

# Připravenost romských dětí na základní vzdělávání z perspektivy učitelů

Vanessa Valkovičová

---

Bakalářská práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Vanessa Valkovičová**  
Osobní číslo: **H20516**  
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Přípravenost romských dětí na základní vzdělávání z perspektivy učitelů**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a odborné literatury.  
Zpracování teoretických východisek z oblasti edukace romských žáků, školní zralosti a připravenosti romských dětí na základní vzdělávání.  
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

BALVÍN, Jaroslav, 2004. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix. ISBN 80-86031-48-9.  
BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2022. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 3. vydání. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1751-8.  
KALEJA, Martin, 2014. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: PDF OU. ISBN 978-80-7464-544-0.  
ŠOTOLOVÁ, Eva, 2011. *Vzdělávání Romů*. 2., rozšíř. a uprav. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-1909-5.  
ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEDOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **25. ledna 2023**  
Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**



**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 25. ledna 2023

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 25.4.25.....

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:  
(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odporá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Tato práce se zabývá připraveností romských dětí na základní vzdělávání z perspektivy učitelů. Cílem práce je zjistit zkušenosti učitelů s připraveností romských dětí na základní vzdělávání, identifikovat nedostatky v konkrétních oblastech připravenosti, analyzovat, jak učitelé eliminují tyto nedostatky, a navrhnout systémová opatření, která by podle učitelů pomohla řešit problémy v oblastech připravenosti romských dětí na základní školu.

Klíčová slova: romské děti, základní vzdělávání, připravenost, učitelé, nedostatky, systémová opatření, integrace, předškolní vzdělávání, individuální vzdělávací plány, inkluzivní školní prostředí

## **ABSTRACT**

This study explores the readiness of Roma children for primary education from the perspective of teachers. The aims of the study are to investigate teachers' experiences with the readiness of Roma children for primary education, identify deficiencies in specific areas of readiness, analyze how teachers address these deficiencies, and propose systemic measures that, according to teachers, would help address the issues in the areas of Roma children's readiness for primary school.

Keywords: Roma children, primary education, readiness, teachers, deficiencies, systemic measures, integration, preschool education, individual education plans, inclusive school environment

Chtěla bych poděkovat své vedoucí práce PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D za odborné vedení, podporu a cenné rady při psaní mé bakalářské práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Obsah	
<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>I CHARAKTERISTIKA ROMSKÉ MENŠINY V ČESKÉ REPUBLICE</b> .....	<b>13</b>
1.1 HISTORIE .....	13
1.2 SOUČASNOST .....	15
<b>2 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ V ČESKÉ REPUBLICE</b> .....	<b>17</b>
2.1 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÝ ŽÁK OPTIKOU ŠKOLSKÉ LEGISLATIVY .....	17
2.2 VYMEZENÍ ROMSKÉHO ŽÁKA .....	19
2.3 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ .....	21
2.4 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ .....	22
2.5 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO PODMÍNKA PRO ZVÝŠENÍ PŘIPRAVENOSTI ROMSKÝCH DĚTÍ.....	23
<b>3 PŘIPRAVENOST DĚTÍ NA ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A JEJÍ DŮLEŽITOST</b> .....	<b>25</b>
3.1 ROMSKÉ DĚTI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	27
<b>4 ROLE UČITELE V PŘÍPRAVĚ DĚTÍ NA ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ</b> .....	<b>29</b>
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>31</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>32</b>
5.1 VÝZKUMNÝ ZÁMĚR .....	32
5.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	32
5.3 METODA SBĚRU DAT .....	32
5.4 METODA ANALÝZY DAT.....	33
5.5 CÍL A METODA .....	34
5.6 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	36
<b>6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>43</b>
<b>6.1 PŘIPRAVENOST ROMSKÝCH ŽÁKŮ</b> .....	<b>45</b>
6.1.1 VNÍMÁNÍ PŘIPRAVENOSTI ROMSKÉHO ŽÁKA Z PERSPEKTIVY UČITELŮ .....	45



6.1.2	VÝZNAM ZÁPISU PRO ODHALENÍ MÍRY PŘIPRAVENOSTI .....	45
6.1.3	ROMSKÝ ŽÁK VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ .....	46
<b>6.2</b>	<b>VLIV RODINY NA PŘIPRAVENOST ROMSKÝCH ŽÁKŮ .....</b>	<b>46</b>
6.2.1	UČITELOVA ZNALOST ROMSKÉ RODINY .....	46
6.2.2	INDIVIDUALITA RODIN .....	47
6.2.3	POSTOJE ROMSKÉ RODINY KE VZDĚLÁVÁNÍ.....	47
<b>6.3</b>	<b>NEDOSTATKY V PŘIPRAVENOSTI ROMSKÝCH ŽÁKŮ .....</b>	<b>48</b>
6.3.1	FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PŘIPRAVENOST ROMSKÝCH DĚTÍ.....	48
6.3.2	NEJVĚTŠÍ NEDOSTATKY VE VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ .....	48
<b>6.4</b>	<b>ZPŮSOBY POMOCI ROMSKÝM ŽÁKŮM VE VYROVNÁVÁNÍ NEDOSTATKŮ V PŘIPRAVENOSTI .....</b>	<b>49</b>
6.4.1	POMOC VYCHÁZEJÍCÍ Z RODINY .....	49
6.4.2	POMOC ZE STRANY ŠKOLY .....	50
6.4.3	POMOC DALŠÍCH SUBJEKTŮ .....	50
<b>6.5</b>	<b>OSVĚDČENÉ POSTUPY PRO MINIMALIZACI ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI U ROMSKÝCH DĚTÍ.....</b>	<b>50</b>
6.5.1	DOPORUČENÍ UČITELŮ .....	50
6.5.2	UČITELÉ NEDOPORUČUJÍ .....	51
<b>6.6</b>	<b>NÁMĚTY PRO ZLEPŠENÍ PROBLEMATIKY PŘIPRAVENOSTI.....</b>	<b>51</b>
6.6.1	PŘÁNÍ UČITELŮ.....	51
6.6.2	INFORMOVANOST O ROMSKÝCH ŽÁČÍCH.....	52
<b>6.7</b>	<b>SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ, TECHNKA VYLOŽENÍ KARET .....</b>	<b>52</b>
	<b>DISKUSE.....</b>	<b>60</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>61</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>63</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>68</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>69</b>

<b>PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR S UČITELKOU 1.....</b>	<b>70</b>
---	-----------

## ÚVOD

Vzdělání je klíčovým faktorem pro začleňování romské menšiny do společnosti a zajištění jejich rovných příležitostí. Přestože se v posledních letech podařilo výrazně snížit míru segregace romských dětí ve školství, stále se vyskytují problémy týkající se jejich připravenosti na základní vzdělávání. Romové představují jednu z největších menšin v České republice. Romská menšina čelí různým výzvám, které se týkají především sociálního začleňování a vzdělávání.

Cílem této bakalářské práce je zkoumat připravenost romských dětí na základní vzdělávání z perspektivy učitelů. Téma této práce je důležité zejména z hlediska inkluzivního vzdělávání, které je v současné době prioritou vzdělávacího systému v České republice. Romské děti se často potýkají s různými překážkami při vzdělávání a pro jejich úspěch je klíčová připravenost před vstupem na základní školu.

V teoretické části práce budou představeny důležité koncepty související s problematikou vzdělávání romských dětí, včetně sociálního prostředí, vzdělávacích strategií a přístupů, důležitosti inkluzivního vzdělávání a role učitelů v přípravě dětí na základní vzdělávání. Tyto koncepty budou využity k vytvoření teoretického rámce pro výzkum.

V praktické části práce bude proveden výzkum pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učiteli z tří různých základních škol v regionu s vysokou koncentrací romské populace. Získaná data budou analyzována metodou otevřeného kódování a výsledky budou interpretovány a diskutovány v kontextu teoretického rámce. Na základě výsledků bude poskytnuto doporučení pro další výzkum a praxi v oblasti připravenosti romských dětí na základní vzdělávání.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 CHARAKTERISTIKA ROMSKÉ MENŠINY V ČESKÉ REPUBLICE

V úvodu kapitoly bude cíleno na stručné seznámení s romskou menšinou v České republice a její historií. Romská menšina tvoří významnou součást české společnosti, ale stále se setkává s řadou sociálních a kulturních výzev. Cílem této kapitoly je přiblížit charakteristiku romské menšiny a její vývoj v České republice, včetně změn v postavení a podmínkách této menšiny v průběhu času. Tato kapitola slouží jako vstup do problematiky vzdělávání romských dětí, která bude dále rozvíjena v následujících kapitolách.

## 1.1 Historie

Unucková (2007) uvádí, Romové svou historii před příchodem do Evropy nezaznamenávali písemně, takže historické záznamy o jejich kultuře a tradicích jsou omezeny na záznamy jiných národů. Toto omezení může být zkreslené a plné předsudků. záznamy o historii Romů pochází zejména od ostatních národů, kteří s Romy přišli do kontaktu, jako jsou například Řekové, Byzantinci, Turci, Maďaři a další. Tyto záznamy mohou být ovlivněny jejich vlastními předsudky a nepochopením romské kultury a tradic. Co se týká pravlasti Romů, tak Indie je považována za jedno z možných míst, odkud se Romové původně vydali na svou kočovnou cestu. Existuje mnoho teorií o původu Romů, ale většina současných výzkumů se soustřeďuje na původ v severní Indii. Kočovné řemeslnické skupiny lidí, kteří byli původně z Indie, se rozšířily do různých částí světa v průběhu staletí, včetně Evropy, a mohou být považovány za předky Romů.

První doložená zmínka o přítomnosti Romů v Evropě pochází z 14. století. Konkrétně se jedná o záznamy o romské skupině, která překročila území Byzantské říše a vydala se na západ do Evropy. Romové se postupně šířili po celém kontinentu, včetně Českých zemí, kde se poprvé objevili v průběhu 15. století. (Davidová, 2004).

Romové byli v průběhu historie pronásledováni a vyháněni, včetně území Moravy, kde v roce 1538 sněm rozhodl o jejich vyhnání. Během třicetileté války se někteří Romové vrátili, ale později byli opět vyháněni a v roce 1697 byli prohlášeni za „psance“ císařem Leopoldem I. (Horváthová, 2002) To znamenalo, že mohli být trestáni, popravováni nebo dokonce zabiti, a to jak samotní Romové, tak i ti, kteří se snažili jim pomoci. Tresty pro obyvatele, kteří pomáhali Romům, se zpříšňovaly, což vedlo k nedůvěře mezi romskou

menšinou a majoritní společností. V této době se formovaly kořeny negativních vztahů mezi těmito skupinami. (Horváthová, 2002)

Snahu o integraci se snažila Marie Terezie jako první. Ta uplatňovala asimilační politiku, jež měla za cíl potlačit specifika a jazyk Romů a rozptýlit je do různých vesnic. Romové byli nuceni přizpůsobit se většinové společnosti. Kněžím bylo uloženo dbát na jejich vzdělání (Říčan, 1998).

Unucková (2007) uvádí, že tato politika však nebyla dlouho realizována. Vznikaly romské osady, které nebyly součástí obce, pro Romy nebyla povinnost navštěvovat školu, tak to pro ně nebylo důležité. Industrializace vytlačila tradiční řemesla Romů a přiměla je k průmyslové práci. Na území se nacházeli také kočovní Romové, kteří byli pro tuláctví trestně stíháni a mnozí z nich byli negramotní.

Na začátku 20 století byl vydán poměrně přísný Zákon o potulných cikánech. (Horváthová, 2002) Zákon postihoval kočovné Romy, ale diskriminoval všechny Romy, protože po dosažení 14 let museli prokázat svoji totožnost, což bylo diskriminační. (Horváthová, 2002)

Po roce 1945 přišla skupina Romů ze Slovenska. (Nečas, 1999) Přestože byl zákon o potulných cikánech zrušen, romská menšina byla nadále diskriminována. Komunistická strana Československa preferovala asimilaci Romů do většinové společnosti, což znamenalo, že museli potlačit svá vlastní specifika. (Nečas, 1999) Na druhé straně však stát podporoval vzdělávání Romů na středních a vysokých školách. To však vedlo k situacím, kdy byli romští studenti upřednostňováni a učitelé se báli jim dávat špatné známky, což mohlo ovlivnit kvalitu vzdělání. Navíc rodiče v mnoha případech přestávali mluvit romsky se svými dětmi, aby se jim zaručil úspěch ve škole (Říčan, 1998).

V šedesátých letech se situace Romů mírně zlepšila. Romové mohli začít pěstovat prvky své kultury, ale toto rozvojové období bylo krátké. Romové založili Svaz Cikánů-Romů, který měl pomáhat řešit problémy menšiny, ale v roce 1973 byl zlikvidován. Po této události pokračovala koncepce společenské integrace, s cílem asimilovat Romy. Stát Romům nabízel materiální a sociální výhody, ale stále je považoval za sociálně slabší skupinu, která se musí převychovat podle vzoru majoritní společnosti. Horváthová (2002)

V roce 1989, s pádem komunismu a následným obnovením demokracie, se pro Romy staly možnými svoboda užívat svůj jazyk a pěstovat svou kulturu. Romové se stali uznávanou národnostní menšinou a mohli zakládat vlastní organizace na prosazování svých zájmů. Tento vývoj umožnil i „romskou reprízu“, tedy období, kdy vznikala různá romská sdružení, knihy o Romech, romská média a muzea směřovaná k edukaci o historii a kultuře této menšiny (Řičan, 1998).

## 1.2 Současnost

V České republice žijí různé skupiny Romů: maďarští Romové, moravští Romové, čeští a olašští Romové, Sinti a slovenští Romové. (Šotolová, 2011)

Další skupinu tvoří Olašští Romové. Ti jsou jednou z menších romských skupin v České republice, která pochází z regionu Ostravska. Lavorové jsou další menší romskou skupinou, která pochází z okolí Prahy. Kalderaši jsou pak romskou skupinou, která se tradičně živila kovářskou a košíkářskou řemeslnou prací. Tyto skupiny se mezi sebou liší jazykem, kulturou a tradicemi a mají své vlastní specifické zvyky a způsoby života (Horváthová, 2002).

Z toho, co bylo řečeno výše, je zjevné, že Romové nejsou jednotnou skupinou a nelze je charakterizovat jednotnými rysy. Šišková uvádí, že vztahy mezi Romy a majoritní společností jsou ovlivněny stereotypy a předsudky, které mají historické kořeny a přetrvávají dodnes. Roma je stále vnímána jako problémová skupina a jsou jí připisovány negativní vlastnosti, jako je lenost, kriminalita nebo nevzdělanost. Tato negativní percepce vede k diskriminaci a sociálnímu vyloučení Romů a zhoršuje vztahy mezi nimi a majoritní společností. Šišková rovněž upozorňuje na důležitost komunikace a vzájemného porozumění mezi oběma skupinami, které mohou vést ke zlepšení vztahů a odstranění předsudků. Šišková uvádí, že tento stav je důsledkem historického vývoje, ale také nedostatečného povědomí o romské kultuře a historii, které vede ke zpochybňování rovnoprávnosti Romů v české společnosti (Šišková, 2001).

Navrátil (2003) popisuje historický vývoj vztahu mezi Čechy a Romy a poukazuje na to, že Romové byli často diskriminováni a vyloučeni z většinové společnosti. Dále se v knize zabývá současnou situací a připouští, že i dnes jsou Romové často stigmatizováni a setkávají se s různými formami diskriminace a sociálního vyloučení. Podle Navrátila se sociální vyloučení týká skupiny lidí, kteří nejsou plně začleněni do společnosti a jsou znevýhodněni v oblasti ekonomické, sociální a kulturní. Tyto osoby nejsou schopny se

účastnit veřejného života a uplatnit svá práva a svobodně se rozhodovat o svém životě. Mohou být odsunuty na okraj společnosti a být tak stigmatizovány a marginalizovány. A navzdory některým pozitivním změnám, které nastaly po roce 1989, jsou Romové stále často marginalizováni a žijí v nejhorsších sociálních podmínkách, jako jsou například chudoba, nezaměstnanost, nízká úroveň vzdělání, špatné bydlení a zdravotní stav. Tato situace má dlouhodobé důsledky pro romské jedince i pro společnost jako celek. Navrátil rovněž uvádí, že Romové v České republice mají omezený přístup na trh práce, z důvodu diskriminace. Dalším důvodem je nízká úroveň vzdělání, což ztěžuje získání kvalifikované práce a postup na pracovním trhu. Romové jsou také často odkázáni na sezónní práce nebo práci na černo, která je nejistá a málo placená. To všechno vedle sebe způsobuje, že Romové jsou často vyloučeni z běžného pracovního trhu a mnozí z nich se tak ocitají v chudobě a sociálním vyloučení.

Říčan (1998) uvádí, že negativní stereotypy vůči Romům mohou mít vliv na výběr vhodného uchazeče o zaměstnání ze strany zaměstnavatelů. Zaměstnavatelé se často spoléhají na stereotypy a předsudky a odmítají romské uchazeče bez toho, aniž by zvažovali jejich kvalifikace a zkušenosti. Co se týká typů pracovních pozic, které jsou Romům nabízeny, Říčan uvádí, že muži jsou často zaměstnáni v těžké fyzické práci, jako jsou například demolice nebo stavební práce, zatímco ženy jsou zaměstnávány v sektoru čistoty a úklidu. Tyto pozice bývají často špatně placené a málo stabilní, což výrazně omezuje možnosti Romů zlepšit si svou ekonomickou situaci a vytvořit si stabilní pracovní pozici.

Navrátil (2003) dodává, že Romové mají často nízkou úroveň vzdělání, což je jedním z faktorů, které přispívají k jejich sociálnímu vyloučení a omezenému přístupu na trh práce. Doplnuje také, že nedostatečné využívání základních služeb, jako jsou zdravotnictví, vzdělávání, bydlení nebo sociální pomoc, a že Romové neposílají své děti do mateřských školek. To vede k tomu, že romské děti nezískávají dostatečné předškolní vzdělání, což negativně ovlivňuje jejich další vzdělávání a uplatnění v budoucnosti.



## 2 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ V ČESKÉ REPUBLICCE

Vzdělání je klíčovým faktorem pro úspěšné začlenění do společnosti a dosažení lepší životní úrovně. Avšak romské děti v České republice stále čelí mnoha překážkám při získávání vzdělání, což může mít negativní dopad na jejich budoucnost. V této kapitole se dojde k představení vzdělávání romských dětí v České republice a s tím související problémy. Nejprve budou specifikovány charakteristické rysy romského žáka a jeho rodiny, dále se bude kapitola věnovat specifickým vzdělávacím potřebám romských dětí a posléze se budeme zabývat současným stavem vzdělávání romských dětí v ČR a řešením těchto problémů.

