlování pojmů, což pomáhá romským žákům lépe porozumět výuce. Důležitý je pozitivní postoj romských asistentů k vlastní identitě a jazykovým dovednostem, protože to ovlivňuje jejich schopnost být příkladem pro žáky, zmiňuje Kaleja. Tišer uvádí, že teoretická role romských asistentů je obrovská, v praxi je často nedostatečná, na školách je jich stále málo.

Obě skupiny respondentů se shodují na tom, že role romských asistentů pedagoga je nezbytná pro inkluzivní vzdělávací prostředí. Pedagogové základní školy kladou důraz na individuální přístup a motivaci žáků, zatímco romští pedagogové zdůrazňují potřebu hlubšího kulturního a jazykového porozumění a kritizují nedostatečné využívání této role v praxi. Balabánová zmiňuje problém odchodů romských asistentů ze škol z důvodu nesplněného požadavku na vzdělání.

VLASTA: „*Asistent pedagoga, jeho činnosti a osobnostní kvality mají velký význam pro vytvoření inkluzivního a podporujícího školního prostředí, hraje klíčovou roli v podpoře a vzdělávání žáků s různými potřebami, a to platí i v případě romských žáků na jejich cestě k úspěchu ve vzdělání.*“

TORÁK: „*Ano, velice důležitou! Romský asistent pedagoga je pro ně vzor, kterých romské děti nemají nikdy dost, zároveň z toho těží i rodiče, kteří když nerozumí pořádně pedagogům,*

tito romští asistenti jsou doslovně mostem mezi romským etnikem a školou coby státní institucí a pro dítě chladným formálním prostředím, kam jen musí docházet.“

TIŠER: *„Role je to teoreticky obrovská, prakticky nulová. Realita je taková, že romské asistenty na školách najdete jen velmi málo.“*

PAPE: *„Pojďme to udělat přesně tak i u těch romských žáků, pojdme jim dát něco navíc, protože my vidíme, že to, co dostávají, prostě nestačí, jo, je to málo. Tak pojdme jim navýšit nějaký počet hodin, neříkám na úkor tělocviku nebo hudební výchovy, ale pojdme to udělat tak, že budou mít hodiny konverzace nebo fakt to bude hodina českého jazyka, kde prostě ty děti budeme tu češtinu, do nich jako...smích... prostě máme je učit, učit, dokud prostě se nevyrovnej, jak říkám pořád, průměrnému českému dítěti. V tom může pomoci i asistent pedagoga např. doučováním.“*

Subkategorie: Kontext inkluzivního vzdělávání, podpůrný faktor

Pedagogové základní školy i romští pedagogové se shodují na důležitosti asistenta pedagoga při podpoře žáků se znevýhodněním v inkluzivním vzdělávání. Pedagogové základní školy vidí asistenta jako klíčový prvek pro posilování sounáležitosti a respektu mezi žáky. Zásadní je neutrální výběr asistentů, jejichž role spočívá v podpoře učitelů a nahrazování rodičovské podpory při nedostatečné domácí přípravě. Důraz je kladen na podporu vytrvalosti, cílevědomosti a adaptace žáků na školní prostředí, stejně jako na zlepšování jazykových kompetencí a školní úspěšnosti.

Romští pedagogové pak vyzdvihují význam kulturní a jazykové blízkosti asistentů, kdy rodilý mluvčí představuje klíčovou podporu v inkluzivním vzdělávání. Kritizují nedostatečný zájem neromských asistentů o romskou kulturu a volají po jejich větší autonomii a aktivní roli v respektování kulturní identity žáků. Kaleja zdůrazňuje, že znalost romského jazyka je pro neromského asistenta velkou výhodou. Tišer poukazuje na to, že romští asistenti by neměli vykonávat jen vůli školy a nesmí být další represí vůči žákům a rodičům. Pedagogové základní školy se zaměřují na neutrální výběr asistentů a podporu učitelské práce. Romští pedagogové zdůrazňují specifické přínosy romských asistentů také v oblastech jejich talentu a identity.

EVA: „Měl by umět komunikovat se všemi žáky tak, aby se odbourávaly jazykové bariéry, a to ve smyslu především porozumění učiva a sociálních vztahů.“

ANDREA: „Takže, asistenti pedagoga jsou při vzdělávání romských žáků velkým přínosem, pokud žáci nemají podporu ve vzdělávání u rodičů, mohou je tito asistenti nahradit a mohou je podpořit v jejich vzdělávání a motivaci k úspěšnému dokončení vzdělání.“

BALABÁNOVÁ: „První romský asistent, škola Přemysla Pitra v Ostravě v roce 1993. Pozice asistenta je přínosná a je vnímána jako efektivní a dobrá. Rodilý mluvčí jako asistent pedagoga je podpora č. 1.“

TIŠER: „Romští asistenti jako zaměstnanci školy nepřinášejí do edukace nový vhled, dělají to, co chce škola. Romský asistent pedagoga nesmí vykonávat jen vůli školy, nesmí být další represí vůči žákům a rodičům. Asistent pedagoga přispívá k lepšímu prospěchu žáků.“

Subkategorie: Asistent pedagoga harmonizuje třídní klima, svým působením pomáhá odstraňovat předsudky

Respondenti shodně zdůrazňují význam asistenta pedagoga při harmonizaci třídního klimatu a odstraňování předsudků, avšak jejich přístupy se v některých ohledech liší. Pedagogové základní školy vidí asistenta pedagoga jako klíčového při učení žáků vytrvalosti v sociálních interakcích a zdůrazňují jeho přínos díky znalosti romské mentality. Považují romského asistenta za inkluzivního činitele, který sblížuje etnicky odlišné žáky a odbourává bariéry napříč pedagogickými činiteli, vytváří bezpečné školní prostředí a má důvěru romských žáků, kteří v něm vidí oporu při řešení nenadálých situací v třídním kolektivu.

Romští pedagogové a odborníci sdílejí pohled na význam bezpečného prostředí, přičemž zdůrazňují potřebu, aby asistent byl přísný, ale ne represivní. Romský asistent může měnit životní hodnoty romských žáků, učí je vzájemnému respektu a vytváří pozitivní klima. Romský asistent také pomáhá odbourávat předsudky a podporuje vzájemné obohacování mezi žáky. Celkově se pedagogové základní školy soustředí na praktické aspekty podpory třídního klimatu a bezpečí, zatímco romští pedagogové zdůrazňují kulturní a jazykovou blízkost, autonomii asistentů a jejich roli ve změně hodnot a odstraňování předsudků.

KATEŘINA: „Asistent pedagoga, který je Rom, má cestu k romskému žákovi mnohem kratší než jiný asistent pedagoga. Žáci a Romové je berou jakoby vážněji a všechny pokyny nebo rady od něj vnímají velmi pozorně. Má k nim prostě nějakým způsobem blíž a vhodnými slovy a postupy dokáže žáky výborně motivovat.“

KAČOVÁ: „Asistent pedagoga může svým působením měnit romským žákům jejich životní hodnoty, učí žáky vzájemnému respektu a vytváří pozitivní klima. Romský asistent pomáhá odbourávat předsudky a podporuje vzájemné obohacování.“

Subkategorie: Český učitel a asistent Rom mohou tvořit ideální edukační tým, status asistenta romského původu přináší pozitivní změny do etnické společnosti

Pedagogové základní školy i romští pedagogové shodně zdůrazňují význam spolupráce mezi českým učitelem a romským asistentem pedagoga, která přináší pozitivní změny do etnické společnosti. Pedagogové základní školy vidí romského asistenta jako klíčového při utvrzování romských žáků, že vzdělání není zbytečné, a týmová spolupráce mezi romským asistentem a pedagogy vysílá pozitivní signály do společnosti. Romský asistent před žáky prezentuje spolupráci a důvěru s pedagogem, čímž se stává vzorem pro romské žáky a zvyšuje respekt majoritní společnosti vůči Romům. Romští pedagogové zdůrazňují, že romský asistent pedagoga by měl být rovnocenným partnerem třídního učitele. Oba přístupy pedagogů se shodují na tom, že spolupráce mezi českým učitelem a romským asistentem zvyšuje motivaci žáků, harmonizuje třídní klima, odbourává předsudky a přispívá k pozitivnímu vnímání Romů ve společnosti. Nicméně, pohled pedagogů základní školy a romských pedagogů se liší v důrazu na některé aspekty. Pedagogové základní školy více zdůrazňují organizovanost a účelnost spolupráce, stejně jako zvýšení společenského postavení Romů prostřednictvím role asistenta. Romští pedagogové kladou větší důraz na rovnost mezi učitelem a asistentem, empatický přístup a pozitivní vztahy, což považují za podstatné pro efektivní vzdělávání a změnu hodnot romských žáků.

