



Bakalářská práce

Inkluze romských žáků ve Šluknovském výběžku

Studijní program:

B0111A190016 Speciální pedagogika

Autor práce:

Radka Štěpánková

Vedoucí práce:

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Liberec 2024



Zadání bakalářské práce

Inkluze romských žáků ve Šluknovském výběžku

<i>Jméno a příjmení:</i>	Radka Štěpánková
<i>Osobní číslo:</i>	P21000227
<i>Studijní program:</i>	B0111A190016 Speciální pedagogika
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra sociální práce a speciální pedagogiky
<i>Akademický rok:</i>	2022/2023

Zásady pro vypracování:

Cíl BP: Zjistit, jaký je vyjadřovaný postoj pedagogů působících ve Šluknovském výběžku k inkluzi romských žáků.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Polostrukturovaný rozhovor.

Při zpracování bakalářské práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce: tištěná/elektronická

Jazyk práce: čeština

Seznam odborné literatury:

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2010. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV.: Education of pupils with special educational needs IV.* Brno: Paido. ISBN 978-80-210-5331-1.

HÁJKOVÁ, V., STRADOVÁ, I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.

ŠIŠKOVÁ, T., 2001. *Menšiny a migranti v České republice: my a oni v multikulturní společnosti 21. století.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.

ŠOTOLOVÁ, E., 2011. *Vzdělávání Romů.* 4. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1909-5.

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

VORLÍČEK, R., 2019. *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku? Pohled do konkrétních základních škol.* Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-7465-387-2.

ZILCHER, L., SVOBODA, Z., 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků.* Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

Vedoucí práce:

PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.

Katedra sociální práce a speciální pedagogiky

Datum zadání práce:

21. června 2023

Předpokládaný termín odevzdání: 26. dubna 2024

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

Mgr. Hana Ryšlavá, Ph.D.
garant studijního programu

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych chtěla poděkovat PhDr. Pavlu Klimentovi, Ph.D., vedoucímu mé bakalářské práce, za cenné rady a podnětné připomínky, které mi poskytoval v průběhu tvorby bakalářské práce.

Název bakalářské práce: Inkluze romských žáků ve Šluknovském výběžku

Jméno a příjmení autora: Radka Štěpánková

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2023/2024

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.

ANOTACE

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku inkluze romských žáků ve Šluknovském výběžku. Jejím cílem bylo zjistit, jaký je postoj pedagogů působících ve Šluknovském výběžku na inkluzi romských žáků. Celá tato práce se skládá se ze dvou stěžejních oblastí. V první části najdeme kapitoly teoretické, které jsou věnovány objasnění základních pojmů souvisejících s tématem inkluze romských žáků. Dále je v nich popsána historie Romů, jejich vzdělávání. Samostatné kapitoly tvoří charakteristika aktérů inkluzivního vzdělávání, pedagoga, asistentky a romského žáka. Jejich postoje, odlišnosti v kognitivních procesech. Zvláštní kapitolou jsou specifika romského žáka Šluknovského výběžku.

V druhé empirické části je popsáno výzkumné šetření a jeho vyhodnocení. Podstatou šetření bylo zjistit, jaký je postoj pedagogů působících ve Šluknovském výběžku k inkluzi romských žáků. Jak pedagogové hodnotí efektivitu stávajících strategií a přístupů při inkluzi romských žáků, jaké mají zkušenosti s podporou a jaké používají strategie vzdělávání. Dalšími oblastmi šetření v této empirické části, jsou vliv inkluze na vzdělávání romských žáků, změna postoje pedagogů na vzdělávání od zavedení inkluze. Poslední oblastí šetření je zjistit, jaké jsou překážky a opatření pro zlepšení inkluzivního vzdělávání Romů.

Šetření v podobě polostrukturovaných rozhovorů se zúčastnili pedagogičtí pracovníci dvou základních škol. Obě školy se nachází ve Šluknovském výběžku, v oblasti vyloučených lokalit a vzdělávají větší počet romských žáků.