### 2.1 Sociálně znevýhodněný žák optikou školské legislativy

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, považuje za žáky se sociálním znevýhodněním, ty, kteří žijí v nepodporujícím a nepodnětném prostředí pro vzdělávání.

Předškolní vzdělávání je prvním stupněm vzdělávacího systému České republiky, které může být uskutečňováno v několika institucích, z nichž nejznámější a nejvíce využívané jsou mateřské školy (Průcha a Kořátková 2013).

Toto vzdělávání je určeno pro děti od 2 do 6 let věku. Povinné se stává předškolní vzdělávání pro děti, které dosáhnou 5 let nebo i později z důvodů nedostatečného vývoje. (Eurydice, 2022).

Edukace v předškolních zařízeních přímo navazuje na rodinnou výchovu. Z prostředí rodiny si dítě přináší širokou škálu návyků, postojů, hodnot a zvyklostí. Tento transfer se uskutečňuje mezi rodinným mikroprostředím a mezoprostředím výchovně vzdělávacího procesu (Syslová a kol. 2019). Přitom život rodiny dítěte může být v mnoha směrech odlišný od standardu rodin z majoritní společnosti. Předpokladem úspěšného a bezproblémového fungování předškolního vzdělávání je, že dítě z odlišného sociokulturního prostředí musí zvládnout požadavky obou prostředí. Proto by prostředí předškolní výchovy měla naplňovat tolerance, empatie, individuální přístup a podnětné prostředí.

Děti ze znevýhodněného sociálního prostředí nazýváme sociálně znevýhodněné a mimo jiné do této skupiny řadíme i romské žáky. Je nutné mít na paměti, že tyto děti ve většině případů nemají snížené předpoklady ke zvládnutí školních požadavků, pouze

postrádají potřebné znalosti, dovednosti a návyky. Říčan (1998) dodává, že je to právě mateřská škola, která v nejlepším případě zahajuje školní kariéru romských dětí. Zászkaliczky (2016) uvádí, že cílem inkluzivního vzdělání, je vzdělání dětí bez poohlížení na odlišnosti dětí.

Vzdělávání dětí se SVP v mateřské škole může být uskutečňováno na základě různých přístupů a podle Bazalové (2014) by mělo probíhat v klidném a podnětném prostředí s využitím různých forem podpůrných opatření jako je pomoc asistenta, využití kompenzačních pomůcek, snížený počet dětí ve třídě.

U romských dětí, které jsou velmi často řazeny právě k dětem ze znevýhodněného sociálního prostředí, se díky předškolnímu vzdělávání zvyšuje schopnost komunikovat, zmenšuje se jazyková bariéra a snižují se obtíže a nedostatky v různých oblastech – osvojují si chybějící hygienické návyky, učí se kreslit a malovat, navazují přátelské vztahy s vrstevníky apod. Předškolní vzdělávání tak může těmto dětem ulehčit vstup do školy a kompenzovat chybějící složky rodinné výchovy. Touto eliminací znevýhodnění se zvyšují šance romských dětí i dna úspěšné zařazení do primárního vzdělávání.

Primárním vzděláváním rozumíme poslední ročník předškolního a první stupeň základního vzdělávání, které je legislativně uloženo jako povinné. Systematické vzdělávání je tedy zahájeno v posledním ročníku mateřské školy a navazuje na něj vstup dítěte do 1. třídy.

Úkolem školy je přechod mezi předškolním a školním vzděláváním všem dětem co nejvíce usnadnit. Vzhledem k faktu, že se dětem ze znevýhodněného sociálního prostředí nedostalo v raném věku socializace, měla by škola pomoci s jeho začleněním do většinové společnosti. Zhoršenou nebo nezvládnutou adaptaci na školní prostředí lze včasnou intervencí zlepšit a zabránit tak další kumulaci problémů a školnímu propadu (Svoboda 2014).

Učitelé nemají často dokumentaci o navštěvování mateřské školy romskými dětmi což je palčivým problémem, protože tyto děti často vidí až u zápisu a pro děti je změna prostředí náročná.. Vzhledem k tomu, že přichází z prostředí odlišného s často odlišným způsobem komunikace, s jinými dovednostmi a znalostmi, může se školní prostředí stát zdrojem stresu a strachu. Učitel by se měl vynasnažit, aby dítě zažívalo úspěch, cítilo se bezpečně a chodilo do školy rádo. (Bartoňová 2005). Měl by si také všimnout indikátorů školní maladaptace, které mohou časem vést k potížím ve vzdělávání.

Během prvního ročníku základní školy by si měl žák osvojit trivium a rozvinout se v oblasti kognitivního, psychomotorického i sociálního vývoje. Sociální klima třídy a osobnost třídního učitele mohou být důležitými činiteli pro adaptaci žáka na školní docházku i motivaci pro celoživotní vzdělávání.

## 2.2 Vymezení romského žáka

Jakoubek (2005) upozorňuje, že v minulosti byla pro vymezení Romů často používána fyziognomie, tedy nauka o vztahu mezi vnějším vzhledem a vlastnostmi jedince. Podle této nauky byli Romové často charakterizováni jako lidé s tmavou pletí, šikmýma očima, černými vlasy a dalšími specifickými rysy. Nicméně tuto metodu vymezení Romů kritizuje a varuje před ní, neboť je založena na nedostatečných vědeckých základech a může podporovat rasové smýšlení a diskriminaci.

Davidová (2004) uvádí, že Romové jsou charakterizováni především svou specifickou kulturou, náboženstvím a jazykem. Romská kultura je silně spjata s rodinou, vztahy a komunitou, což se projevuje například v tradičním romském způsobu života a v rodové hierarchii. Romské náboženství je synkretické a skládá se z prvku křesťanství, hinduismu a dalších prvků, které jsou charakteristické pro různé regiony, odkud Romové pocházejí. Romský jazyk (romština) je také důležitou součástí romské identity a kultury, avšak používá se v mnohem menší míře než například čeština či slovenština.

Bedřichová (2013) definuje Roma jako osobu, jež se sama za Roma považuje, má povědomí o svém původu a kultuře a hlásí se k ní, nebo je považována za Roma na základě různých indikátorů, jako jsou antropologické znaky nebo kulturní zvyklosti.

Romský žák bývá odsuzován, například kvůli jazykové bariéře, nedostatečnému vzdělání rodičů nebo sociálním problémům. Nicméně není vhodné Romu automaticky kategorizovat jako žáka se speciálními potřebami pouze na základě jeho romského původu, jelikož to může vést k další stigmatizaci a diskriminaci (Kaleja a Knejp, 2009).

Do § 16 zákona č. 561/2004 patří žák, jehož rodina se nachází v sociálně nevýhodné situaci. Takový žák má nárok na zvláštní pedagogickou péči a podporu, aby mohl dosáhnout plného rozvoje svého potenciálu (školský zákon). Sociální znevýhodnění může být definováno jako stav, kdy se dítě nebo jeho rodina nachází v obtížné sociální situaci, která

ovlivňuje jeho životní podmínky a předpoklady pro úspěšné fungování ve společnosti. Mezi děti, které lze zařadit do kategorie se sociálním znevýhodněním, patří například děti z chudých rodin, děti z dětských domovů, děti se zdravotním znevýhodněním, děti s problematickým rodinným prostředím, a další. Tyto děti mohou mít zhoršené vzdělávací předpoklady a potřebují zvláštní péči a podporu, aby mohly úspěšně procházet vzdělávacím procesem. Právě romské děti mohou být řazeny mezi děti se sociálním znevýhodněním vzhledem k častému výskytu sociálního vyloučení a chudoby v romských komunitách (Kaleja a Knejp, 2009).

Kaleja a Knejp (2009) uvádí, že romské děti mohou sdílet odlišné tradice, hodnoty a jazyk než většinová společnost, což může mít vliv na jejich vnímání a prožívání vzdělávacího procesu. Definují romské dítě jako jedince, který vyrůstá v rámci romského společenství a má specifický vztah ke své kultuře, tradicím a jazyku. Romské dítě se tak odlišuje od dětí, které vyrůstají v majoritní společnosti a jsou ovlivňovány jejími zvyky, hodnotami a kulturou. Současně pochází ze sociálně vyloučené lokality.

Říčan (1998) uvádí, že romské děti se často vyznačují vysokou mírou sociální inteligence, což jim umožňuje intuitivně rozumět mezilidským vztahům a tuto inteligenci dále rozvíjet v rámci romské komunity. Zároveň však upozorňuje, že v rámci formálního vzdělávání může být tato vysoká míra sociální inteligence někdy vnímána jako obtížně zvladatelné chování, což může být interpretováno jako nedostatek pozornosti a snaha ovládnout situaci. Dle Říčana jsou romské děti vychovávány jiným způsobem než děti majoritní společnosti. V romské rodině je důležitá autorita rodičů a starších sourozenců, kteří mají na starosti výchovu mladších. Důležitou součástí výchovy je také rodinná solidarita a respekt k tradicím a zvykům předků. Na druhou stranu může v romské rodině chybět struktura a disciplína, což se může negativně projevat na chování dítěte v rámci školního prostředí.

Bartoňová (2009) uvádí, že romské děti mohou být velmi emotivní a často projevují své pocity výrazněji než děti většinové společnosti. Mohou se například stát, že se romské děti velmi rychle rozbřečí, když se něco nelíbí, nebo naopak projevují nadšení a radost velmi intenzivně. Dle Bartoňové tuto vysokou emotivitu romských dětí může způsobovat i fakt, že jsou vychovávány v rodinách s vysokou mírou emocionality a silnými vazbami na rodinu a společenství. Tyto vazby mohou vést k tomu, že se děti učí výrazně projevovat své pocity a emoce. Vzdělávací prostředí v běžných školách, které je obvykle orientováno na spíše

kognitivní a racionální učení, může být pro romské děti problematické, protože nezohledňuje dostatečně jejich vysokou emocionalitu.

Němec et. al. (2010) míní, že vzdělávání není v romské kultuře tak významné jako v kultuře majoritní společnosti. Většina romských rodin hodnotí jiné aspekty života (např. rodinu, komunitu, zábavu) jako důležitější než vzdělání. To může vést k tomu, že romské děti mohou mít nižší motivaci k učení a nižší očekávání ohledně významu vzdělání. V této souvislosti se také zmiňuje, že romské děti se mohou střetávat se školním řádem, protože hodnoty a normy, které mají v rodině a komunitě, mohou být odlišné od hodnot a norem většinové společnosti. To může vést k nepochopení a konfliktům mezi dětmi, učiteli a rodiči. Studie také ukazuje, že je důležité zohlednit a respektovat kulturní rozdíly a komunikovat s rodiči a komunitou, aby se mohlo dosáhnout většího porozumění a efektivní spolupráce v oblasti vzdělávání romských dětí.

### 2.3 Vzdělávání romských žáků

Vzdělávání romské populace je velmi důležité v odstranění nerovností a snadnějšímu začlenění Romů do většinové společnosti. Nicméně stále existuje vysoká míra neúspěšnosti a neúčinnosti v českém vzdělávacím systému, což znamená, že je třeba hledat další přístupy a strategie pomáhající integraci a vzdělávání Romů.

Gulová (2008) zdůrazňuje, že vzdělávání romských dětí je složitým problémem, který vyžaduje komplexní a systematický přístup. Zohlednit je třeba nejen vzdělávací potřeby a způsob učení romských dětí, ale také jejich kulturní a sociální zázemí, aby se vzdělávací proces mohl úspěšně uskutečnit.

Fonádová (2014) uvádí, že romské děti mají v českém vzdělávacím systému nízký společenský status a jejich potřeby jsou nedostatečně zohledňovány. Romské děti se potýkají s diskriminací a negativními stereotypy, které ovlivňují jejich postavení ve třídě i v rámci školy jako celku. Tento status může mít negativní dopad na jejich vzdělávání a jejich celkový životní úspěch.

Homolek (1997) zdůrazňuje významné role vzdělání v procesu začleňování romské menšiny do společnosti. Vyzdvihuje potřebu speciální pedagogické péče a kladného vztahu pedagogů k romským dětem, a to v kontextu multikulturního přístupu. Homolek také upozorňuje na důležitost spolupráce mezi školami, romskými rodiči a komunitou, jakož i na

potřebu odstraňování předsudků a diskriminace vůči romským dětem ve vzdělávacím procesu.

## 2.4 Podpůrná opatření

U žáků sociálně znevýhodněných, kteří přicházejí do vzdělávací instituce, lze uplatňovat vyrovnávací opatření, která podle školského zákona 561/2004 Sb., § 16 náleží dětem, u kterých je:

- *rodinné prostředí, jež se vyznačuje nízkým sociokulturním postavením nebo prostředím,*
- *Ústavní výchova nebo ochranná výchova;*

K podpůrným opatřením podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných řadíme:

- *metody a postupy, pro snížení sociálního znevýhodnění žáků*
- *tlumočnick českého znakového jazyka*
- *poradenské služby*
- *individuální vzdělávací plán*
- *asistent pedagoga*
- *pedagogická intervence*

Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů, které nabízí různé formy podpory jako je třeba IVP, plán pedagogické podpory, využití kompenzačních pomůcek, úpravy metod a vzdělávacího obsahu, asistent pedagoga...ad. Záleží, jaké je doporučení poradenského zařízení pro dítě.

Tyto děti vyžadují individuální přístup, naplňování specifických potřeb a podporu ve formě podpůrných opatření. Podpůrná opatření zabezpečuje příslušná mateřská nebo základní škola a umožňuje tak efektivní začlenění dítěte se SVP do procesu vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Pro úspěšné začlenění těchto dětí je potřeba individuální vzdělávací plán. Tento dokument si každá vzdělávací instituce dělá sama, podle doporučení školského poradenského zařízení. (Valenta a Petráš 2012).

Podle Kendíkové (2016) je úspěšné vzdělávání v respektování individuality dítěte, spolupráce mezi školou a rodiči, neustálá příprava učitelů, kteří napomáhají úspěšné inkluzi.

Díky povinnému poslednímu roku předškolní docházky je tento přechod pro všechny žáky podobný a skutečnost, že vstupují do školy s dětmi, které znají z mateřské školy, má pozitivní vliv na adaptaci dítěte na nové prostředí.

## **2.5 Inkluzivní vzdělávání jako podmínka pro zvýšení připravenosti romských dětí**

Vládní zpráva v roce 2020 a vydána v roce 2021 obsahuje informace o různých oblastech života Romů v ČR. Zejména se zaměřuje na bydlení, zaměstnanost, zdraví, vzdělání a další. Ve vzdělávání se zpráva zaměřuje na problematiku vzdělávacích výsledků romských žáků a na úsilí o odstraňování překážek v přístupu romských dětí ke vzdělání. Zpráva také upozorňuje na závažné nedostatky v inkluzi romských dětí do běžného vzdělávacího procesu a na nadměrnou segregaci romských dětí do zvláštních škol a tříd. Vládní zpráva se věnuje vzdělávání romských dětí a jejich začleňování do vzdělávacího systému v ČR. Zpráva se zaměřuje na to, jakým způsobem jsou romské děti začleňovány do mateřských a základních škol, jaké jsou vzdělávací a pedagogické metody používané pro práci s těmito dětmi, jaké jsou vzdělávací výsledky romských dětí a jakým způsobem jsou řešeny problémy spojené s vzděláváním romských dětí, jako jsou například segregace, špatná komunikace mezi rodinami romských dětí a učiteli, nedostatečná podpora ze strany rodičů a další. Vzdělávání romských dětí také často bývá nedostatečně podporováno ze strany rodičů a rodinného prostředí. Současně je vymezena důležitost spolupráce mezi školami, rodiči a romskou komunitou při řešení problémů spojených s vzděláváním romských dětí. Rovněž se zaměřuje na potřebu vzdělávání učitelů a pedagogických pracovníků, kteří budou pracovat s romskými dětmi, a na význam podpory vzdělávání romských dětí v mateřských školách, které mají klíčový význam pro jejich další vzdělávání. Zdůrazňuje také inkluzivní vzdělávání jako klíčové k začlenění Romů do společnosti. (Vláda online, 2020).

Šotolová (2011) uvádí, že přijetí odlišností romské kultury a specifík romského žákem je klíčovou podmínkou pro úspěšné vzdělávání romské menšiny. Také zdůrazňuje, že inkluzivní přístup k vzdělávání je důležitý pro úspěšné začleňování romských žáků do většinové společnosti a prevenci sociálního vyloučení.

Aktuálně v České republice je situace týkající se inkluzivního vzdělávání romských dětí velmi problematická. I přesto, že existují zákony a strategie zaměřené na zajištění

rovného přístupu ke vzdělání pro všechny děti, romské děti jsou stále často umisťovány do zvláštních škol nebo tříd a vzdělávání v nich je velmi limitované. (Hronová online, 2022)

Romské děti stále častěji navštěvují běžné školy, ale stále existuje vysoká míra segregace a nedostatečného začleňování romských dětí do běžného vzdělávacího procesu. Zpráva dále uvádí, že vzdělávání romských dětí trpí nedostatkem kvalifikovaných učitelů. Řešením má být zlepšení vzdělávání pro učitele v oblasti multikulturalismu a inkluzivního vzdělávání. Zpráva také zdůrazňuje důležitost spolupráce mezi školami a rodiči romských dětí a podporu pro romské vzdělávací asistenty. (Vláda online, 2020)



### 3 PŘIPRAVENOST DĚTÍ NA ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A JEJÍ DŮLEŽITOST

Výzkumy ukazují, že český vzdělávací systém má tendenci zachovávat sociální rozdíly mezi studenty. Rodinné faktory, jako například rodičovská podpora a kulturní kapitál, hrají klíčovou roli v úspěšnosti studentů ve škole a jejich vzdělávacím vývoji. Bez této podpory může být pro studenty těžké dosáhnout úspěchu ve škole. Jednou z hlavních příčin neúspěšnosti ve škole je nedostatečná příprava studentů na vstup do základní školy. Proto byly v 90. letech minulého století zřízeny přípravné třídy pro děti z nevýhodného sociokulturního prostředí. (Kohout-Diaz et al., 2018).