EVA: „Romský asistent před žáky prezentuje spolupráci a důvěru s pedagogem, žáci musí chápat spolupráci romského asistenta a pedagoga z majority jako týmovou práci.“

VĚRA: „Spolupráce mezi asistentem a učitelem musí být účelná a organizovaná. Asistent spolu s učitelem by měli romské žáky utvrzovat v tom, že vzdělání není zbytečné.“

TIŠER: „A právě asistent nemá být v pozici někoho, kdo plní jen přání učitele, ale když učitel přijde s naprostým nesmyslem v očích toho asistenta a ten to vysvětlí, že to nebude fungovat, protože romský přístup je jiný, tak by ho ten třídní učitel měl brát jako profesionála, jako člověka, který tomu rozumí, a měli by přijít společně na jiný systém, a ne se dožadovat toho, že učitel je tam v té vyšší pozici a vlastně jako by tlačit na ty věci, protože pak to pozbývá smysl, rozumíte.“

7.7 Kategorie: Romský žák

Subkategorie: Specifické vzdělávací potřeby, adaptivní učení, podpora jazykového rozvoje, jazyk a kultura jako součást identity

Někteří pedagogové základní školy zdůrazňují individuální doučování českého jazyka jako klíčové pro odbourávání jazykových bariér. Zmiňují také prezentaci romské kultury jako prostředek k posilování identity žáků a zlepšení jejich postavení mezi vrstevníky prostřednictvím účasti na recitačních, tanečních a pěveckých soutěžích.

Romští pedagogové upozorňují na potřebu diferencovaného přístupu, někteří romští žáci z vyloučených lokalit nerozumí každému druhému slovu, zatímco jiní nepotřebují speciální přístup vůbec. Kaleja doporučuje, aby správné odpovědi v romštině byly hodnoceny stejně jako odpovědi v češtině, což podporuje adaptivní učení a uznání různých způsobů vyjadřování. Torák kritizuje zařazování romských žáků do tříd s lehkým mentálním postižením jen kvůli jejich původu, protože to může mít negativní vliv na jejich vzdělávací výsledky a interakce. Pape zdůrazňuje potřebu intenzivní jazykové podpory, podobně jako je tomu v Anglii, kde se k romským žákům přistupuje jako k lidem, kteří neumí anglicky.

Celkově se oba přístupy shodují na významu podpory jazykového rozvoje a uznání romské kultury jako součásti identity, avšak liší se v metodách a důrazu na specifické vzdělávací potřeby a adaptivní učení. Pedagogové základní školy kladou větší důraz na organizovanou a účelnou spolupráci a prezentaci romské kultury, zatímco romští pedagogové zdůrazňují rovnost, empatii a respekt k jazyku a kultuře žáků.

ŠÁRKA: „Romská kultura podtrhuje výjimečnost romských žáků. Vlivem prezentace romské kultury získávají žáci obdiv okolí, a to např. účasti na recitačních, tanečních a pěveckých soutěžích.“

PAPÉ: „V Anglii se k romským žákům přistupovalo jako k lidem, kteří neumí anglicky. A učí se od začátku ten jazyk. A dnes koukám, jejich rodiče pořád jako neumí dobře anglicky, protože si neprošli školou, kde by k nim přistupovalo jako k dětem, které neumí anglicky, ale jejich děti, jejich děti jsou prostě maturanti a studují.“

KALEJA: „Pokud se žák např. v matematice neumí vyjádřit česky, ale umí správně odpovědět romsky, není důvod, aby nedostal jedničku.“

TORÁK: „Výuka romských dětí s žáky s lehkým mentálním postižením jenom proto, že jsou z vyloučených lokalit, vidím jako zlo.“

Subkategorie: Vliv sociálního složení třídy na chování a interakce mezi žáky

V tomto bodě se pedagogové základní školy s romskými pedagogy a odborníky nestřetli. Balabánová uvádí, že romští žáci na školách, kde jsou v menšině, mají tendenci se shlukovat do skupin, což může vést k častějším konfliktům. Tento jev naznačuje, že pocit izolace nebo odlišnosti může u těchto žáků vyvolávat potřebu nacházet podporu a soudržnost uvnitř vlastní skupiny, což může vést k napětí mezi etnicky odlišnými skupinami žáků. Dále bylo poukázáno na to, že romské děti mají vysokou emoční inteligenci a dobře se orientují ve vztazích. Tento poznatek naznačuje, že romští žáci mohou být schopni navázat pozitivní vztahy a přispět k celkově dobrému klimatu ve třídě, pokud je jim dána příležitost a pokud nejsou stigmatizováni nebo diskriminováni.

BALABÁNOVÁ: „Takže na školách, kde těch romských dětí je míň, tak se samozřejmě spojí dohromady a pak mohou dělat různé věci a akce způsobuje reakci, může tam docházet k různým konfliktům, i interetnických, o kterých ten kantor třeba vůbec nemusí vědět. Měl by o nich vědět a měl by s nimi počítat.“

TORÁK: „Romské děti jsou emočně inteligentní a dobře se orientují ve vztazích.“

Subkategorie: Předsudek a nálepkování

Respondenti se shodují na tom, že předsudky a nálepkování romských žáků jsou závažným problémem. Božena poukazuje na předsudek, že intelektový výkon všech romských žáků je ovlivněn podmínkami, ve kterých vyrůstají, což naznačuje stereotypní pohled na tyto žáky. Pape zdůrazňuje existenci segregace, ale také uvádí, že není univerzální, což dokládá existenci vzdělaných Romů. Podle ní je zásadním předsudkem vnímání romského žáka jako problému, kde se v popisu často objevují pouze negativní aspekty, bez zdůraznění pozitiv. Řešení vidí v podpoře talentu romských žáků, jejichž úspěchy mohou přispět k odstraňování předsudků a nálepkování. Kaleja upozorňuje na potřebu respektování kulturních odlišností a jazykové diverzity, konkrétně že žáci nemohou být káráni za to, že o přestávce hovoří romsky. Balabánová uznává, že předsudky jsou hluboko zakořeněné v mysli a je nutné je aktivně překonávat. Závěrem je, že stereotypní vnímání může negativně ovlivňovat hodnocení a přístup k romským žákům. Podpora jejich talentu a úspěchů, stejně jako respektování kulturní a jazykové odlišnosti jsou klíčové pro inkluzivní přístup ve vzdělávání.

BOŽENA: „Jeden z předsudků, a to často zmiňovaným, je, že intelektový výkon všech romských žáků je ovlivněn podmínkami, ve kterých vyrůstají.“

PAPE: „Mně strašně vadí jako, že se říká bariéra, problém, znevýhodnění, to jsou všechna taková, ta slova mají takovou negativní konotaci, bariéru je třeba překonat, na to je třeba vynaložit úsilí, znevýhodněné podmínky, už to tam je v tom názvu (smích), že je něco blbě, něco špatně, jo, že tam už v tom popisu těch dětí není nic příjemného. Protože všechno, to že je Rom, je problém, to, že jsou chudí, je problém, to, že neumí česky, je problém, prostě to je jeden velký problém (smích). (pauza) Tak...“

BALABÁNOVÁ: „Předsudky se nikomu nevyhýbají, ani politikům, právě naopak ani učitelům, ani policistům, ani nikomu jinému, kdo profesně přichází do kontaktu s romským etnikem. Prostě žijeme v předsudku, všichni ho máme nějak v hlavě, jo, vždy tam někde vzadu zasunutý, ale prostě máme tam předsudek.“

7.8 Kategorie: Školní úspěšnost

Subkategorie: Segregace, jazyková bariéra příčina školní neúspěšnosti, nedůvěra k institucím

Respondenti obou skupin shodně uvádí, že segregace, jazyková bariéra, nedůvěra k institucím a socioekonomické podmínky jsou hlavními příčinami školní neúspěšnosti romských žáků. Pape uvádí, že homogenní skupiny romských žáků vytvářejí zdání jakési bariéry a že klíčovým problémem a příčinou školní neúspěšnosti je jazyková bariéra, nedostatečné jazykové kompetence. Tišer se shoduje s Vlastou, že demotivaci ke vzdělávání vytváří sociální systém, nikoli rodina, systém nepodporuje aktivní rodiče. Výzkum navíc ukazuje dle Toráka, že Romové jsou v učebnicích zobrazováni stereotypně a rasisticky. Segregaci ve školách zmiňuje Tišer a uvádí, že většina romských dětí se vzdělává podle osnov pro žáky s lehkým mentálním postižením, aniž by nějaké postižení měli. Pedagogové obou skupin sdílí stejný názor, že pro zvýšení školní úspěšnosti romských žáků je nezbytné odstranit jazykovou bariéru, podporovat jejich talent a vytvořit inkluzivní vzdělávací systém, který respektuje kulturní a jazykovou rozmanitost.

VLASTA: „Sociální systém doposud nastavuje všem rodinám stejné podmínky, proto mnozí rodiče nepodporují své děti v dalším studiu a žáci nemají motivaci dál studovat, to je chybný přístup, motivování by měli být rodiče s aktivním přístupem ke vzdělání svých dětí.“

PAPE: „Romští žáci jsou neúspěšní kvůli jazykové bariéře, samozřejmě že tam hrají roli i jiné věci, ale jako i u běžných českých dětí, přece jako ty romské nejsou z jiného světa, jo, žijeme v jedné republice. To, jaké problémy mají české děti, to ty romské rodiny nebo romské děti mají taky. Někdy několikrát znásobený ještě tím, že jsou Romové. Ale základem je jazyková bariéra, a jestliže se nám podaří odstranit jazykovou bariéru, tak potom je úplně jedno, jestli to je romské dítě, nebo české dítě, mají stejné problémy.“

Subkategorie: Žáci s odlišným mateřským jazykem

Vlasta jako jediná z pedagogů základní školy navrhuje přistupovat k romským žákům jako k žákům s odlišným mateřským jazykem. Pro dosažení školního úspěchu romských žáků je dle romských pedagogů a odborníků klíčové zajistit systematickou jazykovou podporu a

pravidelnou docházku do školy. Pape taktéž zdůrazňuje, že k romským žákům je třeba přistupovat jako k žákům s odlišným mateřským jazykem, a kritizuje nahrazení bilingvních romských asistentů českými asistenty, kteří nedokázali efektivně řešit jazykové bariéry. Torák upozorňuje na zásadní problém etnolektu, který je však rychle řešitelný, a navrhuje, aby rodiče hovořili s dětmi romsky, zatímco čeština by byla systematicky vyučována od mateřské školy. To podle něj vede k lepším jazykovým kompetencím a vyšší úspěšnosti ve vzdělávání. Kaleja pak zdůrazňuje, že jazykově dobře vybavený žák dokáže lépe konstruovat vzdělávací procesy, což podporuje školní úspěch.