V závěrečné diskuzi jsou výsledky šetření porovnány s výsledky jiných autorů, kteří se zabývají podobnou tematikou. V kapitole navrhaných opatření jsou uvedena řešení, týkající se zlepšení inkluze romských žáků.

V závěru je pak shrnuta celá bakalářská práce. Následuje seznam použitých zdrojů a přílohy.

Klíčová slova: inkluze, inkluzivní vzdělávání, Romové, romský žák.

Název bakalářské práce: Inkluze romských žáků ve Šluknovském výběžku

Jméno a příjmení autora: Radka Štěpánková

Akademický rok odevzdání bakalářské práce: 2023/2024

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Pavel Kliment, Ph.D.

ANOTACE

The bachelor thesis focuses on the issue of inclusion of Romani pupils in Šluknov headland area. Its aim was to find out what is the attitude of teachers working in Šluknov headland area towards the inclusion of Roma pupils. The whole work consists of two main parts. In the first part we find theoretical chapters, which are devoted to explaining the basic concepts related to the topic of inclusion of Roma pupils. Furthermore, they describe the history of Roma, their education. Separate chapters are devoted to the characteristics of the actors of inclusive education, the teacher, the assistant and the Roma pupil. Their attitudes, differences in cognitive processes. A special chapter is devoted to the specifics of the Roma pupil in the Šluknov region.

The second empirical part describes the research investigation and its evaluation. The essence of the investigation was to find out what is the attitude of teachers working in Šluknov headland area towards the inclusion of Roma pupils.

How do educators evaluate the effectiveness of existing strategies and approaches in the inclusion of Roma pupils, what experience they have with support and what educational strategies they use. Other parts of investigation in this empirical part, are the impact of inclusion on the education of Roma pupils, the change in teachers' attitudes to education since the introduction of inclusion. The last part of investigation is to find out what are the obstacles and measures to improve inclusive education for Roma pupils.

The investigation in the form of semi-structured interviews was conducted with teaching staff of two primary schools. Both schools are located in Šluknov headland area, in the socially-excluded area, and educate a larger number of Roma pupils.

In the final discussion, the results of the survey are compared with the results of other authors dealing with similar topics. In the chapter on proposed measures, solutions are presented for improving the inclusion of Roma pupils.

The conclusion summarises the whole bachelor thesis. A list of sources and appendices follows.

Keywords: inclusion, inclusive education, Roma, Roma pupils.

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Inkluze jako nový trend vzdělávání	9
1.1 Pojem inkluze	9
1.2 Inkluzivní vzdělávání	10
1.3 Legislativní ukotvení inkluze	12
2 Překážky inkluzivního vzdělávání	14
2.1 Odlišné životní hodnoty	14
2.2 Nepodnětné prostředí	15
2.3 Komunikativní kompetence	16
2.4 Finanční faktor	16
2.5 Spolupráce s rodinou	17
2.6 Schémata české společnosti a předsudky	18
2.7 Pedagog jako bariéra inkluze	19
3 Romská etnicita.....	19
3.1 Historie Romů a jejich začleňování do společnosti	19
3.2 Tradice a hodnotový systém Romů	21
3.3 Vzdělávání Romů v českém školství	22
3.3.1 Minulost ve vzdělávání Romů	22
3.3.2 Současnost ve vzdělávání Romů.....	23
4 Aktéři inkluzivního vzdělávání	24
4.1 Pedagogický pracovník – učitel	24
4.1.1 Postoje učitelů ke vzdělávání romských žáků.....	26
4.1.2 Specifika edukace romských žáků	28
4.2 Pedagogický pracovník – asistent pedagoga	30
4.3 Romský žák	31
4.3.1 Odlišnosti v kognitivních procesech.....	31
4.3.2 Romský žák ve Šluknovském výběžku.....	32