Balvín (1997) uvádí, že většina romských dětí nenavštěvuje mateřskou školu. Před revolucí se podporovalo, aby všechny děti, včetně romských, chodily do školy, což bylo příznivé kvůli zaměstnanosti romských matek, které museli mít zaměstnání. V současnosti však je účast romských dětí v mateřské škole velmi nízká. Navíc existuje vysoká nezaměstnanost v romské komunitě, což vede k tomu, že mnoho romských dětí nemůže navštěvovat družinu kvůli nedostatku finančních prostředků. Tento stav má škodlivý vliv na celou romskou populaci v České republice.

Balvín (1997) doplňuje, že základní škola někdy nedodrží individuální odlišnosti romských dětí a nezohledňuje jejich specifické životní perspektivy. Tyto děti nemusí být schopny pochopit nebo přijmout jiné hodnotové systémy a nedostávají dostatečný kontakt s historií a kulturou svého etnika. Výsledkem toho může být, že se těmto dětem nedaří navázat bližší vztah s učitelem, což může být pro jejich rozvoj velmi důležité. Navíc, rodina má v romské komunitě obecně významný vliv na výchovu dětí a často nemá dostatečné vzdělání, aby vyzdvihla význam vzdělání

Dle Kohout-Diaz et al. (2018) se již od 60. let minulého století opakuje tvrzení, že romské děti jsou pro školu nepřipravené skrze odlišnému přístupu k výchově. Tyto výzkumy ukazují, že romská komunita má odlišnou hodnotovou strukturu, což významně ovlivňuje přípravu dětí na školu.

Velká část romských dětí bývá zařazováno do speciálních škol po dokončení přípravného ročníku. Tyto děti ale nemusejí být zařazovány jen touto cestou. Tyto rozhodnutí bývají často podporovány i samotnými rodiči, kteří neví ve vzdělávání důležitost.

Výsledky dětí ve škole a psychologických testech hrají důležitou roli při rozhodování o přeřazení (Šišková, 2008).

Říčan (2000) romské děti, které začínají v mateřské škole, zaznamenávají zlepšení ve svých komunikačních schopnostech. Tyto děti se naučí střídat naslouchat a mluvit, odpovídat dospělým, snižují jazykovou bariéru a osvojují si hygienické návyky. Tyto děti také rozvíjejí své umělecké schopnosti, jako je kreslení a malování, a navazují přátelství s ostatními dětmi. Navíc se učí volit a nést následky svých voleb a hrát hry s pravidly v malých skupinách.

Podle Kopala (2007) mnoho romských rodičů volí pro své děti speciální školu, i když jejich potomek nemá žádnou mentální poruchu. Stačí, když souhlasí s umístěním dítěte do této školy. Tyto školy se vyznačují individuálním přístupem učitelů k jednotlivým dětem a nižšími nároky na žáka. Rodiče tuto volbu často preferují, protože dítě se pohybuje v romské komunitě a tím se eliminuje riziko rasistických útoků od neromských dětí. Někdy je také důvodem přítomnost rodinných příslušníků nebo kamarádů.

Šišková (2008) uvádí, že romské děti, které jsou umístěny do speciální školy, obvykle vycházejí s nízkou úrovní vzdělání a pomalým tempem učení. Tyto školy se snaží individuálně přizpůsobit učení každému žákovi, což vede k tomu, že děti jsou spokojené. Avšak, protože učivo v těchto školách není na stejné úrovni jako v běžných školách, děti ztrácejí možnost pokračovat ve svém vzdělávání. Navzdory tomu, že se později ukáže, že děti mají průměrné nebo dokonce nadprůměrné intelektové schopnosti, je obtížné je přemístit zpět do běžné školy.

Kopal (2007) uvádí, romské děti ve speciálních školách nemají možnost být v kontaktu s většinovou populací a jsou obklopeny mentálně zaostalejšími lidmi s chováními, což jim brání ve vývoji. Tyto děti, které nejsou v těchto školách kvůli mentálnímu postižení, ztrácejí dva roky ve srovnání s jejich vrstevníky v běžných školách.

Šišková (2018) doplňuje, že absolvování speciální školy může mít za následek stigmatizaci dítěte a omezení možností výběru jeho budoucího povolání. To vede k tomu, že talentovaní Romové nemají možnost pracovat ve svých oborech. Tyto okolnosti vedou k tomu, že mnoho těchto lidí využívá svou kreativitu a nápaditost v negativních aktivitách, což má za následek značné ztráty pro celou společnost.

Podle Kopala (2007) se rodiče romských dětí často nevědomky dostávají do situace, kdy jejich rozhodnutí o výchově a vzdělávání má významný a negativní dopad na život jejich dítěte. Kopal (2007) doplňuje, že rozhodnutí o umístění dítěte do speciální školy může být ovlivněno více faktory, jako je například tlak ze strany běžných základních škol nebo postoj psychologů, kteří zodpovídají za vypracování posudků školní zralosti. Tyto skutečnosti mohou mít zásadní dopad na život a budoucnost dítěte. Zdroj uvádí, že některé speciální školy mohou nabízet finanční výhody, jako jsou bezplatné obědy nebo učebnice, což může být lákavé pro rodiny s omezenými prostředky. Navíc, některé speciální školy fungují i jako internáty a mohou poskytovat lepší životní podmínky než rodina.

### 3.1 Romské děti na základní škole

Říčan (2000) romské děti, které začínají v mateřské škole, zaznamenávají zlepšení ve svých komunikačních schopnostech. Tyto děti se naučí střídavě naslouchat a mluvit, odpovídat dospělým, snižují jazykovou bariéru a osvojují si hygienické návyky. Tyto děti také rozvíjejí své umělecké schopnosti, jako je kreslení a malování, a navazují přátelství s ostatními dětmi. Navíc se učí volit a nést následky svých voleb a hrát hry s pravidly v malých skupinách.

Dle Kovářikové (1998) je první ročník základní školy klíčovým obdobím pro rozvoj dítěte, ve kterém se formuje jeho postoj ke škole a vzdělávání. Bohužel mnoho romských dětí se už v této fázi setkává s traumatickými zážitky, které jim brání v adaptaci na školní prostředí. Tyto zážitky mohou být způsobeny nejen ze školy, ale i z okolí, včetně rodiny. Pokud dítě nedostává dostatečnou podporu, může to vést k trvalým následkům v jeho životě a ve školním výkonu.

Pro romské děti, které neprošly mateřskou školou nebo přípravným ročníkem, je důležité získat individuální péči, aby se mohly vyrovnat ostatním žákům. Avšak bohužel v mnoha případech školy raději romské děti přeřadí do speciální školy, jako jediné řešení. V oblastech s větší koncentrací Romů se uvažuje o segregaci dětí v prvních ročnících, aby mohla být použita romština jako mateřský jazyk. Někteří odborníci však naznačují, že pokud jsou romské děti odděleny od ostatních, mohou se snadno uspokojit a ztratit motivaci ke vzdělávání. (Říčan, 2000)

Kováříková (1998) uvádí, že na základní škole se romské děti zpočátku často ukazují jako schopní žáci, nicméně při přechodu na vyšší stupně, kdy jsou požadavky vyšší, se u nich často projevují potíže a neúspěchy.

Romské děti mají obecně nižší úspěšnost ve škole než děti z většinové společnosti. Jazyk je pro ně výzvou a významným faktorem, který ovlivňuje jejich výsledky ve škole. Úspěch v jazyku může být pro ně frustrující a zvyšuje míru absence. Zameškané hodiny jsou u Romů vysoké a někdy jsou absence omlouvány rodiči, což se nazývá skrytým záškoláctvím. Školy nemají dostatečné možnosti řešit tento problém, takže učitelé nemohou zabránit záškoláctví (Analýza postojů, online).

Romské děti začínají svou školní docházku s dobrým zájmem a vstřícností k učitelům. Avšak kolem pátého ročníku dochází ke zlomu a výsledky ve škole se začínají horšit. To je často způsobeno různými faktory, jako je puberta, stigmatizace, nutnost vykonávat dospělé aktivity brzy, pocit, že učivo je zbytečné a obtížné při domácí přípravě, a také neúspěchy a frustrace v posledních ročnících. Tyto okolnosti vedou k tomu, že škola mnohdy pro romské děti představuje utrpení a jejich časté neúspěchy, opakování tříd a rovněž až případná agrese vůči vlastnímu okolí (Říčan, 2000).

Romské děti během svého školního vzdělávání mohou zaznamenat nízkou úspěšnost a že tuto situaci může zhoršovat stigma spojené s jejich etnickým původem. Tyto děti mohou také trpět komplexem méněcennosti a nenávisí, a to i po ukončení základní školy. V praxi se většina romských studentů neuchází o vzdělání na střední škole a pouze zanedbatelný počet jich nastoupí na vysokou školu. Ty, kteří se rozhodnou pro další vzdělání, často čelí nedostatku podpory ze strany své rodiny a společnosti. Tyto faktory mohou vést k náročným situacím a překážkám v dalším vzdělávání (Říčan, 2000).

## 4 ROLE UČITELE V PŘÍPRAVĚ DĚTÍ NA ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Kaleja (2011) uvádí, že výchova romských žáků v základní škole se stává komplexní záležitostí, přičemž významnou roli hraje osobnost samotného učitele. Pro úspěšné vzdělávání romských dětí, je nutné, aby učitel disponoval řadou klíčových kompetencí. Tyto kompetence zahrnují znalost etnika, jazyka menšinové společnosti, historie a kultury tohoto etnika, spravedlnost vůči všem, prosociální přístup při řešení výchovných problémů a ohleduplnost v komunikaci s rodiči. Kaleja vymezil 6 základních kompetencí, kterými by měl učitel disponovat, a sice:

**Znalost etnika.** Znamená pochopení sociálního rozdílení a kulturních specifik určitého etnického skupiny. Učitel by měl být obeznámen s historií, kulturou a jazykem daného etnika, aby mohl efektivně pracovat s romskými žáky a porozumět jejich specifickým potřebám a problémům. To pomáhá učitelům lépe reagovat na lingvistické a jiné potřeby romských žáků, a tím jim pomáhá v růstu a rozvoji.

**Znalost jazyka menšinové společnosti** se týká schopnosti učitele rozumět a komunikovat s žáky, kteří jsou součástí menšinového etnika. Znalost jazyka může pomoci učiteli porozumět lingvistickým problémům žáků při výuce a mít tak lepší vhled do jejich situace. Navíc může být užitečná při vyučování jazykových předmětů, kdy učitel může zařadit informace o kultuře a jazyku menšinového etnika.

**Znalost historie a kultury etnika** zahrnuje pochopení sociálního, kulturního a historického kontextu tohoto etnika. Učitelé by měli být schopni představit a začlenit do svých výukových plánů informace o historii a kultuře tohoto etnika, aby studenti mohli lépe porozumět a respektovat jiné kultury. Tyto informace mohou zahrnovat informace o tradičních zvycích, historických událostech, kulturních a jazykových specifikách a podobně. Tyto znalosti pomáhají učitelům vytvářet inkusivní a otevřené vzdělávací prostředí, kde jsou studenti motivováni k učení a respektování jiných kultur.

**Spravedlnost vůči všem** znamená, že učitel by se měl zachovat naprosto stejně k každému ze svých žáků. Měl by být objektivní a fair při hodnocení a posuzování žáků a nikdy by je neměl diskriminovat. Všichni žáci by měli mít stejné šance a možnosti v rámci

vzdělávání. Učitel by měl dodržovat stejná pravidla a standardy pro všechny žáky a nikdy by neměl přistupovat k některému žákovi jinak než k jinému.

**Prosociální přístup** při řešení výchovných problémů znamená přistupovat k řešení potíží s důrazem na spolupráci a vzájemnou úctu. Cílem je najít řešení, které bude prospěšné pro všechny zúčastněné strany a nejenom pro jednu z nich. Tento přístup vyžaduje, aby učitel navázal s žákem upřímný a otevřený dialog, naslouchal jeho názorům a pocitům a snažil se mu pomoci pochopit a vyřešit situaci. Takový přístup může vést ke konstruktivnímu řešení a ke vzájemnému porozumění mezi učitelem a žákem.

**Ohleduplnost v komunikaci** s rodiči znamená, že učitel by měl být velmi vstřícný a empatický při komunikaci s rodiči svých žáků. Měl by jim naslouchat a vnímat jejich názory, a pokud je to možné, snažit se jim vyjít vstříc. Učitel by měl být také opatrný při hodnocení žáka a snažit se vždy hledat pozitivní stránky. Cílem této ohleduplnosti je vytvářet partnerský vztah s rodiči, což pomůže při výchově žáka a podpoří jejich rodičovskou roli.

Balvín (1999) uvádí, že je nutné, aby si učitel uvědomil, s jakými výzvami se žák může setkat. Žák má potíže přijmout nový řád a režim, který se liší od toho, na co je zvyklý v rodině. Proto je důležité, aby učitel měl otevřený a bez předsudků přístup k žákovi a aby byl ochoten přerušit tradiční způsoby výuky a hledat nové cesty, jak pracovat s romskými žáky a jejich rodinami. Balvín také zdůrazňuje, že učitel by se měl snažit vnímat romského žáka z pozice profesionální etiky, založené na poznání reality a budoucnosti výchovy, místo aby ho vyučoval jako nutnost své profese.

## **I. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

### 5.1 Výzkumný záměr

Výzkumný záměr této bakalářské práce je zaměřen na připravenost romských dětí na základní vzdělávání z perspektivy učitelů. Cílem je popsat okolnosti, které ovlivňují připravenost romských dětí na základní vzdělávání a způsob, jakým učitelé přistupují k těmto dětem. Výzkum bude proveden pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učiteli ze tří základních škol. Zpracováním poznatků z polostrukturovaného rozhovoru bude použita zakotvená teorie, získaná data budou analyzována metodou otevřeného kódování, vytvořeny budou kategorie a subkategorie a provedena interpretace výsledků, která bude „převyprávěna“ metodou vyložení karet. V diskusi budou výsledky výzkumu srovnány s dosavadními poznatky z literatury a budou navržena doporučení pro další výzkum a praxi. Základní kategorií zde máme připravenost romských dětí na základní vzdělávání, což je naším cílem zjistit proč romské děti vykazují nižších výsledků a zájmu o vzdělávání. Odpovědi zjistíme za pomoci polostrukturovaného rozhovoru, který aplikujeme s učiteli s různou praxí a zkušenostmi s romskými dětmi.

### 5.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří učitelé, kteří vyučují na základních školách, které jsou umístěny v sociálně vyloučených lokalitách s vysokým podílem romského obyvatelstva. Výběr výzkumného souboru bude probíhat na základě tzv. účelového výběru, který umožní zahrnout do výzkumu pouze ty respondenty, kteří splňují předem stanovená kritéria. Kritéria výběru budou zahrnovat minimální počet let praxe v oblasti vzdělávání romských dětí, počet romských dětí ve třídě, přístup učitelů ke vzdělávání romských dětí a další. Celkový počet respondentů bude tvořit 6 učitelů, kteří budou pocházet z tří různých základních škol ve vybraných sociálně vyloučených lokalitách v České republice. Bude se jednat o učitele různého pohlaví, věkové kategorie a s různým počtem let praxe. Respondenti budou informováni o účelu výzkumu a o tom, jak bude probíhat sběr dat.

### 5.3 Metoda sběru dat

Metoda sběru dat, která bude použita v této bakalářské práci v rámci kvalitativního výzkumu se nazývá polostrukturovaný rozhovor, s učiteli, kteří mají zkušenost s vzděláváním romských dětí na základních školách. V této metodě má výzkumník připravený



seznam otázek, které jsou sice dané, ale umožňují flexibilitu v průběhu rozhovoru a upřesnění nejasností či většího vysvětlení tématu. Tento seznam otázek se obvykle používá jako pomůcka pro výzkumníka, který tak může přesněji nasměrovat rozhovor a získat požadované informace.

Polostrukturovaný rozhovor umožňuje respektovat individuální zkušenosti a názory respondentů, zároveň však umožňuje výzkumníkovi určitou kontrolu nad výzkumným procesem. Tato metoda také umožňuje porovnávání odpovědí mezi jednotlivými respondenty a usnadňuje kódování a analýzu získaných dat. V polostrukturovaném rozhovoru může výzkumník využívat různé formy otázek, například otevřené otázky, uzavřené otázky, kladení hypotetických situací nebo žádání o vyprávění příběhů. To umožňuje, aby respondenti mohli podrobněji vyprávět o svých zkušenostech, názorech a postojích a umožňuje výzkumníkovi získat detailní informace pro další analýzu a interpretaci. (Hendl, 2008)

#### 5.4 Metoda analýzy dat

Samotná data získaná z polostrukturovaných rozhovorů byla analyzována pomocí metody otevřeného kódování. Prvním krokem byla transkripce rozhovorů do písemné podoby. Následně bylo provedeno otevřené kódování, při kterém se hledaly významové celky v textu, které se dále kódovaly a třídily podle významových kategorií. Tyto kategorie a subkategorie byly vytvořeny iterativně na základě shody mezi výzkumníky, kteří spolupracovali na analýze dat. Byl vytvořen kódovací manuál, který sloužil jako vodítko pro další kódování dat. V samém závěru naše zjištění, přepíšeme tzv. co jsme metodou otevřeného kódování zjistili.

Dalším krokem výzkumu bylo zpracování získaných dat z polostrukturovaných rozhovorů. Zjištěné údaje byly analyzovány s využitím otevřeného kódování (Švaříček, Šed'ová, 2014). Z rozhovorů byl pořízen hrubý přepis, který byl vytištěn na jednotlivé listy. Po opakovaném čtení bylo možné započít prvotní analýzu získaných dat. Při analýze jednotlivých rozhovorů byl text rozčleněn na dílčí části – první fáze kódování. V textu byly barevně označovány informace, tak jak doporučuje Švaříček a Šed'ová (2014), které se jevily, jako podstatné pro výzkumnou část této práce. První kódy byly podrobeny opakovanému srovnávání, analýze, sledování četnosti jejich výskytu a zaznamenávání pro následnou analýzu a interpretaci zjištěných výsledků. Na základě jednotlicích kritérií byly

vytvořeny klíčové kategorie, ty následně podrobně zpracovány, doplněny o poznámky a postřehy. Takto byl vytvořen pracovní přepis uskutečněných rozhovorů obsahující dílčí zkušenosti jednotlivých učitelů. Cílem výzkumné části práce bylo vybudovat obraz kontextu a příběhu jako celku. V případě potřeby ujasňování detailů bylo nutné, vracet se k audio textu. V závěrečné fázi jsme se zaměřili na nalezení vztahu mezi koncepty a kategoriemi a kategoriemi vzájemně a snažili jsme se o jejich propojení s poznatky obsaženými v teoretické části této práce.