PAPE: „*My musíme k těm romským žákům přistupovat jako k žákům, kteří mluví jiným mateřským jazykem, s odlišným mateřským jazykem, to je ta zkratka OMJ, která se teď hodně používá v souvislosti s ukrajinskými žáky, a dokud jako nebudeme přistupovat k nim, jako k dětem, které neumí česky, a už v první třídě prostě budeme chtít výkon v češtině, ve spisovné češtině, ve vyučovací češtině, tak prostě se nepohneme. Protože škola je o tom, že rozumíš, že prostě umíš, že rozumíš. A jestliže nerozumíš, tak nebudeš umět (pauza), to je prostě alfa omega.*“

Subkategorie: Motivace k učení je klíčový faktor

Motivace je ovlivňovaná osobností žáka, podporou rodičů a společenským prostředím. Někteří pedagogové základní školy upozorňují na nedostatečné povědomí rodičů o významu vzdělání, což snižuje motivaci jejich dětí. Další zdůrazňují význam pozitivního přístupu a pochvaly při překonávání bariér. Jana poukazuje na vliv nepodnětného prostředí, které může působit demotivačně. Romští pedagogové, a především Pape, vidí motivaci jako základní podmínku pro vzdělání, zahrnující jak vnitřní, tak vnější faktory, včetně finančního aspektu. Povědomí o důležitosti vzdělání mohou u romských rodičů zvýšit vzdělávací programy pro ně určené, myslí si Kačová. Celkově je nezbytné vytvořit podpůrné prostředí, které zahrnuje pozitivní zpětnou vazbu, pochopení významu vzdělání a systematickou podporu ze strany rodičů, školy a širší společnosti. Zažití úspěchu je zásadním motivačním faktorem, který může podpořit další vzdělávací úsilí a dlouhodobý úspěch romských žáků.

VLASTA: „K odbourávání bariér a intelektuálnímu rozvoji přispěje především to, pokud romský žák zažije ve škole úspěch, protože zažití úspěchu považuji osobně za jeden z nejdůležitějších motivačních faktorů i za faktor, který právě „bourá“ bariéry rozvoje romských žáků.“

PAPE: „Motivace v konání jakéhokoliv člověka je prostě prioritou. Když nemáme motiv něco dělat, tak to neděláme.“

Subkategorie: Motivace k učení ze strany rodičů

Obě skupiny dotazovaných se shodují, že motivace ze strany rodičů je velmi důležitým faktorem pro školní úspěšnost romských žáků, avšak jejich pohledy se liší.

Vlasta uvádí, že u některých rodin je znatelný posun v motivaci ke vzdělávání, ale v mnoha romských rodinách není vzdělání doceněno. Vlasta považuje vzdělání za cestu ze začarovaného kruhu neprofesionality a nezaměstnanosti, přičemž kolektivní rozhodování v rodinách může bránit rozvoji talentů. Dále pedagogové základní školy zdůrazňují, že pokud děti nevidí své rodiče pracovat, má to na ně negativní dopad, zatímco zaměstnaní rodiče motivují své děti a podporují jejich úspěch svým příkladem. Dále uvádějí, že motivace ke vzdělání u romských žáků přímo souvisí historicky s přístupem jejich rodičů, kteří nevnímají vzdělání jako pozitivní hodnotu. Šárka uvádí, že úroveň motivace rodičů ke vzdělání ovlivňuje školní úspěšnost romských žáků a že motivaci lze zvyšovat prostřednictvím interakce mezi školou, žákem a rodiči. Zmiňovaná je preference prožitku a velkých rodinných vazeb nad individuálními ambicemi, což se projevuje ve výchově dětí. Romští rodiče si uvědomují, že nároky v běžných základních školách jsou vyšší, a proto se snaží dostat své děti do škol s nižšími požadavky. Eva poukazuje na nízkou míru motivace ke vzdělání u rodičů žijících ve vyloučených lokalitách a na přetrvávající názor, že vzdělání nezaručí zaměstnání kvůli etnickému původu.

Kaleja zmiňuje, že pedagogická veřejnost obviňuje jen rodiče a zdůrazňuje potřebu profesionálního přístupu. Romští pedagogové a odborníci navrhuje, aby pedagogové vytvářeli přívětivé prostředí pro rodiče, aby se cítili více zapojeni do vzdělávacího procesu svých dětí. Dále upozorňují na negativní vliv historicky segregovaného vzdělávání rodičů, což ovlivňuje jejich schopnost motivovat své děti i v současné době. Problém vidí Kačová v

kulturních zvyklostech starší generace Romů, která své děti ve vzdělávání nepodporovala, ale uvádí, že rodiče s vyšším stupněm vzdělání své děti podporují více. Celkově je tedy nezbytné, aby škola, rodiče a širší společnost spolupracovali na vytváření prostředí, které podporuje motivaci ke vzdělávání, zvyšuje povědomí o významu vzdělání a překonává historické a kulturní bariéry.

VLASTA: „*Posun v problematice motivace ke vzdělání je. Zním již mnoho rodin, např. našich romských asistentek a bývalých žákyň, které své děti podporují, motivují, aby se vyučily či pokračovaly ve studiu na SŠ. Zním také mnohé romské rodiny, které se již zajímají o to, jak a co se jejich děti ve škole učí, zajímají se o jejich školní výsledky a chtějí, aby na tom jejich děti byly lépe, než byli oni. Je to cesta dobrým směrem, ale změní se to podstatněji jen tehdy, pokud romské rodiny uvidí, že lidé s vyšším vzděláním, lidé aktivní mají vyšší finance, lepší možnosti a lepší život než ti, kteří nepracují, nejsou aktivní, nesnaží se nic změnit.*“

EVA: „*Rodiče žijící ve vyloučených lokalitách své děti ke vzdělání motivují velmi málo. U tradičních rodin přetrvává názor – i kdybys měla několik škol, nikdo tě nezaměstná, protože jsi Romka. Rodiče vštěpují svým dětem: problém je, že jsme Romové, ne naše vzdělání.*“

KALEJA: „*Často od pedagogické veřejnosti slycháváme, že vše zmařili rodiče. Za takové názory by pedagogové měli vrátit mzdu.*“

Subkategorie: Motivační vzory

Pedagogové základní školy a romští odborníci se shodují na tom, že motivační vzory jsou velmi důležitým faktorem pro školní úspěšnost romských žáků. Poukazují na nedostatek romských vzorů, především na nedostatek romských učitelů. Zdůrazňují, že zaměstnaní a úspěšní rodiče mohou motivovat své děti svým příkladem. Božena také upozorňuje na nálepkování úspěšných Romů a na negativní dopad označování úspěšných Romů ze strany romského etnika za "bílé Romy". Torák a Kačová zdůrazňují pozitivní příklady úspěšných Romů, jako je kardiolog MUDr. Vladimír Horváth, a zvyšující se počet romských středoškoláků a vysokoškoláků. Celkově je zřejmé, že pozitivní vzory a příklady úspěšných Romů, jak z řad rodičů, tak z širší společnosti, mohou významně přispět k motivaci romských žáků ke vzdělávání.

BOŽENA: „Pokud je Rom úspěšný a vymaní se ze skupiny, bývá často označován za bílého Roma. Status a rodinné prostředí může ovlivnit intelektový výkon, ale je to individuální, např. slavný klavírista Kačo pochází z neutěšených poměrů.“

TORÁK: „Jako úspěšného Roma uvádím kardiochirurga MUDr. Vladimíra Horvátha, jehož rodným jazykem byla romština. Romských středoškoláků a vysokoškoláků přibývá.“

8 Shrnutí získaných dat

V následující kapitole jsou analyzovány a zhodnoceny výsledky výzkumného šetření směrem k výzkumným otázkám.

8.1 Výzkumná otázka č. 1

Jaké jsou z pohledu pedagoga nejčastější příčiny školní neúspěšnosti sociálně znevýhodněných romských žáků v procesu vzdělávání?

Z analýzy dat směřovaných k výzkumné otázce č. 1 jednoznačně vyplynulo, že tradiční romská kultura není hlavní příčinou školní neúspěšnosti romských žáků. Pohledy obou skupin respondentů se ale liší v interpretaci svých postojů. Romští pedagogové zmiňují historické, sociální a jazykové faktory, které ovlivňují školní úspěšnost, a upozorňují na potřebu rozlišovat mezi romskou kulturou a kulturou chudoby. Pohled většiny pedagogů základní školy zdůrazňuje pozitivní přínosy romské kultury v inkluzivním prostředí a její potenciál při odstraňování předsudků.