EMPIRICKÁ ČÁST	34
5 Cíle a metody práce	34
5.1 Cíl práce	34
5.2 Výzkumné otázky.....	35
5.3 Metody sběru dat.....	35
5.4 Popis průzkumu.....	35
5.5 Struktura základního rozhovoru	36
5.6 Popis lokality.....	36
5.7 Popis výzkumného vzorku	36
6 Výsledky průzkumu	37
6.1 Stávající strategie pro vzdělávání Romů a jejich efektivita	38
6.2 Vliv inkluze na kvalitu vzdělávání.....	42
6.3 Změna postojů a přístupů pedagogů.....	46
6.4 Postoj Romů k inkluzivnímu vzdělávání a sociální dovednosti.....	50
6.5 Překážky účelné implementace	54
6.6 Opatření pro zlepšení inkluzivního vzdělávání Romů	58
7 Odpovědi na výzkumné otázky.....	61
7.1 Výzkumná otázka číslo 1	61
7.2 Výzkumná otázka číslo 2	62
7.3 Výzkumná otázka číslo 3	63
7.4 Výzkumná otázka číslo 4	64
7.5 Výzkumná otázka číslo 5	64
7.6 Výzkumná otázka číslo 6	65
8 Diskuze	66
9 Navrhovaná opatření	69
ZÁVĚR	72
Seznam použitých zdrojů.....	74
Přílohy.....	80
Příloha č. 1 – Ukázkový rozhovor.....	80

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Strategie vzdělávání a jejich úspěšnost	41
Tabulka 2: Vliv inkluze na kvalitu vzdělávání.....	45
Tabulka 3: Změna postojů a role pedagogů v inkluzivním vzdělávání.....	49
Tabulka 4: Postoj Romů k inkluzivnímu vzdělávání a sociální dovednosti	53
Tabulka 5: Překážky účelné implementace inkluze	58
Tabulka 6: Opatření pro zlepšení inkluze	60

ÚVOD

Právo na vzdělání je jedním ze základních lidských práv. Bohužel mnozí nemohou plně realizovat své vzdělávací potřeby bez komplikací. Z tohoto důvodu se mnoho školských systémů snaží respektovat individuální potřeby každého jednotlivce a realizovat inovativní změny. Koncept inkluzivního vzdělávání tak postupně získává rostoucí důležitost v rámci pedagogiky a lze ho považovat za klíčové téma současné vzdělávací politiky a praxe (Vorlíček 2019). Jedním z velkých témat inkluzivního vzdělávání je oblast inkluze a vzdělávání romských žáků. Toto téma je velmi diskutované. Zahrnuje mnoho různých názorů, ať na přístup Romů ke vzdělávání, na jejich socializaci, tak i odlišný postoj pedagogů. Vždy se jedná o téma plné diskuze, neboť velká část společnosti vidí inkluzi Romů jako negativní jev.

Tématem předložené bakalářské práce je inkluze romských žáků ve Šluknovském výběžku. Cílem této práce je tedy zjistit, jaký je postoj pedagogů působících ve Šluknovském výběžku k inkluzi romských žáků. Zabývá se problematikou inkluze romských žáků z pohledu pedagogů, jejich postoji, poznatky a zkušenostmi z praxe. Snaží se odhalit nedostatky v tomto trendu vzdělávání.

Celá práce je rozdělena do dvou základních částí, teoretické a praktické. Cílem teoretické části je vysvětlit základní obecná fakta k tématu inkluze a inkluzivního vzdělávání. Objasňuje, jaká je hlavní podstata tohoto vzdělávacího trendu a jak je inkluze ukotvena v legislativě.