Dalším krokem bylo provést redukci kategorií a subkategorií na základě podobnosti a propojení mezi nimi. V této fázi analýzy byly kategorie sloučeny, rozděleny nebo upraveny tak, aby bylo dosaženo co největší srozumitelnosti a jednoznačnosti v interpretaci dat. Vzniklý kódovací strom sloužil jako výsledný výstup analýzy dat.

Posledním krokem bylo interpretace výsledků analýzy dat. Interpretace byla prováděna s ohledem na teoretický rámec a výzkumné otázky, které byly v této práci položeny. Hledali jsme významné souvislosti a závislosti mezi jednotlivými kategoriemi a subkategoriemi a formulovali jsme odpovědi na výzkumné otázky. Interpretace dat sloužila zároveň k formulaci závěrů práce a k navržení doporučení pro praxi (Řezanková, 2017).

## 5.5 Cíl a metoda

V teoretické části této práce byly shromážděny poznatky týkající se problematiky edukace romských dětí a jejich připravenosti na základní vzdělávání. Cílem výzkumu ve shodě s cílem práce bylo na základě zrealizovaných rozhovorů objasnit připravenost romských dětí na základní vzdělávání z perspektivy učitelů. Rozhovory měly zachytit zkušenosti, poznatky a postoje informantů.

Hlavním výzkumným cílem je **popsat připravenost romských dětí na základní vzdělávání**. Další dílčí výzkumné cíle jsme vymezili následovně:

1. Popsat, jakou mají učitelé zkušenost s připraveností romských dětí na základní vzdělávání.
2. Odhalit, jaké nedostatky spatřují učitelé v konkrétních oblastech připravenosti romských dětí na základní vzdělávání.

3. Popsat, jak učitelé eliminují nedostatky v připravenosti romských dětí na základní škole.
4. Zjistit, jaká systémová opatření by podle učitelů pomohla vyřešit problémy v oblastech připravenosti romských dětí na základní vzdělávání.

Otázky rozhovoru vycházely z výzkumných cílů a byly předem připraveny tak, aby byl naplněn stanovený cíl a odpovědi obsáhly, co největší oblast zkoumané problematiky. Nejdříve byly položeny výzkumné otázky, které vycházely ze stanovených cílů výzkumu a napomohly tematickému rozčlenění zkoumané problematiky.

Na základě teoretických poznatků si tento výzkum pokládá následující hlavní výzkumnou otázku:

### **Jak popisují učitelé připravenost romských dětí na základní vzdělávání?**

Hlavní výzkumnou otázku jsme rozvinuli do několika dílčích výzkumných otázek.

VO1: Jakou zkušenost mají učitelé s připraveností romských dětí na základní vzdělávání?

VO2: Jaké nedostatky spatřují učitelé v konkrétních oblastech připravenosti romských dětí na základní školu?

VO3: Jak učitelé eliminují nedostatky v připravenosti romských dětí na základní škole?

VO4: Jaká systémová opatření by podle učitelů pomohla vyřešit problémy v oblastech připravenosti romských dětí na základní školu?

Po položení výzkumných otázek bylo možné začít sestavovat osnovu polostrukturovaného rozhovor. Při sestavování osnovy jsme měli na zřeteli, že podle situace během rozhovoru, můžeme měnit formulace otázek i jejich pořadí. Jediným neměnným bodem tak byl cíl výzkumu. Při tvorbě otázek podle osnovy jsme dbali na to, aby z nich bylo možné získat co nejpřesnější odpovědi od dotazovaných.

### **Osnova polostrukturovaného rozhovoru:**

1. Jak dlouho pracujete na této škole?
2. Kolik dětí průměrně nastupuje každý rok do prvního ročníku?
3. Kolik je z toho romských dětí?
4. Dostavují se rodiče romských dětí k zápisu?

5. Jak hodnotíte připravenost romského žáka na školu?
6. Jaké jsou podle Vašeho názoru intelektuální předpoklady romských žáků?
7. Které největší nedostatky v připravenosti romských dětí shledáváte?
8. Které vlastnosti/schopnosti romských dětí by bylo možno vyzdvihnout?
9. Znáte rodinné prostředí romských žáků ve Vaší třídě?
10. Jak se romské děti vyrovnávají s jazykovou bariérou?
11. Zajímají se rodiče romských dětí o prospěch a chování svých dětí ve škole?
12. Na jaké úrovni je domácí příprava romského dítěte na vyučování?
13. Jaká konkrétní podpurná opatření jsou romským dětem poskytována?
14. Je na Vaší škole doučování pro žáky?
15. Kolik romských žáků na toto doučování pravidelně chodí?
16. Jaký je Váš názor na zavedení povinné školní docházky od posledního ročníku MŠ?
17. Jaká systémová opatření by podle Vašeho názoru pomohla vyřešit problémy s připraveností romských dětí na základní školu?
18. Předáváte si s učiteli mateřské školy informace o dětech, které mají nastoupit povinnou školní docházku?
19. Spolupracujete s nějakým poradenským zařízením v otázce připravenosti romských dětí?
20. Působí na Vaší škole nebo ve Vašem městě romský asistent?

## 5.6 Výzkumný soubor

Vzhledem k tomu, že nebylo v našich silách zkoumat celý základní soubor tohoto kvalitativního výzkumu, dali jsme na doporučení Dismana (2011) a ujasnili si, od koho budou data získávána. Při uvažování nad výzkumným vzorkem byly hlavními kritérii výběru zkušenosti s prací s romskými dětmi. Pro spolupráci na výzkumném šetření byly zvoleny dvě základní školy v Olomouckém kraji a jedna základní škola v Brně.

### Charakteristika základních škol:

Tabulka 1 Charakteristika základní školy A

ZŠ A	
<b>Místo:</b>	Olomouc
<b>Počet pedagogických pracovníků:</b>	27
<b>Počet žáků:</b>	574
<b>Počet tříd:</b>	23
<b>Stručná charakteristika školy:</b>	Škola je v blízkosti hlavního vlakového nádraží, což umožňuje její snadnou dostupnost. Vzhledem ke spádovosti dochází do školy žáci z blízkého a vzdálenějšího okolí i žáci z přilehlých obcí. Škola nemá podmínky pro vzdělávání imobilních žáků. Školu navštěvují také žáci, kterým byly vyšetřeny v PPP nebo SPC diagnostikovány speciální vzdělávací potřeby.

Tabulka 2 Charakteristika základní školy B

ZŠ B	
<b>Místo:</b>	Olomouc
<b>Počet pedagogických pracovníků:</b>	23
<b>Počet žáků:</b>	314
<b>Počet tříd:</b>	15
<b>Stručná charakteristika školy:</b>	Škola má dvě pracoviště, které poskytují možnost výuky hendikepovaným žákům. Škola je zapojena do programu Doučování žáků škol. Zvláštní pozornost tato škola

	zaměřuje na děti se specifickými vzdělávacími potřebami a žáky nadané.
--	--

Tabulka 3 Charakteristika základní školy C

ZŠ C	
<b>Místo:</b>	Brno - Sever
<b>Počet pedagogických pracovníků:</b>	67
<b>Počet žáků:</b>	586
<b>Počet tříd:</b>	34
<b>Stručná charakteristika školy:</b>	<p>Nachází se zde školka, škola a školní družina. Školu navštěvují sociálně slabší žáci ve vyšší míře.</p> <p>Vzhledem k tomuto faktu zřizuje škola přípravné ročníky. V loňském školním roce byly zřízeny 3 přípravné třídy s počtem 42 žáků. Šest tříd školy integruje 57 žáků v rámci skupinové integrace. 140 žákům jsou poskytována podpůrná opatření.</p>

Výzkumným souborem jsou učitelé, kteří mají zkušenost s výukou romských žáků a mají utvořený názor na připravenost romských žáků na základní vzdělávání. Výzkumný soubor tedy tvořilo 6 učitelů/učitelek s různou délkou pedagogické praxe.

Během celého procesu výběru a získávání učitelů tvořících výzkumný vzorek byl kladen důraz na zachování jejich anonymity, tak jak to doporučuje Hendl (2008). Nutné bylo získání informovaných souhlasů, kdy učitelé potvrdili, že náš rozhovor může být nahráván za pomoci mobilního telefonu, dále seznámení s okolnostmi výzkumu. Bylo také nutné dodržovat etické zásady při provádění polostrukturovaných rozhovorů i po jejich uskutečnění. Bližší charakteristika výzkumného souboru je zaznamenán do tabulek

#### **Bližší charakteristika výzkumného vzorku:**

**Učitelka 1**

Tabulka 4 Údaje o učitelce 1

Pohlaví:	Žena
Věk:	47
Délka pedagogické praxe:	25 let
Dosavadní zkušenosti se vzděláváním romských žáků:	Po celou dobu pedagogické praxe vyučuje paní učitelka na první stupni ZŠ. V posledních cca 10 letech bývá nejčastěji třídní učitelkou 1. – 3. ročníku. Do každého prvního ročníku, který vyučovala, nastoupilo minimálně jedno romské dítě.

**Učitelka 2**

Tabulka 5 Údaje o učitelce 2

Pohlaví:	Žena
Věk:	57
Délka pedagogické praxe:	35 let
Dosavadní zkušenosti se vzděláváním romských žáků:	Paní učitelka s dlouholetou praxí vyučuje na prvním stupni základní školy. Má bohatou zkušenost s přípravným ročníkem a vzděláváním dětí sociálně znevýhodněných. Má zkušenost s prací romského asistenta na škole. Sama ve svých třídách za těch mnoho let vzdělávala desítky romských dětí.

**Učitelka 3**

Tabulka 6 Údaje o učitelce 3

Pohlaví:	Žena
Věk:	31
Délka pedagogické praxe:	10 let
Dosavadní zkušenosti se vzdáváním romských žáků:	Paní učitelka začala svou pedagogickou praxi nejdříve jako asistentka pedagoga a po třech letech působení v této pozici jí byl nabídnut zástup za paní učitelku, která odešla na mateřskou dovolenou. Na pozici třídní učitelky prvního stupně tedy působí 7 let, a jak sama říká, její zkušenosti zatím nejsou velké. Během své učitelské praxe vzdělávala několik romských dětí.

**Učitel 4**

Tabulka 7 Údaje o učiteli 4

Pohlaví:	Muž
Věk:	54
Délka pedagogické praxe:	30 let
Dosavadní zkušenosti se vzdáváním romských žáků:	Pan učitel vyučuje na prvním stupni základní školy a to z převážné části 4. a 5. ročník. Během své praxe vyučoval nižší ročníky jen asi 3x. Zkušenosti se vzdáváním romských žáků má, podle svých slov, bohaté.

**Učitelka 5**



Tabulka 8 Údaje o učitelce 5

Pohlaví:	Žena
Věk:	39
Délka pedagogické praxe:	16 let
Dosavadní zkušenosti se vzděláváním romských žáků:	Paní učitelka s aprobací speciálního pedagoga nejprve vyučovala na zvláštní škole. Po jejím zrušení nastoupila na základní školu, kde velmi často vyučuje v přípravných ročnících. Zaměřuje se také na intervenci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vede řečovou výchovu a logopedickou péči.

**Učitelka 6**

Tabulka 9 Údaje o učitelce 6

Pohlaví:	Žena
Věk:	29
Délka pedagogické praxe:	7let
Dosavadní zkušenosti se vzděláváním romských žáků:	Paní učitelka s krátkou pedagogickou praxí nastoupila do základní školy teprve před několika lety. Zpočátku jí byly přidělovány spíše vyšší ročníky prvního stupně ZŠ (4. nebo 5. ročník). Vloni poprvé vyučovala 1. ročník, ve kterém měla dvě romské děti. Se třídou pracuje paní učitelka i v letošním školním roce.

Aby byla ověřena srozumitelnost a vhodnost zvolených okruhů a otázek vytvořeného polostrukturovaného rozhovoru, byl před zahájením výzkumného šetření realizován pilotní

rozhovor s jednou z informantek, ve kterém jsme se zaměřili na to, zda jsou zvolené otázky vhodně položeny a zda odpovědi učitelů na tyto otázky povedou k naplnění výzkumného cíle práce. Po zrealizování zkušebního rozhovoru se připravený polo-strukturovaný rozhovor jevil jako vhodný a dostačující a otázky v něm srozumitelné, a proto bylo zahájeno uskutečňování dalších polostrukturovaných rozhovorů, které probíhalo formou osobních setkání od ledna 2022 do září 2022 ve vybraných základních školách Olomouckého a Jihomoravského kraje. Délka rozhovorů, včetně volné konverzace, byla přibližně 50 minut.

Před zahájením rozhovorů byli všichni učitelé upozorněni na to, že budou jejich odpovědi zaznamenávány na diktafon v mobilním telefonu a zda souhlasí. Od počátku jsme považovali za důležité navodit během rozhovorů příjemnou a nenucenou atmosféru. U některých rozhovorů nebylo potřeba vyvíjet přílišnou iniciativu, protože se informanti rozprávěli k položeným otázkám sami a své myšlenky dál rozvíjeli bez potřeby doplňujících otázek. Byly však i takové rozhovory, ve kterých bylo velmi obtížné dostat se k jádru věci, a to zejména z důvodu strohých a povrchných odpovědí. V takových případech bylo důležité pohotově klást doplňující otázky, aby byly získány potřebné informace.

Pořizování audiozáznamů nám poskytlo velkou výhodu, protože všechna vyjádření informantů byla doslovně zaznamenána, což nám umožnilo se zaměřit na neverbální projev informantů a dělat si vlastní poznámky. Dalším krokem výzkumu byla transkripce, tedy převedení dat z autentického audiozáznamu na formu textovou. Nejednalo se o doslovný přepis, neboť byly vypouštěny pro výzkum nepodstatné informace. Autentičnost audiozáznamů nám dala možnost povšimnout si souvislostí, které by nám jinak zůstaly skryty (Miovský, 2006).

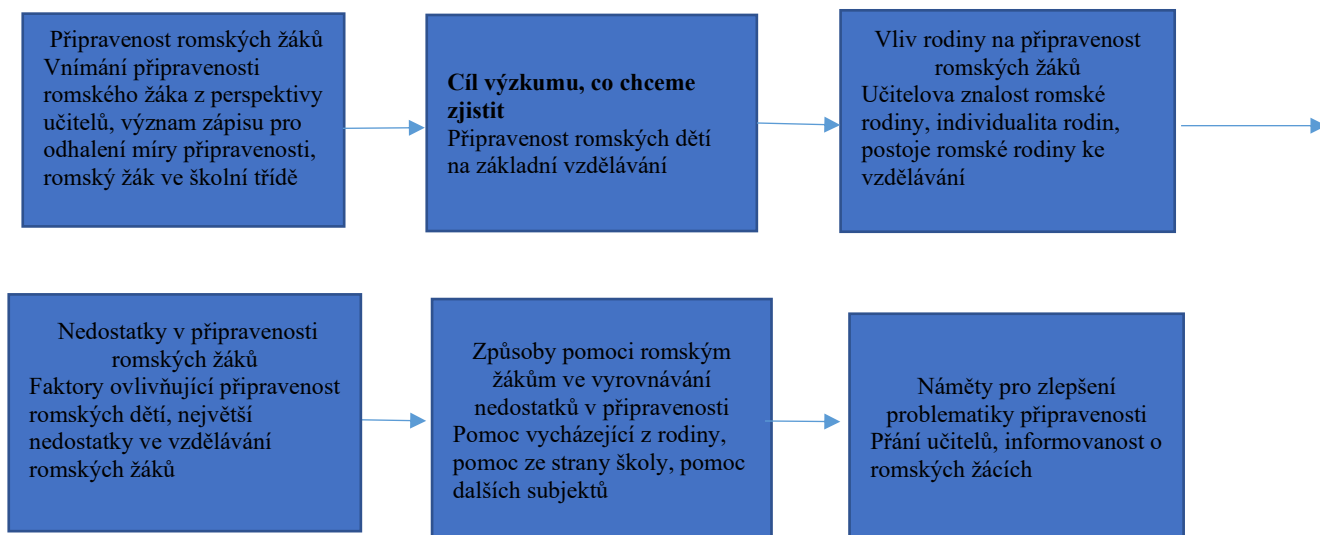
## 6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Pro výzkum problematiky připravenosti romských žáků na základní vzdělávání z perspektivy učitelů byl zvolen design kvalitativního výzkumu, který se nazývá zakotvená teorie. Dále provedeme přepis rozhovorů s učiteli, abychom dodrželi celistvost analýzy a návaznost na metodu otevřeného kódování. Dalším krokem budou kódy z přepisu našich rozhovorů, jejich kategorizace a interpretace dat technikou „vyložení karet“. Vytvoření souboru teoretických poznatků nám pomohlo k lepšímu pochopení zkoumané problematiky. Z teoretické části této práce vychází výzkumný problém a výzkumné otázky, které tvoří jádro kvalitativního výzkumu. Po formulaci výzkumného problému a položení výzkumných otázek byl s ohledem na selektovaný vzorek vybrán, jako metoda sběru dat, polostrukturovaný rozhovor, který vychází z ústního sdělení a předem stanovených témat, z nichž jsou vyvozovány otázky (Pelikán, 2011). Tato strategie byla volena s ohledem na prostředí výzkumu, kterým byly základní školy s různým zastoupením romských žáků. Snahou tohoto výzkumu byl komplexní přístup, na jehož počátku bylo hledání výzkumné otázky a na konci interpretace zjištění.

Hlavním tématem polostrukturovaných rozhovorů byla připravenost romských dětí na základní vzdělávání z perspektivy učitelů. K analýze dat z rozhovorů s učiteli pomocí metody otevřeného kódování bylo potřeba nejprve přečíst všechny rozhovory a zaznamenat klíčové pojmy a myšlenky, které se v nich objevily. Poté je třeba tyto pojmy a myšlenky seskupit do kategorií a subkategorií, které představují hlavní témata a důležité aspekty problému.

- Současná opatření a jejich účinnost
  - Doučování: Všichni učitelé shledávají doučování přínosné a navštěvované všemi romskými dětmi.
  - Povinná školní docházka od posledního ročníku MŠ: Učitelé považují tuto opatření za krok správným směrem.
- Návrhy na systémová opatření
  - Povinná předškolní docházka (3-6 let): Učitelka 1 navrhuje zavedení povinné předškolní docházky.
  - Větší zapojení rodičů: Učitelka 3 by se snažila více zapojit rodiče.