Většina pedagogů základní školy a většina romských pedagogů a odborníků se shoduje, že socioekonomické bariéry hrají velmi významnou roli v neúspěšnosti romských žáků. Nicméně jejich názory zahrnují různé pohledy na to, jak tyto bariéry působí a jaké faktory jsou klíčové. Romští pedagogové kladou větší důraz na komplexnost těchto bariér, zahrnující sociální vazby a subjektivní vnímání situace dětmi, více diskutují širší sociální kontexty. Zajímavé je, že dva romští odborníci mají zcela jiný pohled na vliv socioekonomických bariér a zmiňují, že větší problém jsou samotní rodiče, kteří vzdělání svých dětí nepovažují za prioritu. Naopak pedagogové základní školy se soustředí na konkrétní opatření k zmírnění těchto bariér. Zajímavou myšlenkou jedné pedagožky základní školy je koncept "obrácené perspektivy", který naznačuje, že většinová společnost by se měla snažit pochopit a vcítit se do situace menšiny, konkrétně romských žáků a jejich rodičů. Tento přístup podporuje reflexi sociální adaptace, což znamená, že většinová společnost by měla usilovat o pochopení a respektování sociálních a kulturních odlišností romských dětí a jejich rodin.

Tato rozmanitost názorů poukazuje na složitost tématu a potřebu individuálního přístupu k jednotlivým rodinám a žákům.

Z analýzy a interpretace dat dále vyplývá, že většina respondentů se shoduje v názoru, že schopnost motivace rodičů ke vzdělání svých dětí a aktivní interakce mezi školou a romskými rodiči je klíčová, avšak bod společného střetu interpretují jinak. Pedagogové základní školy kladou větší důraz na nedostatky a zmiňují nedostatečnou podporu ke vzdělání, neschopnost své děti motivovat k lepším školním výsledkům a považují nepodnětnost domácího prostředí za zásadní. Rovněž zmiňují jako bariéru nízkou úroveň vzdělání rodičů, a to především matky, a spolu s některými romskými pedagogy upozorňují na celkovou důležitost role romských matek ve výchově romských dětí, která je ovlivněna právě nízkým vzděláním matky. Romští pedagogové a odborníci zdůrazňují důležitost podpory rodičům, zmiňují výzvy, kterým musí romská rodina čelit v běžném životě, a uvádí, že romští rodiče se musí učit být rodiči. Zmiňují, že motivovat rodiče k podpoře vzdělání vlastních dětí je velmi náročné a složité, co neumí zvnitřnit, to nemohou předat svému dítěti. Pedagogové ze základní školy kladou důraz na osobní interakci s romskými žáky a spolupráci s jejich rodinami. Jsou přesvědčeni, že aktivní zapojení rodičů a pravidelná docházka do předškolních zařízení mohou pozitivně ovlivnit intelektový rozvoj dětí. Naproti tomu romští pedagogové a odborníci se více zaměřují na širší socioekonomické a kulturní faktory. Tvrdí, že romští žáci mohou dosahovat úspěchů ve vzdělávání, i když jejich rodiče jsou negramotní a sociálně znevýhodnění. Tento rozdílný pohled se odráží v jejich přístupu k práci s romskými žáky a jejich rodinami, což může vést k různým strategiím v inkluzivním vzdělávání.

8.2 Výzkumná otázka č. 2

Nakolik ovlivňuje jazyková bariéra a romský etnolekt vzdělávací výsledky romských žáků?

Velká většina dotazovaných se shodla na tom, že nedostatečné jazykové kompetence a romský etnolekt jsou hlavní příčinou školní neúspěšnosti romských žáků, pohledy na závažnost problému jazykových kompetencí a romského etnolektu se u dotazovaných skupin liší. Pedagogové základní školy přicházejí s konkrétními návrhy a metodami, jak jazykové

bariéry překonávat. Zdůrazňují důležitost komunikace, názornosti, vysvětlování, analýzy chyb a rozvoje slovní zásoby. Doporučují také zaměřit výuku na témata blízká romským žákům a rozvíjet jejich čtenářské dovednosti, které jsou klíčové pro všechny předměty, navrhují zvýšit hodinovou dotaci pro výuku českého jazyka a podporují také komunikaci romských žáků s vrstevníky z majority. Z výpovědí pedagogů základní školy je ale zřejmé, že mají různé názory na vliv romského etnolektu na vzdělávání romských žáků. Romští pedagogové a odborníci zdůrazňují potřebu zaměřit se na problematiku romského etnolektu a informovat učitele o jeho existenci a významu. Kladou důraz na hluboké a dlouhodobé důsledky jazykových bariér, čímž upozorňují na závažnost problému. Podle nich je pro úspěšné vzdělávání klíčové, aby pedagogové rozuměli odlišným jazykovým schopnostem a kulturním souvislostem svých žáků a aby se vyvarovali předsudků a hodnotících soudů, které mohou bránit efektivnímu učení. Romští pedagogové kladou důraz na systémové změny a specifické podpůrné role, jako jsou např. romští asistenti pedagoga a přípravné programy pro výuku českého jazyka.

Závěrem lze říci, že přes odlišné vnímání jazykové bariéry v podobě romského etnolektu obě dotazované skupiny shodně uznávají, že rozvoj komunikačních kompetencí je klíčový pro školní úspěšnost romských žáků.

8.3 Výzkumná otázka č. 3

Jaké osobnostní a profesní dispozice pedagoga mohou pomáhat v redukci bariér ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků?

Z analýzy dat směřovaných k výzkumné otázce č. 3 jednoznačně vyplynulo, že pedagogové základní školy a romští pedagogové mají většinou podobné názory na osobnost a profesní připravenost pedagogů. Pedagogové základní školy zdůrazňují potřebu specifických znalostí o romském jazyce a etnolektu, perfektní znalost didaktiky, trpělivost, vytrvalost a schopnost nastavit jasná pravidla, romští pedagogové kladou důraz na empatii, autentický přístup a schopnost navázat s žákem funkční vztah. Dle názoru romských pedagogů by se měl každý pedagog soustředit na obecné pochopení a přijetí romských žáků bez nutnosti jejich změny.

Názory na profesní rozvoj se mírně liší. Pedagogové základní školy obecně zdůrazňují význam dalšího vzdělávání a profesní připravenosti, otevřenosti k novým metodám a přístupům edukace, zdůrazňují dovednost interkulturní komunikace a inkluzivní dovednosti, reflexi, rovný přístup a umění komunikovat s rodiči.

Romští pedagogové zase kladou důraz na flexibilní rozvoj, otevřenost, bezpředsudečnost a specifické znalosti romské kultury. Celkově se oba přístupy doplňují a ukazují na nutnost kombinace obecných pedagogických dovedností s hlubším porozuměním kulturním specifickým romských žáků pro vytvoření efektivního inkluzivního vzdělávacího prostředí.

8.4 Výzkumná otázka č. 4

Jakým způsobem lze redukovat kulturně podmíněné bariéry ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků prostřednictvím podpůrných mechanismů ve škole?

Pohled obou skupin respondentů na neromské asistenty v souvislosti s edukací romských žáků je v zásadě kritický. Romští pedagogové zdůrazňují, že neromští asistenti často postrádají dostatečný zájem o romskou kulturu a nerespektují kulturní identitu žáků. Zmiňují neznalost romského jazyka pro neromského asistenta jako obrovský deficit.

Asistent pedagoga romského původu je naopak oběma skupinami respondentů vnímán jako klíčové podpůrné opatření v inkluzivním vzdělávání. Díky znalosti romského jazyka, kultury a sociálního prostředí dokáže efektivně komunikovat s žáky i jejich rodiči, což zlepšuje jejich motivaci a školní docházku. Romští asistenti lépe předvídají a řeší specifické problémy, čímž podporují pozitivní klima ve třídě a pomáhají odstraňovat předsudky. Jejich přítomnost zvyšuje sounáležitost a respekt mezi žáky, přičemž jsou žáky vnímáni jako vzory. Inkluzivní prostředí školy může významně přispět k odbourávání bariér tím, že poskytuje rovný přístup ke vzdělání a vytváří bezpečné a podporující prostředí, kde se žáci cítí respektováni a chápáni. Pedagogové základní školy se shodují na přínosu inkluze, která umožňuje všem žákům rozvíjet své schopnosti a být plnohodnotnou součástí školního kolektivu. Zvýšené povědomí o romské kultuře ve školách může podporovat sblížování žáků z různých kulturních prostředí, čímž se buduje vzájemný respekt mezi romskými a neromskými žáky. Obě skupiny respondentů shodně vnímají inkluzi jako klíčovou cestu k

intelektuálnímu rozvoji romských žáků díky možnosti přístupu k pestrým a přitažlivým metodám a formám vzdělávání. Celkově je tedy respondenty vnímán inkluzivní přístup jako podporující především v oblasti intelektuálního rozvoje romských žáků, jejich kulturní identity, komunikačních dovedností, solidarity, pospolitosti a otevřenosti.

Z analýzy dat směřovaných k výzkumné otázce č. 4 jednoznačně vyplynulo, že romský etnolekt českého jazyka a nedostatečné jazykové kompetence jsou oběma skupinami respondentů vnímány jako hlavní příčina školní neúspěšnosti romských žáků. Jsou navrhovány efektivní metody podpory, zaměřující se na různé přístupy a techniky eliminace tohoto zásadního problému. Velmi často je ve shodě zmiňováno zapojení romských asistentů pedagoga, kteří ovládají jak romský, tak český jazyk, a mohou tak lépe zprostředkovat porozumění vyučované látce, lépe mohou řešit případné konfliktní situace jak s žáky, tak s jejich rodiči. Pedagogové základní školy navrhuje další podpůrné metody, jako je doučování, zapojování rodičů do školních aktivit, smysluplné trávení přestávek a školní kluby s doučováním. Zmiňují i důležitost předškolní docházky, která může významně přispět k rozvoji jazykových dovedností před nástupem do školy. Romští pedagogové a odborníci se shodují v názoru, že by se k romským žákům mělo přistupovat s vědomím, že český jazyk není jejich rodným jazykem, a navrhuje, aby edukační postupy byly shodné jako při výuce žáků cizinců.

Lze tedy říci, že škola může efektivně přispět k rozvoji jazykových kompetencí romských žáků kombinací zvýšené výuky českého jazyka, zapojením romských asistentů pedagoga, individuálním přístupem a aktivní spoluprací s rodinami.

8.5 Doporučení pro praxi

Text následující podkapitoly obsahuje doporučení pro implementaci poznatků výzkumu pro inkluzivní vzdělávání.

TRADIČNÍ ROMSKÁ KULTURA

Integrace prvků romské kultury do inkluzivního vzdělávání je zcela zásadní. Významně přispívá k vzájemnému obohacování a poznávání žáků napříč školním kolektivem

s pozitivním dopadem na rodiny i celou společnost. Motivační faktory hrají klíčovou roli v tom, jak efektivně tyto prvky v praxi implementovat a využít.

Přístupy, metody a motivační faktory

- Zahrnout více obsahu o romské kultuře do učebnic a výukových materiálů, romští žáci lépe porozumí vlastní historii, což zvýší jejich hrdost na identitu, sebevědomí a motivaci k učení.
- Organizovat projekty a aktivity, které podporují kulturní výměnu a porozumění mezi žáky různých etnických a kulturních skupin.
- Vytvářet školní prostředí, které reflektuje kulturní rozmanitost, například prostřednictvím dekorací a symbolů, které reprezentují různé kultury.
- Zprostředkovávat učitelům školení zaměřená na kulturní senzitivitu, aby lépe rozuměli a respektovali kulturní odlišnosti svých žáků.
- Používat výukové metody, které respektují a zohledňují kulturní rozdíly mezi žáky, čímž se podporuje inkluze a rovnost ve vzdělávání.
- Organizovat pravidelná setkání s rodiči romských žáků, čímž se vytvoří silnější vazby mezi školou a rodinami, a podpoří se jejich aktivní zapojení do vzdělávacího procesu.
- Zajišťovat přítomnost úspěšných romských osobností ve škole, například prostřednictvím debat a akcí jako „křeslo pro hosta“, což může inspirovat žáky a posílit jejich ambice a sebevědomí.

SOCIOEKONOMICKÉ BARIÉRY

Škola může hrát důležitou roli v odbourávání socioekonomických bariér prostřednictvím různých strategií a opatření. Následující doporučení nabízejí konkrétní kroky a strategie, které mohou školám a vzdělávacím institucím pomoci podpořit romské žáky a vytvořit inkluzivní prostředí pro jejich rozvoj.

Přístupy, metody a motivační faktory

- Zajišťovat dostupnost školních potřeb, IT technologií a stravování zdarma nebo za dotované ceny.
- Organizovat zájmové kroužky, sportovní aktivity, letní tábory a školní výlety, které jsou buď zdarma, nebo finančně dostupné.
- Umožňovat bezplatné individuální doučování a podporovat vzájemné učení ve školních klubech.
- Nabízet zdarma služby školního psychologa nebo celého školního poradenského týmu, který pomáhá řešit problémy spojené s chudobou a sociálním vyloučením.
- Organizovat pravidelná setkání a workshopy pro rodiče, zaměřené na podporu vzdělávání dětí a zlepšení domácího prostředí.
- Udržovat partnerství s organizacemi a institucemi, které mohou poskytovat další podporu socioekonomicky znevýhodněným rodinám.
- Organizovat školení učitelů v oblasti porozumění socioekonomickým výzvám, aby lépe podporovali znevýhodněné žáky.

VLIV NÍZKÉ ÚROVNĚ MOTIVACE A MALÉHO DŮRAZU NA VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ ZE STRANY JEJICH RODIČŮ

Podpora nízké úrovně motivace a malého důrazu na vzdělávání romských žáků ze strany jejich rodičů vyžaduje cílené a citlivé přístupy. Implementací níže uvedených strategií může škola přispět k vyšší motivaci a důrazu na vzdělání ze strany romských rodičů, což povede ke zlepšení školních výsledků jejich dětí.

Přístupy, metody a motivační faktory

- Posilovat vztahy mezi školou a romskou rodinou prostřednictvím setkání, telefonátů a osobních návštěv, aby se vytvořila důvěra a vzájemné porozumění.
- Organizovat setkání rodičů s úspěšnými romskými osobnostmi, které mohou inspirovat a motivovat jak rodiče, tak i jejich děti.

- Organizovat workshopy zaměřené na zlepšení dovedností rodičů v oblasti podpory vzdělávání dětí, například techniky čtení s dětmi nebo způsoby, jak vytvořit podnětné domácí prostředí.
- Podporovat setkávání romských rodin, kde mohou vzájemně sdílet zkušenosti a osvědčené postupy v oblasti vzdělávání svých dětí.
- Nabízet aktivně kariérní poradenství zaměřené na plánování budoucnosti žáků a představovat příležitosti, které vzdělání nabízí s cílem motivovat rodiče i děti.
- Povzbuzovat rodiny k aktivní účasti na školních akcích a aktivitách, čímž se posílí jejich vazba ke škole a podpora vzdělávání.
- Poskytovat pravidelnou pozitivní zpětnou vazbu a ocenění žákům i jejich rodičům za jejich úsilí a pokroky, což zvyšuje motivaci a angažovanost.
- Organizovat akce, kde budou oceněni žáci za jejich úspěchy, což zvýší jejich motivaci a hrdost rodičů na jejich výsledky.

KULTURNĚ SOCIÁLNÍ STATUS A RODINNÉ PROSTŘEDÍ VERSUS INTELEKTOVÝ VÝKON ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Kulturní a sociální status a rodinné prostředí jsou faktory, které mohou mít za určitých podmínek vliv na rozvoj dítěte a jeho intelektový výkon, a ovlivnit tak schopnost uspět ve školním prostředí.

Přístupy, metody a motivační faktory

Následující doporučení nabízejí konkrétní možnosti, jak může škola vytvořit podpůrné podmínky pro vzdělávání a celkový rozvoj romských žáků.

- Škola i společnost by měla podporovat rodiče v tvorbě podnětného domácího prostředí, které stimuluje učení a intelektuální rozvoj dětí prostřednictvím sociálních aktivit.
- Podporovat spolupráci s komunitními službami na zajištění stabilního a bezpečného prostředí pro děti, které je základem pro efektivní učení, koncentraci a rozvoj kognitivních funkcí.

- Organizovat podpůrné programy zaměřené na řešení stresu a traumatu spojeného se socioekonomickými problémy, které mohou negativně ovlivnit kognitivní funkce a schopnost učení.

JAZYKOVÁ BARIÉRA, ROMSKÝ ETNOLEKT

Odbourávání jazykových bariér a romského etnolektu vyžaduje komplexní přístup zahrnující různé metody a motivační faktory.

Přístupy, metody a motivační faktory

Zajištění kvalitního předškolního vzdělávání je klíčové pro přípravu romských dětí na úspěšné vzdělávání na základní škole a pro dlouhodobé snižování jazykových a kulturních bariér. Rozhodující je i přístup k romským žákům jako k žákům s odlišným mateřským jazykem.

Následující doporučení mohou vytvořit podpůrné prostředí, které usnadní překonávat jazykové bariéry.

- Zajišťovat intenzivní jazykové programy zaměřené na výuku českého jazyka a získávání jazykových kompetencí před nástupem do základní školy.
- Vytvářet prostředí, kde jsou děti neustále stimulovány k mluvení, poslouchání a porozumění českému jazyku prostřednictvím her, písní, příběhů a rozhovorů.
- Podporovat sociální interakce mezi dětmi, což pomáhá rozvíjet jejich komunikační dovednosti a schopnost spolupracovat s vrstevníky.
- Poskytovat emoční podporu, pomáhat dětem budovat sebevědomí a pozitivní vztah ke škole.
- Přistupovat k romským žákům jako k žákům s odlišným mateřským jazykem.
- Podporovat pomocí kurzů a workshopů zaměřených na výuku českého jazyka a na kulturní citlivost profesní rozvoj pedagogů.
- Používat bilingvní učebnice a materiály, které jsou dostupné jak v českém jazyce, tak v romštině.
- Pravidelně hodnotit jazykové schopnosti a vzdělávací potřeby každého žáka a na základě diferenciac přizpůsobovat výuku.

- Zavádět aktivity zaměřené na jazykové dovednosti, které pomáhají romským žákům integrovat se do školního kolektivu, například společné projekty, kulturní akce.
- Organizovat dramatické kroužky, literární kluby nebo sportovní týmy, které pomáhají rozvíjet jazykové dovednosti mimo školní výuku.
- Zavádět programy, které umožňují romským žákům učit se jak v jejich rodném jazyce, tak v jazyce českém. To pomáhá zachovat jejich kulturní identitu, zatímco si osvojují český jazyk.
- Prosazovat inkluzivní vzdělávací politiku.
- Navazovat partnerství s nevládními organizacemi, které se zaměřují na podporu romské komunity a mohou nabídnout zdroje a programy směřující k posilování jazykových kompetencí.