- Spolupráce s OSPODEM a dalšími institucemi:
  - Učitel 4 by uvítal větší spolupráci s OSPODEM.
  - Změna sociální politiky státu: Učitelka 5 vidí problém v chybně nastavené sociální politice státu.
  - Restriktivní opatření (odebrání dávek sociální pomoci): Učitelka 6 by přistoupila k restriktivním opatřením.
- Spolupráce a komunikace mezi školami
  - Předávání informací mezi MŠ a ZŠ: Učitelé by uvítali zlepšení systému předávání informací o dětech mezi učiteli MŠ a ZŠ.
  - Systémová podpora ze školských zařízení: Učitelé spolupracují se speciálně pedagogickými centry a romskými asistenty, které považují za účinné.



V návaznosti na otevřené kódování, vznikly kódy, které byly podrobeny opakovanému srovnávání, analýze, sledování četnosti jejich výskytu a zaznamenávány pro následnou analýzu a interpretaci zjištěných výsledků. Na základě jednotlivých kritérií byly vytvořeny klíčové kategorie a subkategorie, ty následně podrobně zpracovány, doplněny o poznámky a postřehy. Poté převyprávíme zásadní informace získané v návaznosti na výzkumném celku (učitelé) pomoci techniky vyložených karet.

## 6.1 Přípravenost romských žáků

Předmětem první kategorie bylo zjištění, jakou zkušenost mají učitelé s připraveností romských dětí na základní vzdělávání. Před uskutečněním výzkumu jsme výběr respondentů pečlivě zvážili tak, aby všichni splňovali námi stanovené kritérium, a to, že mají zkušenost s romskými dětmi a mají na jejich připravenost na základní vzdělávání utvořen názor. Většina dotazovaných učitelů pracuje na stávající škole minimálně 10 let. Pouze jedna paní učitelka je zaměstnána kratší dobu, a to 7 let. Nejdelší pedagogická praxe oslovených učitelů je 35 let. Jak učitelé uvádějí, každý rok nastupuje do prvního ročníku v průměru 23 dětí, z toho jsou velmi často 2–4 děti romského původu. Z této kategorie jsme dále vytvořili následující subkategorie:

### 6.1.1 Vnímání připravenosti romského žáka z perspektivy učitelů

Subkategorie postihuje zkušenosti dotazovaných učitelů a vnímání problematiky připravenosti romských dětí na základní vzdělávání.

*UČ 1: „Jako velmi nízkou. Když se nám podaří zápis s romským dítětem vůbec uskutečnit, vykazuje toto dítě většinou velké nedostatky ve všech oblastech....“*

*UČ 2: „Vždy byla horší než u jiných dětí, ale v posledních letech se úroveň ještě více posunula k horšímu“*

*UČ 3: „Hodnotím ji jako velmi nízkou po všech stránkách. Když srovnáte romského předškoláka s neromským, je ten rozdíl do očí bijící“*

*UČ 4: „Romské děti jsou na tom rozhodně hůře, a to v mnoha oblastech“*

*UČ 5: „Jsou na tom dost špatně. Vlastně neumí skoro nic, když přijdou do školy od barviček počínaje po počítání konče“*

*UČ 6: „Připravenost? Spíš nepřipravenost, O připravenosti nemůže být vůbec řeč“*

### 6.1.2 Význam zápisu pro odhalení míry připravenosti

Význam zápisu pro odhalování míry připravenosti romských dětí na základní vzdělávání zachycuje právě tato subkategorie.

UČ 1: „Většinou se objeví ve škole nečekaně někdy po zápisu a už na ně není čas. U dítěte se školní zralost nijak neověřuje, vše probíhá rychle, hlavně aby bylo vše v pořádku po papírové stránce. Někdy dítě vidím poprvé až při nástupu do školy“.

UČ 2: „... zápis moc neřeší. Čekáme na ně a oni nepřijdou ani se neozvou“.

UČ 4: „Mají svůj vlastní svět, takže nějaký zápis je moc nezajímá“.

UČ 5: „Mají asi jiné priority“.

### 6.1.3 Romský žák ve školní třídě

Jaké postavení má romský žák ve třídě, v kolektivu dětí, jak jej přijímají ostatní spolužáci? To bylo předmětem subkategorie Romský žák ve školní třídě.

UČ 2: „... Ale často se mezi dětmi setkávám s názorem, že romské děti nejsou tak chytré, že nic neumí apod.“

UČ 4: „Chlapeček již od první nebo druhé třídy měl nevhodné poznámky vůči Romům a po první třídní schůzce jsem pochopil, proč. Tatínka bych definoval jako protiromsky laděného.... Musel jsem ho nakonec požádat, aby se zdržoval nevhodných poznámek v přítomnosti svého syna.“

UČ 6: „... Ostatní děti vidí, že Romové nepiší úkoly, nemají potřebné pomůcky, neučí se, nejsou často ve škole a reagují na to. Někdy to dětem dávají najevo a romským žákům se to samozřejmě nelíbí a tak vznikají spory, které mnohdy končí nadávkami nebo potyčkami.“

## 6.2 Vliv rodiny na připravenost romských žáků

Tato kategorie shrnuje poznatky získané z provedených rozhovorů a zaměřuje se na to, jak rodina romského žáka ovlivňuje jeho připravenost na základní vzdělávání. Analyzuje individuální zvláštnosti romských rodin a zachycuje, jaký postoj rodiny zaujímají ke vzdělávání svých dětí. Neopomínají také otázku, do jaké míry učitelé znají rodinné prostředí svých žáků.

### 6.2.1 Učitelova znalost romské rodiny

Subkategorie zabývající se znalostí rodinného prostředí romských žáků.

UČ 1: Popisuje svou zkušenost z návštěv romských rodin v době distanční výuky, aby dětem předala učební materiály. Jak popisuje: „Překvapilo mě, jak hezky to u nich doma vypadalo. Ale pozvání dál jsem odmítla. Měla jsem toho hodně na oběhnutí.“

UČ 2: „...Vchodové dveře byly otevřené, nikde žádný zvonek, tak jsem musela křičet. Nakonec se vynořili všichni z jedné místnosti. Vypadalo to, že tam mají hliněnou podlahu – úplná zemljanka. Ale dál jsem nešla a ani mě nezvali.“

UČ 4: „...Ne, nevím, jak žijí, ani jak to u nich vypadá, mohu se jen domýšlet z toho, co vidím... třeba, jak chodí oblečení, co mají na svačiny nebo co sami řeknou...“

### 6.2.2 Individualita rodin

Někteří učitelé zmiňují, že v otázce vzdělávání romských dětí záleží na hodnotách romské rodiny. Tam kde se hodnoty romské rodiny přibližují hodnotám majoritní společnosti, je patrná snaha rodičů o zlepšení vzdělávacích šancí jejich dětí. U tradičních romských rodin, je vzdělání nepodstatné. Tuto individualitu jsme se snažili zachytit v této subkategorii.

UČ 1: „Je to rodina od rodiny. U některých rodin je vidět snaha. Snaží se srovnat krok s ostatními a odklání se od romských tradičních hodnot. Na třídní schůzky pak tyto rodiny zpravidla chodí a zajímají se. Ale jsou samozřejmě také rodiny, které škola nezajímá“

UČ 3: „Tak půl na půl. Jsou rodiny, které se jakž takž starají a chtějí, aby děti prospívaly. Pak jsou ale ty rodiny, kde to nikdo neřeší, škola je jim spíš na obtíž.“

UČ 5: „To záleží na té, které rodině. Je pravda, že se ale zajímají méně než rodiče ostatních dětí.“

### 6.2.3 Postoje romské rodiny ke vzdělávání

Vnímání postojů romské rodiny ke vzdělávání a zájmu romských rodičů o prospěch jejich dětí tvoří další subkategorii.

UČ 2: „Zlobí mě, že na třídní schůzky nechodí. Když se jich ptám, proč nepřišli, vymýšlí si různé důvody. A pak se mimo konzultační dny objeví u dveří třídy těsně před zvoněním a diví se že s nimi nemáte čas mluvit, když oni zrovna něco potřebují.“

UČ 3: „...Některé ty modernější rodiny se snaží, aby to jejich dítě někam dotáhlo a tak se mu snaží pomáhat nebo alespoň nehází klacky pod nohy nám učitelům.“

UČ 5: „...Velký zájem o vzdělávání nebo podporu dětí, aby se vzdělávaly, jsem zatím asi nezachytila....“

### 6.3 Nedostatky v připravenosti romských žáků

Které faktory ovlivňují připravenost romských dětí na základní vzdělávání, analyzujeme v této kategorii. Dále zjišťujeme, které největší nedostatky v připravenosti romských dětí učitelé shledávají a uvádíme jejich výčet.

#### 6.3.1 Faktory ovlivňující připravenost romských dětí

V této subkategorii se snažíme postihnout faktory, které negativně ovlivňují připravenost romských dětí na základní vzdělávání a souvisí se povinnou školní docházkou i dobou před zahájením povinné školní docházky.

UČ 1: „... častá absence. Mnohdy chybí i 2 až 3 týdny a pak mají problém s doháněním učiva.“

UČ 2: „Za další je to vysoká absence, a to zpravidla hodně dlouhá nebo naopak jednodenní, třeba když si chtějí prodloužit víkend.“

UČ 3: „od učitelek z mateřské školy vím, že docházce moc nedávají a na prvním stupni taky mají hodně často jeden nebo dva dny absence, a to skoro každý týden. Navíc zameškané hodiny skoro vůbec neomlouvají“.

UČ 4: „... celý týden bez absence absolvuje málokdy. Hned ho bolí zuby nebo hlava nebo je jinak nemocný.“

Jak dále učitelé uvádí, je velký problém s omlouváním absence romských dětí.

UČ 5 k této problematice říká: „...volám jim vždy já, proč zase není XY ve škole, a že ho musí omlouvat včas. Rodiče mi všechno odkývou a za týden to řeším zas. Nepomohlo ani to, že jsme to už řešili v ředitelně.“

#### 6.3.2 Největší nedostatky ve vzdělávání romských žáků

V problematice připravenosti romských dětí na základní vzdělávání jsme se snažili zachytit největší nedostatky z perspektivy učitelů.

UČ 1: „No... kde začít, ..., tak v první řadě problémy s Češtinou ve všech směrech. Nemají slovní zásobu, komolí slova, neznají výrazy pro běžné věci“.

UČ 2: „Je toho hodně. V první řadě přichází do první třídy a nepoznají barvy, neznají číselnou řasu, nespočítají prvky, neznají dny v týdnu, roční doby.“



Uč 3: „Asi bych na prvním místě zmínila nezájem rodičů o vzdělání dětí. Neřeší totiž zápis, třídní schůzky, výchovné problémy... zkrátka nic“.

UČ 4: „Nejhorší asi je nezájem rodičů a nechut' dětí učit se něčemu novému. Kvůli tomu i hodně často chybí a celý týden bez absence absolvuje málokdy. Hned ho bolí zuby nebo hlava nebo je jinak nemocný. Neumí pořádně mluvit a často mu nejde ani rozumět. Nebo neví, jak se to slovo vlastně řekne. Ruku má neuvolněnou a strašně tlačí, takže jeho písemný projev je katastrofa“.

## 6.4 Způsoby pomoci romským žákům ve vyrovnávání nedostatků v připravenosti

Tato kategorie se zaměřuje na formy pomoci, která je žákům poskytována od rodiny, školy a případně dalších školských zařízení.

### 6.4.1 Pomoc vycházející z rodiny

Zda se romské děti mohou opřít o pomoc vycházející z jejich rodiny, popřípadě jakou má tato pomoc podobu, sumarizuje subkategorie Pomoc vycházející z rodiny.

UČ 1: „Doma jim nikdo nepomůže a ve škole je jejich snaha učiteli nedoceněna a děcka se jim ještě posmívají. Musí to být frustrující.“

UČ 2: „Pomoc od rodiny čekat nemůžou, ta má své vlastní starosti a ne se tak startat o školu a nějaké úkoly“.

Někdy se představy rodičů a učitelů o pomoci dětem s kompenzováním nedostatků neshodují.

UČ 5: „Sami po mě nakonec chtěli, abych zařídila přeřazení jejich syna do speciální školy a divili se, že to není možné“.

V současné době se podle zjištění oslovených učitelů stále častěji romští rodiče pozitivně staví k zařazení dětí do doučování. Tento pozitivní přístup romských rodičů je pro řadu učitelů nový nicméně vítaný.

UČ 6: „... Doučování vítají. Vyhovuje jim to. Někdo za ně vyřeší problém, který by byl nad jejich síly. Spokojení jsou všichni.“

#### 6.4.2 Pomoc ze strany školy

Jaké podoby má pomoc poskytovaná školou postihuje tato subkategorie.

*UČ 1: „Doučování. Více času na zadané úkoly. A hlavně, abych nezapomněla plány pedagogické podpory, v těch je uvedeno vše, co žák potřebuje. Dále individuální plány, které jsou zpracovány na základě doporučení SPC nebo poradny. Pokud toto doporučení máme, řídíme se podpůrnými opatřeními z něho“.*

*UČ 2: „Tak já ve své třídě hlavně ta, která vychází z IVP, tam je to podrobně popsáno, co každý žák potřebuje. Mimo to některým toleruji tempo a písemný projev a dávám jim více času nebo zkracuji úkoly. Mohou taky používat různé tabulky a přehledy“.*

#### 6.4.3 Pomoc dalších subjektů

Tato subkategorie uvádí další subjekty, které jsou škole nápomocné v problematice připravenosti a redukci nedostatků romských žáků.

*UČ 1: „Pokud něco potřebujeme řešit, můžeme se obrátit na výchovného poradce, školního psychologa, SPC a taky spolupracujeme s romským asistentem“.*

*UČ 3: „Spolupracujeme s poradnou, SPC, psychology, logopedy a v některých případech dětskými lékaři“.*

### 6.5 Osvědčené postupy pro minimalizaci školní neúspěšnosti u romských dětí

Tato kategorie se zaměřuje na doporučené a praxí osvědčené postupy nebo náměty, které přispívají k řešení problematiky připravenosti romských dětí na základní vzdělávání. Dále upozorňuje na postupy, které se naopak ukázaly jako neúčinné a učitelé je nedoporučují.

#### 6.5.1 Doporučení učitelů

*UČ 2: „Tady se mi osvědčilo na rodiny tlačit, aby hlídaly absenci svých dětí a uměle ji nenavyšovaly kvůli finančním nebo jiným problémům.“*

*UČ 4: „.. Doučování je skvělá věc, díky které mohou děti dohánět to, co zameškaly nebo procvičovat to, co jim nejde, to kde mají rezervy. Doporučuji to vždy rodičům všech žáků, kteří mají nějaké problémy“.*

Další doporučení se týkají zavedení povinné školní docházky v posledním roce MŠ.

UČ 5: *„Je to krok správným směrem, ale rozhodně bych doporučovala ještě to posunout, to by byl ten efekt ještě větší.“*

Někteří dotazovaní učitelé mají zkušenost se spoluprací s romským asistentem. S působením romských asistentů se můžeme setkat jak v Brně, tak i v Olomouci. Větší zkušenosti a užší spolupráci však zmiňují právě brněnští učitelé.

UČ 2: *„Na naší škole se to velmi osvědčilo. Romské děti s ním dobře spolupracují i vycházejí. Je to pro ně někdo, kdo jim rozumí a zná jejich kulturu.“*

### 6.5.2 Učitelé nedoporučují

UČ 2: *„Nebylo by asi dobré spoléhat se pouze na zápis...“.*

UČ 3: *„Neosvědčilo se mi dělat velké úlevy, pokud to není přímo ve zprávě z PPP nebo SPC. Romské děti toho rády zneužívají.“*

UČ 4: *„Chvilí jsem přestal úkoly dávat, ale to nedoporučuji. K ničemu dobrému to nevedlo.“*

## 6.6 Náměty pro zlepšení problematiky připravenosti

Co by mohlo vést ke zlepšení problematiky připravenosti romských dětí na základní vzdělávání, sumarizuje kategorie, která se dále člení na subkategorie Přání učitelů ohledně připravenosti a Informovanost učitelů.

### 6.6.1 Přání učitelů

UČ 3: *„Snažila bych se nějakým způsobem zapojit rodiče a bylo by dobré jim ukázat, že vzdělání je pro jejich děti důležité, že to může zlepšit jejich život v budoucnu. Možná je nějak motivovat finančně.“*

UČ 4: *„Přál bych si, aby nám OSPOD více pomáhal. Jistě mají nástroje k tomu, aby rodiny přiměl spolupracovat třeba v té absenci, omlouvání a tak.“*

UČ 5: *„Bylo by dobré mít víc romských asistentů, kteří se v romské problematice vyznají a znají ty rodiny a jejich problémy. „*

### 6.6.2 Informovanost o romských žácích

**Ke zlepšení problematiky připravenosti romských dětí na základní vzdělávání by mohlo vést zvýšení informovanosti učitelů o romských rodinách, tradicích, zvycích a hodnotách.**

*UČ 1: „Pokud vidím, že má dítě problémy hned na začátku první třídy, doptávám se na ně. Ale někdy to možné není. .... Informace o tom, kam dítě chodilo, do MŠ, mám pouze od rodičů a někdy není lehké tuto informaci získat.“*

*UČ 4: Informace si nepředáváme, většinu informací se dozvíme díky zápisu.*

*UČ 5: “ Já informace tohoto druhu nevyhledávám.“*

Pokud přichází dítě do školy z předškolního zařízení, které není součástí ZŠ, informace o něm učitelé téměř nemají.

*UČ 1 uvádí: „Ty děti, které u nás nebyly na zápise a přistěhují se odněkud, nedoprovází žádná dokumentace. To by musely přestoupit z jiné základky během školního roku. Školky školám nic neposílají, a tak je to na učiteli první třídy poznat jak na tom dítě je, a jaké specifické potřeby má.“*

### ➤ **Shrnutí výsledků výzkumného šetření, technika vyložení karet**

Pedagogické zkušenosti oslovených učitelů vyplývají z délky pedagogické praxe a jsou v rozmezí 7–35 let. Všichni učitelé mají zkušenosti se vzděláváním romských dětí a na otázku jejich připravenosti na základní vzdělávání mají vytvořen vlastní názor. Zkušenosti dotazovaných učitelů s připraveností romských dětí na základní vzdělávání jsou spíše negativní a týkají se mnoha oblastí. Nedostatky učitelé sledují v oblasti vědomostí, dovedností, sebeobsluhy, sociálních interakcí, režimových zvyklostí, hygienických návyků ad. Zápis do prvního ročníku základní školy je organizován proto, aby byly doloženy požadované znalosti, dovednosti a celková zralost a připravenost zapisovaného dítěte na základní vzdělávání. Většina pedagogů však uvádí skutečnost, že se romští rodiče s dětmi k zápisu převážně nedostavují nebo dostavují dodatečně, a to na opětovné vyzvání školy. Učitelé tak často odhalují nedostatky až během prvního ročníku. Některé se podaří kompenzovat, ale u dalších se to nepodaří po celou dobu školní docházky.

Za další nedostatek ve vzdělávání romských dětí učitelé považují malý zájem nebo nezájem romských rodičů o prospěch a chování jejich dětí. Jak vyplynulo z rozhovorů, rodiče na třídní schůzky chodí méně často než rodiče neromských dětí. Romské děti nezažívají podporu rodiny ani motivaci k učení. Na vstup do školy se netěší a berou ji jako nutné zlo. Další obtíže mají romské děti ve zvládnání nových sociálních situací souvisejících s nástupem do mateřské nebo základní školy, s uznáváním autority nebo stylem školní práce a režimem. Do školních institucí si romské děti přináší návyky vyvěřající z rodinného prostředí, nezájem rodiny o vzdělání jejich dětí, neochotu rodičů spolupracovat se školou, nezájem/nemotivovanost romských žáků vzdělávat se, velmi málo vědomostí přiměřených danému věku, nedostatečnou nebo zcela chybějící domácí přípravu, špatné hygienické návyky, nezralost romských dětí a omezené finanční prostředky romské rodiny na pořízení potřebných pomůcek. Negativní dopady na školní úspěšnost romských dětí má uvědomování si vlastní odlišnosti, díky které se děti vyčleňují nebo jsou vyčleňovány z kolektivu. Zlepšení problematiky připravenosti romských dětí přineslo zavedení povinného posledního ročníku mateřské školy. Tento počín přinejmenším usnadnil vstup romských dětí k základnímu vzdělávání a ulehčil adaptaci na nové prostředí.

Významným faktorem působícím na připravenost romských dětí na základní vzdělávání je rodinné prostředí, které zaujímá svůj postoj k okolnímu světu tedy i ke vzdělání a škole. V duchu tradiční hodnot romské rodiny je vzdělávání nepodstatné, nežádoucí a nebezpečné. Pro rodiče romských dětí je tedy zbytečným úsilím a ztrátou času do školy docházet, věnovat se přípravě na vyučování, nutit děti psát domácí úkoly nebo se zajímat o studijní výsledky svých dětí. Samy romské rodiny se vzdělávání a rozvíjení svých dětí nevěnují. Rodinná výchova je volná, zaměřená na přežití a uspokojení okamžitých potřeb jednotlivých členů. Romové žijí přítomností a plánováním budoucnosti se příliš nezabývají. V duchu tradičních romských postojů a hodnot je prvořadým úkolem každého Roma dělat vše pro dobro a blaho rodiny. Je nutné poznamenat, že v současné době lze sledovat trend, v němž se mnoho romských rodin snaží přizpůsobit hodnotám majoritní společnosti a v důsledku toho tyto rodiny přehodnocují i svůj postoj ke vzdělávání dětí.

Rodiče na třídní schůzky chodí méně často než rodiče neromských dětí a konzultační dny nebo jiné příležitosti informovat se na své dítě, nevyužívají. V problematice postojů romských rodičů a zájmu o prospěch jejich dětí bylo patrné, že učitelé vnímají tento problém

citlivě a je to jeden z důvodů jejich nespokojenosti. Také otázka úrovně domácí přípravy romského dítěte na vyučování je dalším palčivým tématem, které trápí mnohé učitele. Ti se jednomyslně shodují na tom, že domácí příprava je nedostatečná nebo spíše nulová. Učitelé se také shodují v názoru, že romská rodina v otázce zlepšení připravenosti svých dětí na základní vzdělávání nepomáhá, spíše je tomu v mnohých případech naopak. Ze zjištění však také vyplynulo, že většina učitelů nemá o rodinném prostředí romských dětí relevantní informace. Ví jen to, co jim řeknou samy děti, kolegové nebo spolužáci romských dětí.

Mezi faktory ovlivňující připravenost romských žáků na základní vzdělávání patří z pohledu učitelů několik zásadních činitelů. Jazykový deficit sehrává důležitou roli v začleňování romských žáků do života školní třídy. Romské děti mnohdy vůbec nerozumí každodenním výrazům, chybí jim znalost základních pojmů a mají velmi malou slovní zásobu. Mnohé nedostatky jsou tedy přirozeně spojeny se špatnou znalostí vyučovacího jazyka. Podle názoru učitelů romské, děti jazykový deficit dohánějí horkotěžko. Jedna paní učitelka (6) je toho názoru, že romské děti velmi dobře rozumí, ale jejich rozumové schopnosti nejsou dostačující pro zvládnání učiva v běžné základní škole. Tento názor je v rozporu s vyjádřením paní učitelky 1, která uvádí: *„Nemyslím si, že by jejich jazykové schopnosti odrážely jejich intelekt. Ba naopak. Měli bychom romské děti brát, jako všechny ostatní cizojazyčné děti a volit k nim stejný přístup. Rozšiřovat jejich slovní zásobu, učit je českému jazyku a klást důraz na schopnost dorozumět se. Mnohdy jsem byla překvapená, jak bystré romské děti jsou, když jim dáte možnost rozvíjet se. Když dostanou šanci.“* Od toho se odvíjí celá řada nedostatků, které dítě provází během prvních let povinné školní docházky a pokračují s ním i do vyšších ročníků. Romské děti přichází do prostředí řízené edukace z rodiny, ve které se mluví buď romsky anebo nedobře česky. Rodina není schopna poskytnout dítěti adekvátní základy vyučovacího jazyka, protože je sama nemá.

Dalším faktorem je nedostačující předškolní výchova a vzdělávání. I když v tomto ohledu došlo k jistému pokroku v podobě zavedení povinného posledního roku v mateřské škole, zdá se, že tento jeden rok je k vyrovnání nedostatků v připravenosti nedostačující. Romské děti přichází do vzdělávacích institucí ze zcela odlišného sociokulturního prostředí, mají odlišné návyky, hodnoty a postoje. Není neobvyklé, že navíc často ve výuce chybí. Kompenzování nedostatků v připravenosti je tedy v tomto poměrně krátkém časovém úseku velmi obtížné zvládnout.

Dalším faktorem ovlivňujícím připravenost romských dětí na základní vzdělávání je již zmiňovaná vysoká absence. Porovnání absence romských žáků s neromskými dětmi přináší jednoznačně vyšší počet zameškaných hodin u romských dětí a to nejen během primárního vzdělávání. Častou absencí se mnohdy vzdělávací deficity dětí prohlubují a ty se pak dostávají do těžko řešitelných situací, kdy je učiva k dohánění tolik, že je pro dítě nemožné je zvládnout a to rezignuje na veškeré další snažení. Porovnání absence romských žáků s neromskými dětmi přináší jednoznačně vyšší počet zameškaných hodin u romských dětí. Problém je zejména ve skutečnosti, že po dobu absence se nikdo z rodiny nezajímá o zaslání úkolů, probírané učivo a dopisování sešitů, jako tomu bývá ve většině neromských rodin. Romské děti pak po návratu do školy pod vedením učitelů jednak dohání zameškané učivo a zároveň probírají učivo nové. Je to pro ně však příliš zatěžující a vyčerpávající, což vede k další absenci. Tyto a další faktory stojí za nedostatky v připravenosti romských dětí

Jako nedostatky v připravenosti romských dětí učitelé zmiňují nezáměr rodiny o vzdělání, neochota rodičů spolupracovat se školou, nezáměr/nemotivovanost romských žáků vzdělávat se, velmi málo vědomostí přiměřených danému věku, nedostatečná nebo zcela chybějící domácí příprava, špatné hygienické návyky, nezralost romských dětí při vstupu do prvního ročníku a omezené finanční prostředky romské rodiny. Dále bylo zjištěno, že romské děti doprovází obtíže v grafomotorice. Neznají používání pomůcek jako pastelky, nůžky apod. Úchop psacího náčiní je často chybný, děti drží tužku křečovitě, ruka není dostatečně uvolněná a tlak na podložku je příliš silný. To se projevuje v neúhledném, kostrbatém písmu. Nedostatečnost romských žáků učitelé nachází také v oblasti matematických představ. Velmi často se setkávají s romskými prvňáčky, kteří neumí číselnou řadu do 3, nespočítají prvky v souboru, nepoznají geometrické tvary, neporovnají velikosti apod. Matematické představy u těchto dětí vykazují velké deficity a většinou se utvářejí až právě díky institucionálnímu vzdělávání. Stejně je tomu v osvojování informací o okolním světě. Před vstupem do primárního vzdělávání romské děti neznají pojmenování zvířat, barvy, čísla, názvy dnů apod.

Všichni dotazovaní učitelé také zmiňují, že řešení tohoto problému značně pomohlo zavedení doučování pro žáky ohrožené školním neúspěchem. Zde si mohou nejen romské děti dopsat chybějící úkoly a učivo nebo individuálně procvičovat problémové oblasti. Podle učitelů právě romské děti využívají doučování nejvíce.

Oblíbeným způsobem pomoci je doučování žáků ohrožených školním neúspěchem a plány pedagogické podpory. Všichni oslovení učitelé a všechny tři zainteresované školy jsou zapojeny do doučování pod hlavičkou Národního plánu obnovy. Učitelé doučování vítají a vnímají je jako velmi přínosné zvláště pro zlepšení připravenosti romských dětí na základní vzdělávání. V nižších ročnících je toto doučování vítáno jak rodiči, tak i samotnými romskými dětmi, kterým tak odpadají nepříjemnosti spojené s chybějící domácí přípravou a plněním dalších školních povinností. Částečně se díky doučování daří kompenzovat deficity, které romské děti při vstupu do základního vzdělávání doprovází.

Učitelé také za důležitou považují motivaci žáků a respektování osobního pracovního tempa. Dále byla učiteli zmiňována častější zpětná vazba a zapojení, co nejvíce smyslů během výuky. Méně často bývá využívána pedagogická intervence a využívání takových stylů učení, jež preferují samotní žáci, dále IVP, odlišná časová dotace a skupinová nebo kooperativní výuka. Asistent pedagoga a zařazení romského žáka do předmětu speciálně pedagogické péče jsou závislé na doporučení školského poradenského zařízení a bývají využívány oslovenými učiteli nejméně často.

Způsob pomoci školám, rodinám i žákům nabízí školská poradenská zařízení. Přestože učitelé romské děti s výukovými obtížemi na vyšetření posílají, není to záruka toho, že vyšetření proběhne. Velmi často se totiž stává, že rodiče s dětmi na vyšetření opakovaně nedorazí a tím se termín prvotního vyšetření přeloží na pozdější dobu nebo k němu nedoje vůbec. Zájem romských rodičů o možnosti vyšetření jejich dítěte ve školském zařízení je téměř nulový. Rodiče většinou výukové problémy svých dětí příliš neřeší nebo je řeší tím, že v lepším případě sami žádají o doučování nebo v horším případě o přerazení dětí do školy speciální.

Z rozhovorů vyplynulo, že převážně většině romských dětí jsou poskytována podpůrná opatření, jejichž cílem je snížení nedostatků v problémových oblastech vzdělávání. Tento způsob podpory žáků ve výuce považují učitelé za osvědčený a dle jejich názorů prověřený praxí. Přesto při poskytování podpůrných opatření naráží na řadu problémů, které proces minimalizace školního neúspěchu znesnadňuje.

Sesbíraná data jsou vyjádřena v tabulce č. 10.

Tabulka 10 Romští žáci s poskytovanými podpůrnými opatřeními



Respondent:	Počet romských žáků ve třídě:	Z toho romských žáků s PO:
učitelka 1	3	2
učitelka 2	6	6
učitelka 3	6	3
učitel 4	4	2
učitelka 5	2	2
učitelka 6	5	2

Učitelka 6 k podpůrným opatřením: „*Někdy mi to připadá naprosto zbytečné. Jediný, kdo se snaží, jsem já. A i když mají podpůrná opatření, co myslíte....., jedou si dál v pětkách. Je jim to úplně jedno a jejich rodičům jakbysmet.*“ Opačného mínění je paní učitelka 2, jejíž zkušenost s poskytováním podpůrných opatření je pozitivní: „*....strašně jim to pomáhá. Dělalí díky tomu obrovské pokroky a motivuje je to, když vidí, že se jejich výsledky zlepšily. Takže za mě je to skvělé, že tuto možnost máme.*“

Nejčastěji poskytovaná konkrétní podpůrná opatření jsou seřazena do tabulky č. 11 podle toho, jak často byla zmiňována dotazovanými učiteli.

Tabulka 11 Poskytovaná podpůrná opatření romským žákům dle četnosti

Podpůrné opatření:	Počet učitelů, kteří PO používají při vzdělávání romských žáků:
Doučování	6
PLPP	6
Respektování osobního tempa	5
Podpora motivace	5
Multisenzorický přístup	4
Častější zpětná vazba	4
Pedagogická intervence se žákem	3

Metody podporující preferované styly učení žáků	3
IVP	3
Stanovování odlišných časových limitů pro činnosti	2
Skupinová a kooperativní výuka	2
Předmět speciálně pedagogické péče	1
Asistent pedagoga	1

Z analýzy získaných dat vyplynulo, že k nejčastěji využívaným podpůrným opatřením mezi oslovenými učiteli, patří doučování žáků ohrožených školním neúspěchem a plány pedagogické podpory. Oslovení učitelé také za důležitou považují motivaci žáků a respektování osobního pracovního tempa. Vyplývá to z mnoha uskutečněných rozhovorů, ze kterých za všechny vybíráme rozhovor s panem učitelem 4: *„Neustálá podpora a ujišťování, že to zvládne. To bych řekl, že pomáhá. ... dostatek času, aby si mohl vše přečíst, promyslet a udělat. Moc s časem neumí pracovat, takže ho vedu a poskytuji mu pomocnou ruku a povzbuzení.“* Dále byla učiteli zmiňována častější zpětná vazba a zapojení, co nejvíce smyslů během výuky. IVP, jež učitelé zpracovávají na základě doporučení školského poradenského zařízení, využívají pouze tři oslovení učitelé stejně jako pedagogickou intervenci a využívání takových stylů učení, jež preferují samotní žáci. Na toto téma hovoří paní učitelka 5: *„Co si pamatuji mnoho romských dětí IVP v doporučeních nemá. Já vím o dvou případech v horizontu asi 6 let.“* Pouze dva z oslovených učitelů zmínili jako podpůrné opatření odlišnou časovou limitaci a skupinovou nebo kooperativní výuku.

Eliminovat nedostatky v připravenosti romských dětí na základní vzdělávání se učitelé také snaží vyzdvihováním žádoucích vlastností, mezi které patří v první řadě muzikálnost, kterou uvedlo všech 6 učitelů. Paní učitelky 1 a 2 dále zmiňují vlastnosti jako je úcta, zdvořilost, ochota pomáhat a vděk. Hovoří také o bezkonfliktním chování. Paní učitelka 2 uvádí: *„V první třídě se tyto děti téměř neprojeví. Dělají, co jim řeknete, i když ne moc dobře, ale dělají. S ostatními dětmi vychází, dalo by se říct, dobře. Některé jsou tiché a zakřiknuté, tak si jich ostatní moc nevšímají. Jiné děti jsou ráznější, ale spolužáci ve třídě je berou.“* K tomu dodává paní učitelka 1: *„...tak mnohdy je chování romských dětí zdvořilejší než u neromských. A krásné je, že jsou opravdu vděčné za to, když se jim věnujete nad rámec. Třeba na doučování chodí strašně rády.“* S tím souhlasí také paní učitelka 3,

kteřá k pozitivním vlastnostem romských dětí řadí vděčnost za individuální přístup učitele. Také v této otázce se názory ostatních učitelů různí. Vlastnosti nebo schopnosti, které je možné u romských dětí vyzdvihnout, nenašli dva učitelé. Jedna paní učitelka si vzpomněla pouze na to, že romské děti rády zůstávají po vyučování.

Učiteli navrhovaná systémová opatření pro řešení problémů s připraveností romských žáků na základní školu se různí. Zmíněna byla povinná předškolní docházka od 3 do 6 let, větší spolupráce s OSPODEM popřípadě dalšími institucemi, optimální sociální politika státu nebo restriktivní opatření v podobě odebrání dávek sociální pomoci. Zlepšení v této oblasti by mohlo přinést kvalitnější předávání informací o dětech mezi učiteli mateřské školy a školy základní, rodiči a školskými poradenskými zařízeními. Přínosná se jeví také spoluprací s romským asistentem, který oplývá znalostí rodinného prostředí romských žáků, romských tradic a kultury.

Jak oslovení učitelé především prvních ročníků uvádí, zlepšení problematiky připravenosti romských dětí přineslo zavedení povinného posledního ročníku mateřské školy. To vnímá jako velký posun k lepšímu paní učitelka 2, která uvádí: *„Je to na těch dětech znát. Když už nic, tak alespoň nepřichází do kolektivu úplně cizích dětí. Vědomostí mají také mnohem více, než tomu bývalo před tím. Takže romským dětem ten rok rozhodně prospěšný je.“* Pro některé učitele je tento rok málo a rádi by tuto povinnost rozšířili. Jak zmiňuje paní učitelka 6: *„...ten rok je málo. Romské děti mají velké mezery v tolika oblastech, že rok opravdu nestačí. Když si navíc vezmete, že jsou často nemocné a do školky chodí a nechodí. Rok rozhodně nestačí.“*

## DISKUSE

V této kapitole byly diskutovány hlavní poznatky z analýzy rozhovorů s učiteli, které byly provedeny s využitím zakotvené teorie za pomoci metody otevřeného kódování a následné techniky vyložení karet a vytvořením hypotéz pro možné ověření poznatků z kvalitativního výzkumu, výzkumem kvantitativním. Zaměřila jsem se se na několik klíčových témat, která byla identifikována v průběhu analýzy, a pokusila jsem se je zařadit do širšího kontextu výzkumu a praxe v oblasti vzdělávání romských dětí.