OSOBNOST PEDAGOGA A PROFESNÍ PŘIPRAVENOST

Pro efektivní vzdělávání romských žáků by měl pedagog disponovat osobnostními a profesními kvalitami.

Osobnost pedagoga

Pomocí kurzů, workshopů a supervizí se mohou pedagogové zaměřit na rozvoj následujících osobnostních kvalit, které jsou klíčové pro efektivní inkluzivní vzdělávání.

- Rozvíjet empatii, citlivost, trpělivost, vytrvalost, flexibilitu, zvládání stresu a umění relaxace.
- Rozvíjet umění respektovat kulturní a sociální odlišnosti žáků, překonávat předsudky a stereotypy.
- Učit se techniky aktivního naslouchání, dovednosti nastavování realistických cílů, rozvíjení sebereflexe a své autenticity, schopnosti zvládat edukační strategie a dynamické výukové metody.

Profesní připravenost pedagoga

Další vzdělávání učitelů prostřednictvím kurzů a workshopů je nutné zaměřit na rozvoj schopností pracovat s kulturní a sociální odlišností romských žáků v následujících oblastech.

- Získávat základní znalosti o romské kultuře a romském jazyku, což usnadní komunikaci a porozumění s žáky. Tyto znalosti pomáhají při vytváření relevantních vzdělávacích materiálů.
- Zajistit připravenost a odbornost v oblasti pedagogických metod a didaktických postupů, které podporují inkluzivní vzdělávání. Pedagogové by měli být schopni využívat různé výukové strategie přizpůsobené potřebám žáků.
- Rozvíjet umění pedagogů vytvořit strukturované a bezpečné prostředí, kde jsou jasně definována pravidla a očekávání. To pomáhá žákům orientovat se ve školním prostředí a podporuje jejich adaptaci.
- Organizovat vzdělávání pedagogů zaměřené na efektivní a účelnou komunikaci s rodiči.
- Připravovat vzdělávání zaměřené na profesní rozvoj, zejména v oblastech inkluzivní pedagogiky a interkulturní komunikace.
- Rozvíjet umění reflektovat vlastní pedagogickou praxi a učit se z ní, což je klíčové pro neustálé zlepšování a adaptaci výukových metod.

ASISTENT PEDAGOGA, ROMSKÝ ASISTENT PEDAGOGA

Inkluzivní školní prostředí vyžaduje koordinovanou spolupráci učitelů, neromských a romských asistentů pedagoga. Kvalitní spolupráce lze docílit pomocí podpory dalšího vzdělávání pedagogů ze strany školy.

Neromský asistent pedagoga

- Umožnit neromským asistentům pedagoga absolvovat vzdělávací kurzy zaměřené na kulturní citlivost, romskou kulturu a historii.
- Umožnit také aktivní účast na seminářích a workshopech vedených romskými komunitními lidry, což přispěje k lepšímu porozumění a respektu vůči romské komunitě.

Romský asistent pedagoga

Využívání schopností romských asistentů pedagoga je zásadní pro efektivní inkluzivní vzdělávání. Tito asistenti jsou klíčovými aktéry v procesu začleňování romských žáků do školního prostředí.

- Umožnit romským asistentům pedagoga poskytovat v inkluzivní edukaci specifickou kulturní a jazykovou dovednost, která je zásadní pro překonání bariér a vytváření respektujícího a motivujícího vzdělávacího prostředí.
- Umožnit absolvovat vzdělávací kurzy zaměřené na pedagogické dovednosti.

INKLUZIVNÍ PROSTŘEDÍ ŠKOLY, ODBOURÁVÁNÍ BARIÉR, INTELEKTUÁLNÍ ROZVOJ ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Inkluzivní prostředí školy může odbourávat bariéry a přispívat k intelektuálnímu rozvoji romských žáků mnoha způsoby.

Přístupy, metody a motivační faktory

- Zapůjčovat a poskytovat ekonomicky slabým žákům kvalitní školní pomůcky, vzdělávací materiály včetně informačních technologií.
- Zajišťovat financování školních obědů a mimoškolních aktivit pro sociálně znevýhodněné žáky.
- Zavádět programy pro výuku českého jazyka, včetně individuálního doučování a jazykových kurzů.
- Podporovat a motivovat romské asistenty pedagoga k získávání odbornějších kompetencí v českém i romském jazyce.
- Poskytovat rovný přístup ke vzdělání, a zajišťovat pro všechny žáky stejné příležitosti ke vzdělání bez ohledu na jejich socioekonomický status nebo kulturní pozadí.
- Aktivně podporovat rozvoj nadání prostřednictvím programů zaměřených na identifikaci a podporu talentů mezi romskými žáky.

- Realizovat kulturně citlivou výuku a integraci romské kultury do školního vzdělávacího programu formou projektů a aktivit zaměřených na romskou historii, což zvyšuje sebevědomí romských žáků a respekt k jejich identitě.

EFEKTIVNÍ METODY ODSTRAŇOVÁNÍ JAZYKOVÉ BARIÉRY A ROMSKÉHO ETNOLEKTU

Odbourávání jazykových bariér ve školním prostředí je zásadní.

Přístupy, metody a motivační faktory

- Realizovat intenzivní jazykové intervence pro romské žáky, kteří mají slabou úroveň jazykových kompetencí.
- Podporovat jazykové kompetence v běžné výuce, kde učitelé používají jasný a zjednodušený jazyk.
- Podporovat romské asistenty pedagoga, kteří ovládají jak romský, tak i český jazyk.
- Poskytovat individuální podporu žákům mimo vyučovací hodiny, zaměřené na konkrétní jazykové potřeby, na posilování slovní zásoby a gramatiky.
- Uskutečňovat výuku českého jazyka pomocí vizuálních a názorných pomůcek, obrázkových slovníků a interaktivních programů.
- Realizovat projektovou výuku a tematické bloky, vzdělávací projekty zaměřovat na konkrétní témata, která jsou blízká romským žákům a která podporují jejich jazykové dovednosti.
- Realizovat programy na podporu čtenářské gramotnosti, které pomáhají žákům zlepšovat porozumění textu formou čtenářských dílen, kde žáci společně čtou a diskutují o knihách, které jsou pro ně atraktivní a přístupné.
- Používat kulturně relevantní učební materiály, které jsou zajímavé pro romské žáky, obsahující příběhy a témata z romské kultury.
- Podporovat přístup k romským žákům jako k žákům s odlišným mateřským jazykem, což zahrnuje speciální jazykové programy a techniky, využívání metodik pro výuku češtiny jako cizího jazyka.
- Diferenciovat učivo podle úrovně jazykových schopností.

- Poskytovat podporu při adaptaci na školní prostředí.

Kombinace výše uvedeného může významně přispět k odstranění romského etnolektu a jazykových bariér, čímž se zlepší jazykové kompetence romských žáků a podpoří se jejich celkový intelektuální rozvoj v inkluzivním vzdělávacím prostředí.

8.6 Diskuze

Výsledky šetření ukazují, že se účastníci výzkumu, pedagogové Základní školy Floriána Bayera v Kopřivnici a romští pedagogové a odborníci, názorově v otázce školní neúspěšnosti sociálně znevýhodněných romských žáků v procesu vzdělávání střetli, identifikace a interpretace pohledů na nejčastější a nejzávažnější ovlivňující faktory však byla odlišná.

Z šetření vyplynulo, že obě skupiny pedagogů se shodují v názoru, že tradiční romská kultura není příčinou školní neúspěšnosti romských žáků. Tento konsensus je zásadní, protože přenáší pozornost od kulturních stereotypů k reálným problémům, které úspěšnost vzdělávání ovlivňují. Romští pedagogové upozorňují na nutnost rozlišovat mezi romskou kulturou a kulturou chudoby, což znamená, že problémy spojené s chudobou nesmí být mylně připisovány romské kultuře samotné. Pedagogové základní školy zdůrazňují pozitivní přínos romské kultury v inkluzivním prostředí, například její potenciál k odstranění předsudků a obohacení školní komunity. Kaleja (2012) zmiňuje tradiční romskou kulturu, tanec, zpěv, řemesla jako obohacující pro většinovou společnost. Němec (2020) uvádí jiný pohled na kulturní bariéry, a to na nepřipravenost škol vzdělávat dítě ze sociálně znevýhodněné romské rodiny v kontextu s rozdílným přístupem výchovy a očekáváním školy.

Většina dotazovaných pedagogů souhlasí, že socioekonomické bariéry hrají významnou roli v neúspěšnosti romských žáků. Zatímco pedagogové základní školy nabízejí konkrétní opatření pro zmírnění těchto bariér, jako jsou programy na podporu finančně znevýhodněných rodin nebo zvýšení přístupu k mimoškolním aktivitám, romští pedagogové více zdůrazňují komplexitu socioekonomických bariér. Upozorňují na širší sociální kontexty, jako jsou sociální vazby a subjektivní vnímání situace dětmi, což zahrnuje i emoční a psychologické aspekty chudoby. Odborná literatura potvrzuje většinový názor

dotazovaných, Caltová Hepnarová (2020) uvádí, že sociální vyloučení, chudoba, znevýhodněné prostředí a omezené kapacity rodin mají vliv na školní úspěšnost romských žáků.