Jedním z hlavních návrhů, které vzešly z rozhovorů s učiteli, je zavedení povinné předškolní docházky pro děti ve věku 3-6 let. Tento návrh byl motivován zkušenostmi zahraničních zemí, kde povinná předškolní docházka přispívá k lepší připravenosti dětí na základní vzdělávání. Diskuse o tomto návrhu by měla zohlednit potenciální výhody a nevýhody povinné předškolní docházky, jakož i možný dopad na český vzdělávací systém a romské rodiny.

Dalším klíčovým tématem, které vzešlo z rozhovorů, je potřeba většího zapojení romských rodičů do vzdělávacího procesu. Učitelé zdůrazňovali důležitost komunikace mezi školou a rodinou a navrhují různé programy a aktivity, které by mohly pomoci romským rodičům lépe porozumět školnímu systému a podpořit vzdělávání svých dětí. Diskuse o tomto tématu zahrnuje i otázky týkající se způsobů, jak efektivně zapojit romské rodiče, a možných bariér, které brání jejich účasti.

Učitel by měl umět pracovat s faktem, že rodiče romských dětí mají zpravidla nízké vzdělání a vzdělávání jako takové nepovažují za životní hodnotu. Velmi často pak prvotní neúspěchy svých dětí řeší přeřazením dítěte do speciální školy (Šišková a kol., 2008). Snahou učitelů by mělo být všemi dostupnými prostředky vyrovnávat tyto deficity ve vzdělávání a poskytovat romským dětem podpůrná opatření. Bylo by žádoucí rozšířit dosavadní poskytovaná podpůrná opatření - doučování žáků ohrožených školním neúspěchem, motivace žáků, respektování osobního pracovního tempa, častější zpětná vazba a zapojení..atd.

Role OSPODu a dalších institucí, jako jsou speciálně pedagogická centra a romští asistenti, je důležitá pro podporu integrace romských žáků. Z analýzy rozhovorů vyplynulo, že úspěšná spolupráce mezi školami, OSPOD a dalšími institucemi je klíčová pro zlepšení situace romských dětí ve školách.

## ZÁVĚR

Pro úspěšnou integraci romských žáků do českého vzdělávacího systému je nutné provést komplexní a cílené opatření, která zohledňují specifické potřeby a výzvy spojené s jejich vzděláváním. Tyto opatření by měly zahrnovat následující klíčové aspekty:

- Zajištění rovného přístupu ke kvalitnímu vzdělání: Je důležité odstranit bariéry, které brání rovnému přístupu romských žáků ke kvalitnímu vzdělání, například segregaci ve školách, nedostatek finančních prostředků nebo špatné podmínky bydlení.
- Podpora předškolního vzdělávání: Předškolní vzdělávání má klíčový význam pro rozvoj základních dovedností a připravuje romské děti na úspěšnou integraci do základních škol.
- Posílení vzdělávání v mateřském jazyce a jazykové podpory: Je nezbytné podporovat výuku romštiny a zajišťovat jazykovou podporu romským žákům, aby mohli lépe zvládat češtinu a být úspěšní ve škole.
- Zlepšení spolupráce s romskými rodinami: Pro dosažení úspěšné integrace romských žáků je důležitá aktivní spolupráce s jejich rodinami a zapojení rodičů do vzdělávacího procesu.
- Zvýšení zastoupení romských asistentů ve školách: Romští asistenti hrají klíčovou roli v podpoře romských žáků a zlepšení komunikace mezi školou a romskými rodinami.
- Osobnostní a profesní rozvoj učitelů: Učitelé potřebují pravidelný osobnostní a profesní rozvoj, který zahrnuje vzdělávací programy zaměřené na práci s romskými žáky a jejich rodinami, a také tvorbu sítě podpory mezi učiteli.
- Zvýšení povědomí veřejnosti o problematice integrace romských žáků: Je nutné provádět informační kampaně a spolupracovat s nevládními organizacemi a romskými komunitami pro zlepšení povědomí veřejnosti o této problematice.
- Vytváření inkluzivního a tolerantního školního prostředí: Klíčovým prvkem úspěšné integrace romských žáků je vytvoření inkluzivního a tolerantního školního prostředí, které podporuje vzájemné porozumění a respekt mezi žáky různých kultur a pozadí. Školy by měly mít jasně stanovené protidiskriminační politiky a postupy.

- Vytváření podpůrných programů pro romské žáky a jejich rodiny: Je důležité zavést individuální vzdělávací plány pro romské žáky a zajistit podporu mimo školu, například prostřednictvím spolupráce s romskými asistenty, nevládními organizacemi nebo komunitními centry.

Všechna tato opatření by měla být prováděna koordinovaně a propojeně, aby dosáhla co největšího efektu. Je nezbytné neustále sledovat a hodnotit dosažené výsledky, aby bylo možné přizpůsobovat a zlepšovat strategie a postupy.

Integrace romských žáků do českého vzdělávacího systému je dlouhodobý a komplexní proces, který vyžaduje spolupráci všech zainteresovaných stran, včetně škol, rodičů, nevládních organizací, romských komunit a vládních institucí. Jen tak lze dosáhnout trvalých změn a zajistit, aby romští žáci měli stejné příležitosti a podmínky pro úspěch ve vzdělávání a celkový rozvoj.

V kontextu práce je důležité zdůraznit roli učitelů v celém procesu integrace romských žáků do českého vzdělávacího systému. Učitelé jsou klíčovými aktéry, kteří mohou přispět k úspěšnému začlenění romských dětí do školního prostředí a podporovat jejich vzdělávací a osobnostní rozvoj.

Závěrem je třeba poukázat na význam investice do osobnostního a profesního rozvoje učitelů, který zahrnuje vzdělávací programy zaměřené na práci s romskými žáky a jejich rodinami. Tyto programy by měly být zaměřeny na zlepšení komunikace, získání dovedností pro práci s romskou komunitou a rozvoj kulturního povědomí. Dále je důležité podporovat tvorbu sítě podpory mezi učiteli, která umožňuje výměnu zkušeností, nápadů a osvědčených postupů v oblasti integrace romských žáků. Učitelé, kteří jsou dobře připraveni, informováni a podporováni, mohou hrát klíčovou roli v úspěšném zvládnutí výzev spojených s integrací romských žáků do základního vzdělávání. Jejich zkušenosti, názory a návrhy na zlepšení by měly být pečlivě zváženy a začleněny do širších strategií a postupů, které se zaměřují na dosažení rovnosti příležitostí pro všechny žáky. Tímto způsobem lze nejen zlepšit připravenost romských dětí na základní vzdělávání, ale také podpořit celkovou kvalitu českého vzdělávacího systému.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

### Monografie

- BALVÍN, Jaroslav. *Romové a jejich učitelé: 12. setkání Hnutí R v Květušíně : 27.-28. listopadu 1998*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999. ... setkání Hnutí R. 143 s. ISBN 80-902461-1-7.
- BALVÍN, Jaroslav. *Romové a zvláštní školy: sborník z 10. setkání Hnutí R v Ostravě : [16.-17.1.1998]*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. ... setkání Hnutí R. 180 s. ISBN 80-902149-6-7.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007. 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: MSD, 2005. 267 s. ISBN 80-86633-38-1.
- BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. 184 s. ISBN 978-80-262-0693-4.
- BEDŘICHOVÁ, Zuzana. *Jazyk jako stigma?: analýza chybovosti textů romských žáků 9. ročníku základních škol praktických*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2013. ISBN 978-80-7308-486-8.
- DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty Romů : 1945-1990 : změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. Interface. ISBN 80-244-0524-5.
- DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměněné vydání. Praha: Karolinum, 2011. 372 s. ISBN 978-80-246-1966-8.
- FÓNADOVÁ, Laura. *Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti : (kvalitativní studie)*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6574-1.
- GULOVÁ, Lenka. *Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 212 s. 1.vydání. ISBN 978-80-210-4724-2.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

- HOLOMEK, Karel. Návrh vzdělávacího systému romských žáků a studentů v českém školství. In: *Společně: Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství*. Ústí n.L.: Hnutí R, 1997.
- HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-615-x.
- JAKOUBEK, Marek. *Romové - konec (ne)jednoho mýtu: tractatus culturo(mo)logicus*. Praha: BMSS-Start, 2004. Sešity pro sociální politiku. ISBN 80-86140-21-0.
- KALEJA, Martin a Jan KNEJP, ed. *Mluvme o Romech: Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.
- KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vzdělávání žáka s SVP*. Praha: Raabe, [2016]. Dobrá škola. 102 s. ISBN 978-80-7496-213-4.
- KOHOUT-DIAZ, Magdalena; BITTNEROVÁ, Dana; LEVÍNSKÁ, Markéta. *Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice: boj o identitu žáka*. Pedagogická orientace, 2018, roč. 28, č. 2. DOI: <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-235>.
- KOPAL, Jiří, ed. *Stigmata: segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy*. Brno: Evropské centrum pro práva Romů, 2007, 213 s.
- KOVAŘÍKOVÁ, Marie. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 1998. 106 s. ISBN 80-7044-225-5.
- LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.
- NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. 4. dopl. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999. ISBN 80-7067-952-2.



- NĚMEC, J. et al. Edukace romských žáků v zrcadle výzkumných šetření. *Pedagogická orientace* [online]. Masaryk University, 2010 [cit. 2023-03-13]. ISSN 1211-4669.
- NĚMEC, Zbyněk. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. 138 s. ISBN 978-80-903631-9-9.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. 184 s. ISBN 978-80-262-0495-4.
- ŘEZANKOVÁ, Hana. *Analýza dat z dotazníkových šetření*. (Čtvrté přepracované vydání). [Praha]: Professional Publishing, 2017. 225 s. ISBN 978-80-906594-8-3.
- ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5.
- ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-410-9.
- SVOBODA, Jan. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0603-3.
- ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
- ŠÍŠKOVÁ, T., ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.
- ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.
- UNUCKOVÁ, Michaela. *Žijí mezi námi: historie a současnost Romů*. Karviná: Sdružení Romů severní Moravy, 2007. ISBN 978-80-239-9286-1.
- VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3380-6.

- ZÁSZKALICZKY, P. in LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

### Elektronické zdroje

- HRONOVÁ, Zuzana. Tisíce romských dětí se vzdělává odděleně od ostatních žáků. Nevypatí se to - *Deník.cz*. [online]. [cit. 13.03.2023]. Dostupné z: [https://www.denik.cz/z\\_domova/romske-deti-ve-skolach-segregace.html](https://www.denik.cz/z_domova/romske-deti-ve-skolach-segregace.html)
- JANÁK, Dušan. *Vybrané metody výzkumu: Metodologický seminář kempirickým výzkumům*[online]. Opava, 2018 [cit. 2023-03-13]. Dostupné z: [https://is.slu.cz/el/fvp/leto2021/UVSRPHK016/um/VYBRANE\\_METODY\\_VYZK\\_UMU.pdf](https://is.slu.cz/el/fvp/leto2021/UVSRPHK016/um/VYBRANE_METODY_VYZK_UMU.pdf)
- Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2020. In: *Vláda České republiky*[online]. 2021 [cit. 2023-03-13]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/aktuality/zprava-o-stavu-romske-mensiny-v-ceske-republice-za-rok-2020-192596/>
- *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže* [online]. Praha, 2007 [cit. 2023-04-14]. Dostupné z: [https://www.gac.cz/userfiles/File/nase\\_prace\\_vystupy/GAC\\_ROMSKOLY\\_analyz\\_a\\_vzdelavacich\\_potreb\\_romskych\\_deti\\_FINAL.pdf](https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_ROMSKOLY_analyz_a_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_FINAL.pdf). Závěrečná zpráva výzkumného projektu.
- RVP PV září 2021. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 2023-04-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>
- Eurydice. *European Commission* [online]. [cit. 2023-04-14]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems>

### **Judikatura**

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Charakteristika základní školy A.....	37
Tabulka 2 Charakteristika základní školy B.....	37
Tabulka 3 Charakteristika základní školy C.....	38
Tabulka 4 Údaje o učitelce 1.....	39
Tabulka 5 Údaje o učitelce 2.....	39
Tabulka 6 Údaje o učitelce 3.....	40
Tabulka 7 Údaje o učiteli 4.....	40
Tabulka 8 Údaje o učitelce 5.....	41
Tabulka 9 Údaje o učitelce 6.....	41
Tabulka 10 Romští žáci s poskytovanými podpůrnými opatřeními	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>
Tabulka 11 Poskytovaná podpůrná opatření romským žákům dle četnosti	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha P I: Rozhovor s učitelkou 1

## **PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR S UČITELKOU 1**

**T: Jak dlouho pracujete na této škole?**

*UČ 1: Do školy jsem nastoupila v roce 1996, takže to je.....(smích) dvacet pět... šest let.*

**T: Kolik dětí průměrně nastupuje každý rok do prvního ročníku?**

*UČ 1: Pohybuje se to v rozmezí 20 až 25 dětí do jedné třídy.*

**T: Kolik je z toho romských dětí?**

*UČ 1: No, to je různé, ale každý rok do první třídy 2 až 3 romské děti nastoupí. Ale už jich bylo i více.*

**T: Vzpomenete si, jaký nejvyšší počet romských dětí jste ve třídě měla?**

*UČ 1: To bych musela zavzpomínat.....myslím, že nejvíce jich bylo kolem 5.*

**T: Dostávají se rodiče romských dětí k zápisu?**

*UČ 1: Bohužel většinou ne a je to velká škoda, protože své dítě ochuzují o krásný zážitek. Většinou se objeví ve škole nečekaně někdy po zápisu a už na ně není čas. U dítěte se školní zralost nijak neověřuje, vše probíhá rychle, hlavně aby bylo vše v pořádku po papírové stránce. Někdy dítě vidím poprvé až při nástupu do školy.*

**T: Jak hodnotíte připravenost romského žáka na školu?**

*UČ 1: Jako velmi nízkou. Když se nám podaří zápis s romským dítětem vůbec uskutečnit, vykazuje toto dítě většinou velké nedostatky ve všech oblastech počínaje kreslením přes matematické představy, výslovnost a slovní zásobu až po vědomosti o okolním světě. Navíc jsou tyto děti nesoustředěné, neklidné a nespokojené, že ve škole vůbec musí být. Je to těžká práce. Rodiče v tom bohužel vůbec nepomáhají, spíše naopak. Některé děti třeba u zápisu poprvé drží nůžky nebo pastelky. Ted' už je to lepší, protože alespoň jeden rok pobývají ve školce, kde se něco naučí. Ale určitě za ten rok nemohou dohnat ostatní děti.*

**T: Jaké jsou podle Vašeho názoru intelektuální předpoklady romských žáků?**

*UČ 1: Hodně podobné jako u dětí z neromských rodin. Nevidím v tom rozdíl. Jde spíš o to, jak tyto předpoklady uchopí rodina a jaké šance na jejich rozvíjení má školka. Tím myslím, má-li vůbec možnost s těmito dětmi pracovat. Ale rozhodně si nemyslím, že by intelektuální předpoklady romských dětí byly nižší, to určitě ne.*

**T: Které největší nedostatky v připravenosti romských dětí shledáváte?**

*UČ 1: Je to hlavně asi jejich nedostatečná slovní zásoba a málo základních vědomostí. Často nepoznají barvičky, neumí počítat ani do 3 a tak. Často neznají výraz pro to, co chtějí pojmenovat. Doma taky vůbec nekreslí, takže jejich grafomotorika je na tom také dost špatně. No a častá absence. Mnohdy chybí i 2 až 3 týdny a pak mají problém s doháněním učiva. Chodí na doučování, a když už se zdá, že to doženeme tak zase onemocní. Pak nastane okamžik, kdy se toho nakupí tolik, že to prostě nejde zvládnout. Všechny tyto nedostatky vyvěrají z nedostatečného předškolního vzdělávání. Kdyby tyto děti chodily do školy alespoň 3 roky, určitě by na tom jejich připravenost byla lépe.*

**T: Které vlastnosti/schopnosti romských dětí by bylo možno vyzdvihnout?**

*UČ 1: Z mojí zkušenosti je většina romských dětí strašně moc milá. Taky mají velkou radost, když se potkáme mimo školu a hlasitě zdraví (smích). Více si váží všeho, co pro ně člověk udělá a tak mnohdy je chování romských dětí zdvořilejší než u neromských. A krásné je, že jsou opravdu vděčné za to, když se jim věnujete nad rámec. Třeba na doučování chodí strašně rády.*

**T: Znáte rodinné prostředí romských žáků ve Vaší třídě?**

*UČ 1: Jen částečně a hlavně díky Covidu. Když jsem dětem roznášela Slabikáře, měla jsem možnost do mnoha rodin nahlédnout. Byla jsem u všech romských dětí ze své třídy.*

*Překvapilo mě, jak hezky to u nich doma vypadalo. Ale pozvání dál jsem odmítla. Měla jsem toho hodně na oběhnutí.*

**T: To jste obcházela všechny rodiny?**

*UČ 1: To ne, jen ty, kde si rodiče pro Slabikář nepřišli a taky tam, kde nebyl přístup k internetu. Takže hlavně romské rodiny a sociálně slabší.*

**T: Jak se romské děti vyrovnávají s jazykovou bariérou?**

*UČ 1: Různě. Většinou se jejich slovní zásoba a vyjadřovací schopnosti během prvního ročníku hodně zlepší. Často si prostě výraz vymyslí nebo taky mlčí a čekají na nápovědu. S dětmi v kolektivu, třeba o přestávkách nějakou bariéru nesledují. Ony totiž i ostatní děti mají čím dál častěji problémy s vyjadřováním, ale tou svou „dětštinou“ si prostě rozumí.*

**T: Souvisí nedostatky ve vyjadřování s intelektem romských dětí?**

*Nemyslím si, že by jejich jazykové schopnosti odrážely jejich intelekt. Ba naopak. Měli bychom romské děti brát, jako všechny ostatní cizojazyčné děti a volit k nim stejný přístup. Rozšiřovat jejich slovní zásobu, učit je českému jazyku a klást důraz na schopnost dorozumět se. Mnohdy jsem byla překvapená, jak bystré romské děti jsou, když jim dáte možnost rozvíjet se. Když dostanou šanci. “*

**T: Dokážou se dostat na úroveň ostatních dětí?**

*UČ 1: To úplně samozřejmě ne, protože doma se často mluví romsky a čeština u ostatních členů rodiny také není valná. Ale i tak ty děti obdivuji, že se toho tolik dokážou naučit.*