Výsledek šetření ukazuje, že pedagogové základní školy a romští pedagogové uznávají význam jazykových bariér pro školní úspěšnost romských žáků jako zásadní, jejich přístupy k řešení tohoto problému se liší. Pedagogové základní školy se zaměřují na konkrétní metody a intervence, které mohou být implementovány v rámci školního systému, zatímco romští pedagogové poukazují na širší a dlouhodobé důsledky těchto bariér a zdůrazňují potřebu přizpůsobení vyučovacích metod specifickým potřebám žáků. Tyto různé perspektivy se vzájemně doplňují a společně mohou přispět k vytvoření efektivních strategií pro odstranění jazykových bariér a podpory intelektuálního rozvoje romských žáků. Romští pedagogové argumentují, že jazykové bariéry mají nejen okamžitý dopad na školní výkon, ale také dlouhodobě ovlivňují možnosti integrace a úspěšnosti romských žáků ve společnosti.

Dále z šetření vyplynulo, že pedagogové základní školy mají různé názory na romský etnolect, přičemž někteří jej považují za zásadní komunikační bariéru ovlivňující slovní zásobu a gramatiku romských žáků, zatímco jiní tuto bariéru nepovažují za významnou. Na druhé straně romští pedagogové a odborníci zdůrazňují závažné důsledky romského etnolectu na vzdělávání a kritizují nedostatečnou informovanost pedagogů o této problematice a zdůrazňují potřebu systémových změn.

Většina respondentů z řad pedagogů základní školy doporučuje zvýšení hodinové dotace českého jazyka a zaměřují se na praktické metody. Romští pedagogové kladou důraz na hlubší porozumění specifikům romského jazyka a kultury, kritizují nedostatek přípravných programů pro výuku českého jazyka a navrhuje, aby romští žáci byli edukováni jako žáci s odlišným mateřským jazykem. Obě skupiny uznávají klíčovou roli komunikačních kompetencí pro školní úspěšnost romských žáků, ale jejich přístupy se liší v míře zaměření na praktické metody versus systémové změny. Názory obou skupin respondentů, že nedostatečné jazykové kompetence mají významný vliv na školní neúspěšnost romských žáků potvrzuje i odborná literatura. Např. Šotolová (2008), která se zabývá romským a českým jazykem v kontextu jazykových rovin, a Hübschmannová (2002), která zmiňuje, že

dnešní Romové hovoří mnohem lépe než jejich předci, etnolektní projevy v češtině však přetrvávají a žáci ve škole za ně dostávají špatné známky.

Z šetření dále vyplynulo, že většina pedagogů základní školy zdůrazňuje, že pedagog, který vzdělává romské žáky, musí mít specifické osobnostní a profesní kvality, měl by být empatický, trpělivý a vytrvalý, aby mohl efektivně pracovat s různorodými vzdělávacími potřebami jednotlivců. Měl by být kreativní a flexibilní, otevřený a bez předsudků, s dovednostmi v reflexi a sebereflexi. Klíčový je profesionální přístup a schopnost navázat funkční vztah se žákem. Romští pedagogové kladou větší důraz na empatii, autentický přístup a hluboké porozumění kulturnímu a sociálnímu kontextu romských žáků, což zahrnuje přijetí žáků bez nutnosti jejich změny. Obě skupiny se shodují na významu kontinuálního profesního rozvoje, přičemž romští pedagogové navíc zdůrazňují potřebu specifického vzdělávání zaměřeného na kulturní a jazykové potřeby romských žáků a důležitost bezpředsudečného přístupu. Názory obou skupin pedagogů potvrzuje Akimjaková (2009), která uvádí, že pokud je učitel „osobností“, je schopen se u romských žáků dopracovat k efektivním školním výsledkům. Pokud však „osobností“ není, nepomůže mu sebelepší vyučovací metoda dobře své žáky naučit a vychovat.

Výsledky šetření potvrzují kritický pohled některých romských pedagogů na neromské asistenty pedagoga a zdůrazňují, že neromští asistenti často postrádají dostatečný zájem o romskou kulturu a nerespektují kulturní identitu žáků, což může vést k nedorozuměním a neefektivní komunikaci. Poukazují na to, že neznalost romského jazyka je pro neromského asistenta značným handicapem. Pedagogové základní školy uznávají přínos romských asistentů ve třídách a preferují jejich zapojení, protože lépe rozumějí specifickým potřebám romských žáků a mohou efektivněji přispívat k jejich vzdělávání a integraci.

Výsledek šetření ukazuje na shodu obou skupin pedagogů na významu romských asistentů pedagoga jako mostu mezi školou a rodinou, který pomáhá překonávat jazykové a kulturní bariéry. Pedagogové základní školy zdůrazňují individuální přístup, schopnost řešit konflikty a motivovat žáky, zatímco romští pedagogové upozorňují na potřebu kulturní a jazykové blízkosti asistentů, kteří by měli být rovnocennými partnery učitelů. Obě skupiny uznávají nezbytnost romských asistentů pro inkluzivní vzdělávací prostředí, ale pedagogové základní školy se více zaměřují na praktické aspekty, jako je podpora třídního klimatu a

bezpečí, zatímco romští pedagogové kladou důraz na odstranění předsudků a respektování kulturní identity žáků. Názor Pape (2007) úzce koresponduje s názorem obou skupin respondentů, že jednou z cest, jak zefektivnit vzdělávání romských žáků a otevřít školy romským rodičům, je zřízení funkce asistenta pedagoga s tím, že asistentem pedagoga je Rom.

Z šetření zcela jasně vyplynulo, že pedagogové základní školy vnímají inkluzi jako přínosnou, umožňující rozvoj schopností romských žáků a jejich integraci do školního kolektivu, a zdůrazňují praktické aspekty, jako je podpora jazykových kompetencí a porozumění romské kultuře. Romští pedagogové poukazují na celospolečenské dopady a problémy inkluze, zdůrazňují podporu identity romských žáků a potřebu citlivého přístupu k jejich kulturním a sociálním specifikům. Obě skupiny se shodují na významu role pedagoga a asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání. Romští pedagogové kritizují neochotu učitelů přizpůsobit se a vnímat odlišnosti, což považují za překážku úspěšné inkluze. Názory pedagogů základní školy a většiny romských pedagogů a odborníků korespondují s názorem, který uvádí Němec (2020), že je nutná podpora inkluzivního vzdělávání s cílem zajistit vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Zmiňuje také nutnost změny v myšlení pedagogů, změny uvnitř škol a školních sboroven a změny v přípravě budoucích učitelů. Dále formuluje jako cíl optimalizaci vzdělávacího systému nejen pro Romy, ale nalezení inkluzivní a současně nejlepší možné formy vzdělávání pro všechny žáky.

Autor pracoval s rozsáhlým množstvím získaných dat a ukázal, že téma příčin školní neúspěšnosti romských žáků je složité a mnohohrstevnaté. Analýza odhalila, že i když se pedagogové základních škol a romští pedagogové shodují na důležitosti jednotlivých faktorů ovlivňujících školní úspěšnost, jejich pohledy na řešení tohoto problému se liší. Výsledky šetření zdůrazňují potřebu pokračovat v dalším výzkumu, aby bylo možné lépe pochopit a efektivně řešit příčiny školní neúspěšnosti romských žáků a podporovat jejich vzdělávací úspěch.

Závěr

Diplomová práce zaměřující se na identifikaci příčin neúspěšnosti sociálně znevýhodněných romských žáků v procesu vzdělávání seznamuje čtenáře s pohledy, přístupy a interpretacemi názorů respondentů souvisejícími především s jazykovou bariérou, osobnostními a profesními dispozicemi pedagogů a podpůrnými mechanismy ve školním prostředí, které mohou přispět k redukci bariér ve vzdělávání romských žáků. Výzkum zahrnuje názory pedagogů Základní školy Floriána Bayera v Kopřivnici a romských pedagogů a odborníků. Úvodní teoretická část byla rozdělena do pěti částí. První část byla věnována statistickým údajům, které se týkají romské menšiny a historii Romů na území dnešní České republiky. Druhá část seznamuje čtenáře s bariérami souvisejícími s edukací romských žáků, vycházejícími z tradiční romské kultury. Třetí celek je věnován romskému jazyku a etnolektu, který mimo jiné zmiňuje specifika romského jazyka. Ve čtvrté části se čtenáři seznámí s historií vzdělávání před a po roce 1989, dále s rozsudkem D.H., podpůrnými mechanismy ve vzdělávání romských žáků v českém školství, rolemi pedagogů a asistentů pedagogů v edukaci romských žáků a rozvojem jazykových kompetencí. Pátá část diplomové práce se zabývá dopadem fenoménu sociálního znevýhodnění na vzdělávání žáků a uvádí se zde, že společnou charakteristikou žáků se sociálním znevýhodněním je nezdravotní příčina znevýhodnění.

V šesté části autor práce představuje výzkumné šetření. Čtenáři zde naleznou podrobný popis použité metodologie, seznámí se s výzkumným záměrem, stanovenými cíli výzkumu a hlavními výzkumnými otázkami, dále designem kvalitativního výzkumu, způsobem sběru dat, technikou vyložení karet a charakteristikou výzkumného vzorku. Čtenáři se v šesté části dále seznámí se způsobem analýzy získaných dat formou otevřeného kódování. Tento proces umožnil strukturovat a analyzovat výzkumné materiály, byla vytvořena datová základna. V následující sedmé části se čtenáři seznámí s prezentací dat získanými rozhovory s respondenty. Data byla rozdělena do osmi kategorií a ke kategoriím byly přiřazeny subkategorie. Následovala vždy analýza názorů respondentů a citace z rozhovorů. Osmá část diplomové práce prezentuje na základě analýzy čtenářům odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky včetně implementace poznatků výzkumu do praxe.