**T: Zajímají se rodiče romských dětí o prospěch a chování svých dětí ve škole?**

*UČ 1: Je to rodina od rodiny. U některých rodin je vidět snaha. Snaží se srovnat krok s ostatními a odklání se od romských tradičních hodnot. Na třídní schůzky pak tyto rodiny zpravidla chodí a zajímají se. Ale jsou samozřejmě také rodiny, které škola nezajímá. Mají jiné priority. Když už do školy musí přijít, naslibují mi hory doly, ale nic se tím nezmění. Je*



*to rodina od rodiny. U některých rodin je vidět snaha. Snaží se srovnat krok s ostatními a odkláni se od romských tradičních hodnot. Nejsmutnější je, že děti své odlišnosti vnímají, i své nedostatky a vlastě i to, že žijí jinak než ostatní a někdy vynaloží strašně velké úsilí, aby se vyrovnaly spolužákům. Doma jim nikdo nepomůže a ve škole je jejich snaha učiteli nedoceněna a děcka se jim ještě posmívají. Musí to být frustrující.*

**T: Na jaké úrovni je domácí příprava romského dítěte na vyučování?**

*UČ 1: I tady to záleží na rodině. Některé se snaží s dětmi úkoly plnit, i když je to pro ně obtížnější. Sami rodiče mnohdy mají s úkoly problém. Já se zadávání písemných úkolů vyhýbám nebo dělám úkoly s dětmi na doučování. Rodičům tím ulevím a děti si pod mým dohledem procvičí učivo a splní úkol. Tím většinou domácí příprava těchto dětí končí.*

**T: Jaká konkrétní podpůrná opatření jsou těmto dětem poskytována?**

*UČ 1: Doučování. Více času na zadané úkoly. A hlavně, abych nezapomněla plány pedagogické podpory, v těch je uvedeno vše, co žák potřebuje. Dále individuální plány, které jsou zpracovány na základě doporučení SPC nebo poradny. Pokud toto doporučení máme, řídíme se podpůrnými opatřeními z něho.*

**T: Je na Vaší škole doučování pro žáky?**

*UČ 1: Je a díky Bohu za to. V minulém roce jsme s ním začaly a doháněly učivo z dob distanční výuky. Většinou tam chodí romské děti, které měly s online výukou problém. Já jsem vloni měla tři děvčata. Holky se mě každý den ptaly, jestli dnes mají doučování a byly upřímně zklamné, když ten den zrovna nebylo. Chodily tam fakt rády.*

**T: Kolik romských žáků na toto doučování pravidelně chodí?**

*UČ 1: Chodí mi většinou všechny romské děti a některé další.*

**T: Jaký je Váš názor na zavedení povinné školní docházky od posledního ročníku MŠ?**

*UČ 1: Moc to dětem pomohlo. Pochytí během toho roku alespoň něco. Navíc pak vstupují do školy s kamarády ze školky. Je dobře, že byl ten rok zaveden jako povinný, ale je to zoufale málo. Já osobně bych to dala už od 3 – 4 let.*

**T: Jaká systémová opatření by podle Vašeho názoru pomohla vyřešit problémy s připraveností romských žáků na základní školu?**

*UČ 1: Hlavně se držet toho, co funguje, takže povinné předškolní vzdělávání. Nic jiného mě nenapadá, protože páky na rodinnou výchovu nemáme.*

**T: Předáváte si s učiteli mateřské školy informace o dětech, které mají nastoupit povinnou školní docházku?**

*UČ 1: Z naší mateřské školy ano, protože je součástí základní školy. Pokud vidím, že má dítě problémy hned na začátku první třídy, doptávám se na ně. Ale někdy to možné není. Ty děti, které u nás nebyly na zápise a přistěhují se odněkud, nedoprovází žádná dokumentace. To by musely přestoupit z jiné základky během školního roku. Školky školám nic neposílají a tak je to na učitele první třídy poznat, jak na tom dítě je, a jaké specifické potřeby má. Tento systém není dobře promyšlený a zavedený. Informace o tom, kam dítě chodilo, do MŠ, mám pouze od rodičů a někdy není lehké tuto informaci získat.*

**T: Spolupracujete s nějakým poradenským zařízením v otázce romských dětí?**

*UČ 1: Pokud něco potřebujeme řešit, můžeme se obrátit na výchovného poradce, školního psychologa, SPC apod. Taky spolupracujeme s romským asistentem.*

**T: Takže na Vaší škole nebo ve Vašem městě působí romský asistent?**

*UČ 1: Ano působí a spolupracuje se školou. Na naší škole se to velmi osvědčilo. Romské děti s ním dobře spolupracují i vycházejí. Je to pro ně někdo, kdo jim rozumí a zná jejich kulturu. Z rozhovorů vyplynulo, že úspěšná spolupráce mezi školami, OSPOD a dalšími institucemi je klíčová pro zlepšení situace romských dětí ve školách.*

## ROZHOVOR S UČITELKOU 1

<p><b>T: Jak dlouho pracujete na této škole?</b></p>	<p>47 LET, PRAXE 25 LET</p>
<p>UČ 1: Do školy jsem nastoupila v roce 1996, takže to je.....(smích) dvacet pět... šest let.</p>	
<p><b>T: Kolik dětí průměrně nastupuje každý rok do prvního ročníku?</b></p>	
<p>UČ 1: Pohybuje se to v rozmezí 20 až 25 dětí do jedné třídy.</p>	
<p><b>T: Kolik je z toho romských dětí?</b></p>	
<p>UČ 1: No, to je různé, ale každý rok do první třídy 2 až 3 romské děti nastoupí. Ale už jich bylo i více.</p>	
<p><b>T: Vzpomenete si, jaký nejvyšší počet romských dětí jste ve třídě měla?</b></p>	
<p>UČ 1: To bych musela zavzpomínat.....myslím, že nejvíce jich bylo kolem 5.</p>	
<p><b>T: Dostavují se rodiče romských dětí k zápisu?</b></p>	
<p>UČ 1: Bohužel většinou ne a je to velká škoda, protože své dítě ochuzují o krásný zážitek. Většinou se objeví ve škole-nečekaně někdy po zápisu a už na ně není čas. U dítěte se školní zralost <u>nijak neověřuje</u>, vše probíhá rychle, hlavně aby bylo vše <u>v pořádku po papírové stránce</u>. Někdy dítě vidím poprvé až při <u>nástupu do školy</u>.</p>	<p>VÝZNAM ZÁPISU POZNÁ SE PŘÍPRAVENOST V ZÁPISU? JAK?</p>
<p><b>T: Jak hodnotíte připravenost romského žáka na školu?</b></p>	
<p>UČ 1: Jako velmi nízkou. Když se nám podaří zápis s romským dítětem vůbec uskutečnit, vykazuje toto dítě většinou velké nedostatky ve všech oblastech počínaje <u>kreslením</u> přes <u>matematické představy</u>, <u>výslovnost</u> a <u>slovní zásobu</u> až po <u>vědomosti o okolním světě</u>. Navíc jsou tyto děti <u>nesoustředěné</u>, <u>neklidné</u> a <u>nespokojené</u>, že ve škole vůbec musí být. Je to těžká</p>	<p>PŘÍPRAVENOST NA ŠKOLU VÝČET NEDOSTATKŮ</p>

<p>práce. Rodiče v tom bohužel vůbec nepomáhají, spíše naopak. Některé děti třeba u zápisu poprvé drží nůžky nebo pastelky. Teď už je to lepší, protože alespoň jeden rok pobývají ve školce, kde se něco naučí. Ale určitě za ten rok nemohou dohnat ostatní děti.</p>	<p>✓ NEDOSTATKY</p>
<p>T: Jaké jsou podle Vašeho názoru intelektuální předpoklady romských žáků?</p>	
<p>UČ 1: <u>Hodně podobné jako u dětí z neromských rodin. Nevidím v tom rozdíl. Jde spíš o to, jak tyto předpoklady uchopí rodina a jaké šance na jejich rozvíjení má školka. Tím myslím, má-li vůbec možnost s těmito dětmi pracovat. Ale rozhodně si nemyslím, že by intelektuální předpoklady romských dětí byly nižší, to určitě ne.</u></p>	<p>⊕ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PŘÍPRAVENOST</p>
<p>T: Které největší nedostatky v připravenosti romských dětí shledáváte?</p>	
<p>UČ 1: No... kde začít, ..., tak v první řadě problémy s češtinou ve všech směrech. <u>Nemají slovní zásobu, komolí slova, neznají výrazy pro běžné věci. Často nepoznají barvičky, neumí počítat ani do 3 a tak. Často neznají výraz pro to, co chtějí pojmenovat. Doma taky vůbec nekreslí, takže jejich grafomotorika je na tom také dost špatně. No a častá absence. Mnohdy chybí i 2 až 3 týdny a pak mají problém s doháněním učiva. Chodí na doučování, a když už se zdá, že to doženeme tak zase onemocní. Pak nastane okamžik, kdy se toho nakupí tolik, že to prostě nejde zvládnout. Všechny tyto nedostatky vyvěrají z nedostatečného předškolního vzdělávání. Kdyby tyto děti chodily do školy alespoň 3 roky, určitě by na tom jejich připravenost byla lépe.</u></p>	<p>⊖ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PŘÍPRAVENOST  NEDOSTATKY</p>
<p>T: Které vlastnosti/schopnosti romských dětí by bylo možno vyzdvihnout?</p>	
<p>UČ 1: Z mojí zkušenosti je většina romských dětí strašně moc milá. Taky mají velkou radost, když se potkáme mimo školu a hlasitě zdraví (smích). <u>Více si váží všeho, co pro ně člověk udělá</u></p>	<p>✓ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PŘÍPRAVENOST ZDVOŘILOST, VĚČNOST</p>

<p>a tak mnohdy je chování romských dětí <u>zdvořilejší než u neromských</u>. A krásné je, že jsou opravdu <u>vděčné za to, když se jim věnujete nad rámec</u>. <u>Třeba na doučování chodí strašně rády.</u></p>	<p>FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ PŘIPRAVENOST ZDVOŘILOST, VDĚČNOST</p>
<p><b>T: Znáte rodinné prostředí romských žáků ve Vaší třídě?</b></p>	
<p>UČ 1: Jen částečně a hlavně díky Covidu. Když jsem dětem roznášela Slabikáře, <u>měla jsem možnost do mnoha rodin nahlédnout</u>. Byla jsem u všech romských dětí ze své třídy. <u>Překvapilo mě, jak hezky to u nich doma vypadalo</u>. Ale pozvání <u>dál jsem odmítla</u>. Měla jsem toho <u>hodně na oběhnutí</u>.</p>	<p>ZNALOST RODINY OSOBNÍ NÁVŠTĚVA (COVID)</p>
<p><b>T: To jste obcházela všechny rodiny?</b></p>	
<p>UČ 1: To ne, jen ty, kde si rodiče pro Slabikář nepřišli a taky tam, kde <u>nebyl přístup k internetu</u>. Takže hlavně romské rodiny a sociálně slabší.</p>	<p>FAKTORY</p>
<p><b>T: Jak se romské děti vyrovnávají s jazykovou bariérou?</b></p>	
<p>UČ 1: Různě. Většinou se jejich <u>slovní zásoba a vyjadřovací schopnosti během prvního ročníku hodně zlepšily</u>. Často si prostě výraz vymyslí nebo taky mlčí a čekají na náповědu. S dětmi v kolektivu, <u>třeba o přestávkách nějakou bariéru nesledují</u>. Ony totiž i ostatní děti mají čím dál častěji <u>problémy s vyjadřováním</u>, ale tou svou „<u>děťtinou</u>“ si prostě rozumí.</p>	<p>SNANA K VZDELÁVÁNÍ R. Ž VE TŘÍDĚ</p>
<p><b>T: Souvisí nedostatky ve vyjadřování s intelektem romských dětí?</b></p>	
<p>Nemyslím si, že by jejich jazykové schopnosti odrážely jejich intelekt. Ba naopak. <u>Měli bychom romské děti brát, jako všechny ostatní cizojazyčné děti a volit k nim stejný přístup</u>. Rozšiřovat jejich slovní zásobu, učit je českému jazyku a klást důraz na <u>schopnost dorozumět se</u>. Mnohdy jsem byla překvapená, jak <u>bystré romské děti jsou, když jim dáte možnost rozvíjet se</u>. Když dostanou šanci.“</p>	<p>DOPORUČENÍ UČITELŮ</p>
<p><b>T: Dokážou se dostat na úroveň ostatních dětí?</b></p>	

<p>UČ 1: <u>To úplně samozřejmě ne, protože doma se často mluví romsky a čeština u ostatních členů rodiny také není valná. Ale i tak ty děti obdivuji, že se toho tolik dokážou naučit.</u></p>	<p>FAKTORY ⊖</p>
<p>T: Zajímají se rodiče romských dětí o prospěch a chování svých dětí ve škole?</p>	
<p>UČ 1: <u>Je odina od rodiny. U některých rodin je vidět snaha. Snaží se srovnat krok s ostatními a odklání se od romských tradičních hodnot. Jde vidět, že jim záleží na tom, aby jejich děti nepropadaly a dokončily základní vzdělání. Na třídní schůzky pak tyto rodiny zpravidla chodí a zajímají se. Ale jsou samozřejmě také rodiny, které škola nezajímá. Mají jiné priority. Když už do školy musí přijít, naslibují mi hory doły, ale nic se tím nezmění. Je to rodina od rodiny. U některých rodin je vidět snaha. Snaží se srovnat krok s ostatními a odklání se od romských tradičních hodnot. Jde vidět, že jim záleží na tom, aby jejich děti nepropadaly a dokončily základní vzdělání. Nejsmutnější je, že děti své odlišnosti vnímají, i své nedostatky a vlastě i to, že žijí jinak než ostatní a někdy vynaloží strašně velké úsilí, aby se vyrovnaly spolužákům. Doma jim nikdo nepomůže a ve škole je jejich snaha učiteli nedocněna a děcka se jim ještě posmívají. Musí to být frustrující.</u></p>	<p>INDIVIDUALITA PŘÍSTUP RODIN KE VZDĚLÁNÍ INDIVIDUALITA RODIN PŮSTOJE KE VZDĚLÁNÍ POMOC DĚTEM OD RODINY</p>
<p>T: Na jaké úrovni je domácí příprava romského dítěte na vyučování?</p>	
<p>UČ 1: <u>I tady to záleží na rodině. Některé se snaží s dětmi úkoly plnit, i když je to pro ně obtížnější. Sami rodiče mnohdy mají s úkoly problém. Já se zadávání písemných úkolů vyhýbám nebo dělám úkoly s dětmi na doučování. Rodičům tím ulevím a děti si pod mým dohledem procvičí učivo a splní úkol. Tím většinou domácí příprava těchto dětí končí.</u></p>	<p>INDIVIDUALITA RODIN POMOC DĚTEM OD RODIN</p>
<p>T: Jaká konkrétní podpůrná opatření jsou těmto dětem poskytována?</p>	
<p>UČ 1: <u>Doučování. Více času na zadané úkoly. A hlavně, abych</u></p>	<p>POMOC ZE STRANY ŠKOLY</p>

<p>nezapomněla plány pedagogické podpory, v těch je uvedeno vše, co žák potřebuje. Dále individuální plány, které jsou zpracovány na základě doporučení SPC nebo poradny. Pokud toto doporučení máme, řídíme se podpůrnými opatřeními z něho.</p>	<p>POMOC ZE STRANY ŠKOLY + DOUČOVÁNÍ</p>
<p>T: Je na Vaší škole doučování pro žáky?</p>	
<p>UČ 1: Je a díky Bohu za to. V minulém roce jsme s ním začaly a doháněly učivo z dob <sup>DOUČOVÁNÍ</sup> distanční výuky. Většinou tam chodí romské děti, které měly s online výukou problém. Já jsem vloni měla tři děvčata. Holky se mě každý den ptaly, jestli dnes mají doučování a byly upřímně zklamné, když ten den zrovna nebylo. Chodily tam fakt rády.</p>	<p>POMOC ZE STRANY ŠKOLY</p>
<p>T: Kolik romských žáků na toto doučování pravidelně chodí?</p>	
<p>UČ 1: Chodí mi většinou všechny romské děti a některé další.</p>	
<p>T: Jaký je Váš názor na zavedení povinné školní docházky od posledního ročníku MŠ?</p>	
<p>UČ 1: Moc to dětem pomohlo. Pochytí během toho roku alespoň něco. Navíc pak vstupují do školy s kamarády ze školky. Je dobře, že byl ten rok zaveden jako povinný, ale je to zoufale málo. Já osobně bych to dala už od 3-4 let.</p>	<p>FAKTORY ⊕ PRÁNÍ UČITELŮ</p>
<p>T: Jaká systémová opatření by podle Vašeho názoru pomohla vyřešit problémy s připraveností romských žáků na základní školu?</p>	
<p>UČ 1: <u>Hlavně se držet toho, co funguje, takže povinné předškolní vzdělávání.</u> Nic jiného mě nenapadá, protože páky na rodinnou výchovu nemáme.</p>	<p>DOPORUČENÍ UČITELŮ</p>
<p>T: Předáváte si s učiteli mateřské školy informace o dětech, které mají nastoupit povinnou školní docházku?</p>	
<p>UČ 1: Z naší mateřské školy ano, protože je součástí základní školy. Pokud vidím, že má dítě problémy hned na začátku první</p>	

tříd, doptávám se na ně. Ale někdy to možné není. Ty děti, které u nás nebyly na zápise a přistěhují se odněkud, nedoprovází žádná dokumentace. To by musely přestoupit z jiné základky během školního roku. Školky školám nic neposílají a tak je to na učitelí první třídy poznat, jak na tom dítě je, a jaké specifické potřeby má. Tento systém není dobře promyšlený a zavedený. Informace o tom, kam dítě chodilo, do MŠ, mám pouze od rodičů a někdy není lehké tuto informaci získat.

/ INFORMOVANOST

**T: Spolupracujete s nějakým poradenským zařízením v otázce romských dětí?**

UČ 1: Pokud něco potřebujeme řešit, můžeme se obrátit na výchovného poradce, školního psychologa, SPC apod. Taký spolupracujeme s romským asistentem. !

POMOC DALŠÍCH  
SUBJEKTŮ

**T: Takže na Vaší škole nebo ve Vašem městě působí romský asistent?**

UČ 1: Ano působí a spolupracuje se školou. Na naši škole se to velmi osvědčilo. Romské děti s ním dobře spolupracují i vycházejí. Je to pro ně někdo, kdo jim rozumí a zná jejich kulturu.

/ DOPORUČENÍ  
UČITELŮ