Cílem diplomové práce bylo analyzovat příčiny školní neúspěšnosti sociálně znevýhodněných romských žáků v procesu vzdělávání a identifikovat nejzávažnější faktory z pohledu respondentů. Čtenáři se dočtou, jaké pohledy zaujímají a jak je interpretují jednotliví respondenti a zda je názorová shoda uvnitř skupin.

Cílem také bylo čtenářům poskytnout i v případě názorové shody respondentů jinou interpretaci a dimenzi jejich pohledu. Např. Názorově se shodují obě skupiny respondentů, že jazykové bariéry jsou zásadní problém v úspěšné edukaci romských žáků. Jejich pohledy a interpretace se však liší. Pedagogové základní školy se zaměřují na konkrétní metody a intervence, které mohou být implementovány v rámci školního systému, zatímco romští pedagogové poukazují na širší a dlouhodobé důsledky těchto bariér a zdůrazňují potřebu přizpůsobení vyučovacích metod specifickým potřebám žáků. Tyto různé perspektivy se vzájemně doplňují a společně mohou přispět k vytvoření efektivních strategií pro odstranění jazykových bariér.

Diplomová práce poskytuje cenný přínos tím, že odhaluje rozdílné pohledy a přístupy pedagogů k příčinám školní neúspěšnosti romských žáků. Identifikace a analýza klíčových faktorů, jako jsou jazykové bariéry, socioekonomické problémy a pedagogické kvality, pomáhá přenést pozornost od kulturních stereotypů k reálným problémům. Tento výzkum zdůrazňuje potřebu komplexních a systémových změn v přístupu ke vzdělávání romských žáků a upozorňuje na význam inkluzivního prostředí, individuálního přístupu a efektivní komunikace mezi pedagogy a žáky.

Seznam použitých informačních zdrojů

AKIMJAKOVÁ, Beáta, 2009. Resocializačné posobenie v špeciálnej pedagogike z kresťanského hľadiska. In: Dimenzie a perspektivy rozvoja osobnosti jednotlivca I. Špeciálna pedagogika. Rodina-škola-spoločnosť. PrdF Katolickej univerzity, Ružomberok, TSBN 978-80-8084-490-5

BANGA, Patrik, 2023. *Skutečná cesta ven*. 1. Brno: Host, 216 s. ISBN 978-80-275-1342-0.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2016. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. 1. Brno: Masarykova univerzita Brno, 279 s. ISBN 978-80-210-6678-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2018. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. 1. Brno: Masarykova univerzita Brno. ISBN 978-80-210-8757-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Ilona BYTEŠNÍKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ, 2012. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. 1. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-237-6.

BITTNEROVÁ, Dana, 2009. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných*. 1. Praha: ERMAT Praha, 263 s. ISBN 978-80-87178-06-5.

CALTOVÁ HEPNAROVÁ, Gabriela, 2020. *Sociální znevýhodnění jako determinanta vzdělanostních perspektiv dětí - pohled do rodinného zázemí*. 1. Brno: Paido, Brno 2020, 150 s. ISBN 978-80-7315-271-0.

CICHÁ, M. a kol. (2016). „Romové očima pedagogů základních a středních škol“. *Antropowebzin* (1–2), 2016. ISSN 1801-8807. Dostupné z: <http://www.antropoweb.cz/webzin/index.php/webzin/article/view/224>

ČADA, Karel a Daniel HŮLE, Praha 2019. *Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení* [PDF]. 1. Úřad vlády České republiky.

- FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ a kolektiv, 2015. *Katalog podpůrných opatření: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4655-4.
- FÓNADOVÁ, Laura, 2014. *Nenechali se vyloučit: Sociální vzestupy Romů v české společnosti*. 1. Brno: Masarykova univerzita Brno. ISBN 978-80-210-6574-1.
- GAJZLEROVÁ, Lenka, 2014. *Multimediální technologie a jejich využití u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN isbn978-80-210-7608-2.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HÜBSCHMANNOVÁ, Milena, 2002. *ŠAJ PES DOVAKERAS, MŮŽEME SE DONLUVIT*. 4. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 129 s. ISBN 80-244-0496-6.
- KALEJA, Martin, 2011. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 162 s. ISBN 978-80-7368-943-8.
- KALEJA, Martin, 2012. *Romové - otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 204 s. ISBN 978-80--7464-175-6.
- KALEJA, Martin, 2013. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 124 s. ISBN 978-80-7464-233-3.
- KRÁČMAROVÁ, Drahlava, 2022. *Rozšiřování slovní zásoby u romských žáků na druhém stupni ZŠ*. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 287 s. ISBN 978-80-7603-355-9.
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre, 1995. *Rómovia, Cigáni, kočovníci*. 1. Bratislava: Infoirmačné a dokumentačné stredisko o Rade Európy. ISBN 80-967380-4-6. Z francúzkého originálu Roma, Tsiganes, Voyageurs preložila Jaroslava Glutová.
- MACHŮ, Eva. *Nadaný žák*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-197-3.
- Manuál vzdělávacího programu rozvoje funkční gramotnosti romské mládeže*. [CD], 2008. 1. Moravskoslezský kraj.

MOREE, Dana, 2022. *Meziprostory*. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 166 s. ISBN 978-80-246-5035-7.

Muzeum romské kultury v Brně, 2015. *Společně za vzděláním* [online]. [cit. 2024-02-19]. Dostupné z: <https://www.rommuz.cz/cs/>

NĚMEC, Zbyněk, [2019]. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. 1. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-84-5.

NĚMEC, Zbyněk, 2020. Efektivita systému podpůrných opatření ve vzdělávání sociálně znevýhodněných romských žáků. *Speciální pedagogika*. 2020(3-4), 224-235.

NĚMEC, Zbyněk, 2020. "Zvedněte ruce, kdo půjde do míst, kde necítí uznání": o segregaci romských žáků ve vzdělávání. 1. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-219-4.

NĚMEC, Zbyněk, Barbora ŠEBOVÁ a KOL., 2023. "Do školy se konečně těší". 1. Praha: Nová škola, 76 s. ISBN 978-80-908501-1-8.

Nová škola – Romano Suno.

[cit. 2024-03-10]. Dostupné z: <http://www.novaskolaops.cz/romano-suno/>

PÁCHOVÁ, Anna, Dana BITTNEROVÁ, Helena FRANKE, Miroslav RENDL a Irena SMETÁČKOVÁ, 2018. *Školní a mimoškolní vzdělávání žáků z vyloučených lokalit*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, Katedra psychologie. ISBN 978-80-7603-002-2.

PAPE, Iveta, 2007. *Jak pracovat s romskými žáky: Příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. Praha: Slovo 21.

PEKÁREK, Pavel. Zánik sociálního systému Romů. *Demografie*. roč. 39, č. 1, s. 36-37. ISSN 0011-8265.

POLÁKOVÁ, Eva, 2002. *Štúdie na tému etika a rómska problematika*. 1. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 63 s. ISBN 80-805-0525-X.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

RADA VLÁDY PRO ZÁLEŽITOSTI ROMSKÉ MENŠINY, 2021. *Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů (Strategie romské integrace) 2021–2030* [online]. [cit. 2023-12-28]. Dostupné z: https://vlada.gov.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/04-Strategie-romske-rovnosti-zacleneni-a-participace-2021---2030---textova-cast-cista_1.pdf

Romové a škola versus rodiče a žáci, 2011. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 162 s. ISBN 978-80-7368-943-8.

Úřad vlády pro národnostní menšiny, 2022. *Vláda české republiky* [online]. [cit.2024-02-10]. Dostupné z: <https://vlada.gov.cz/cz/ppov/rnm/mensiny/romska-narodnostni-mensina-16149/>

SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

SNIEGOŇ, Tomáš, 2017. *Zmizelá historie: holokaust v české a slovenské historické kultuře*. 1. Praha: Argo. Historické myšlení. ISBN 978-80-257-2265-7.

Speciální pedagogika, 2020. ISSN 1211-2720.

Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů: (Strategie romské integrace) 2021–2030, 2021. 10.5.2021.

ŠOTOLOVÁ, Eva, 2011. *Vzdělávání Romů*. 4 v Nakladatelství Karolinum druhé, první dotisk. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7603-355-9.

ŠURDA, Jozef, 2002. *Diferenciované vyučovanie ako prostriedok zefektivnenia vyučovacieho procesu*. 1. Bratislava: Pamiko, spol. s.r.o., Naša škola 2002-2003.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN isbn-978-80-262-0696-5.

VALENTA, Milan, 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0937-9.

VOTAVOVÁ, Renáta, Klára MAJCÍKOVÁ, Veronika JEŠÁTKOVÁ a Zonna BAŘINKOVÁ, 2023. *Desatero úspěšné práce s heterogenní třídou*. 1. Národní pedagogický institut České republiky, Senovážné náměstí 25, Praha. Tiptop Studio. ISBN 978-80-7578-123-9.

ZEZULKOVÁ, Eva, 2011. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. 1. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-991-9.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA, 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2021, 2023. *Vláda české republiky* [online]. [cit. 2024-02-10]. Dostupné z: <https://vlada.gov.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-ceske-republice-za-rok-2021-204244/>

Seznam příloh

Příloha 1 – Seznam otázek pro rozhovory

Příloha 2 – Vzorový přepis rozhovoru s kódováním