Dále je cílem teoretické část najít poznatky o etnicitě Romů, jejich historii, tradicích a vzdělávání. Další kapitoly nahlíží do problematiky samotných aktérů inkluzivního vzdělávání, kterými jsou pedagogičtí pracovníci a romští žáci. Ukážeme si jejich postoje ke vzdělávání. Vysvětlíme specifika romských žáků, jejich edukace a odlišnosti v kognitivních procesech. Poslední kapitola teoretické části nám podhaluje specifika romského žáka ze Šluknovského výběžku.

V praktické části bakalářské práce je představeno výzkumné šetření, pro jehož potřeby byl proveden kvalitativní výzkum metodou polostrukturovaných rozhovorů. Ty byly uskutečněny v období od prosince 2023 do února 2024. Hlavním záměrem šetření bylo poukázat na určité oblasti inkluze, mezi které patří konkrétní strategie inkluzivního vzdělávání a jejich efektivita, vliv inkluze na kvalitu vzdělávání, změna postojů pedagogů a Romů ke vzdělávání od zavedení inkluze. Dále se zabývá tím, jaké jsou překážky inkluze a jaká opatření by přispěla ke zlepšení inkluzivního vzdělávání.

Součástí práce je podrobný popis použité metody pro naše šetření a vše, co s touto metodou souvisí, stanovení výzkumných otázek a jejich zpracování. Dále jsou v této části ukázky důležitých částí rozhovorů jednotlivých respondentek.

Celá práce končí shrnutím výsledků šetření a celkovým zhodnocením problematiky prezentované v této bakalářské práci.

Veškeré informace uvedené v této práci jsou čerpány z dostupné odborné literatury. Využity byly i různé relevantní elektronické zdroje v podobě odborných článků a již provedená výzkumná šetření a obhájené bakalářské práce s podobnou tematikou.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Inkluze jako nový trend vzdělávání

Inkluze a je v současné době jedním z velmi diskutovaných témat a lze ji rozlišovat do dvou kategorií. Inkluze ve školství jako nový trend ve vzdělávání, nebo inkluze sociální. Inkluzi v edukaci není jednoduché popsat. Nejde zmínit definici a myšlenku pouze jednoho autora. Každá země, každý autor, dokonce každá škola definuje inkluzi a její uchopení jinak. Všichni pro inkluzi využívají různé strategie, mají tedy různou inkluzivní vizi. I definice mají spoustu podob, avšak všechny nějakým způsobem vystihují podstatu ve smyslu zapojení všech žáků do společného vzdělávání bez ohledu na jejich zdravotní, sociální, kulturní, či jiné znevýhodnění (Zilcher, aj. 2019).

1.1 Pojem inkluze

Pojem inkluze vychází z anglického „inclusion“, což znamená „zahrnutí“ a v širším pojetí „příslušnost k celku“. Jedná se o představu, podle které by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na míru oslabení. Inkluze představuje koncept, jehož základem je myšlenka, že všichni jednotlivci by měli mít rovnocenné příležitosti ve vzdělávání a bez ohledu na rozdíly by měli být považováni za nedílnou součást celku (Anderlík 2014). Podle Hájkové a Strnadové je inkluze ve školní výchově a vzdělávání definována nejen jako rozšířená a zdokonalená integrace, ale především jako vytvoření optimálního vzdělávacího prostředí, v němž by všechny děti měly mít přístup k třídám hlavního vzdělávacího proudu. Neměl by se brát ohled na míru postižení. Inkluzivní vzdělávání tedy představuje směr, který formuje průběh výchovně-vzdělávací instituce na všech jejích úrovních (Hájková, aj. 2010).

Dle různých výzkumů bylo sestaveno několik odlišných pohledů na inkluzi.

- *Inkluze jako koncept, kde jsou jedinci s postižením a ostatní kategorizováni jako ti, kdo mají speciální vzdělávací potřeby.*
- *Inkluze jako reakce na segregaci dětí s poruchami chování.*
- *Inkluze jako koncept o všech, kteří jsou ohroženi exkluzí.*
- *Inkluze jako podpora vytváření školy pro všechny.*
- *Inkluze jako základní přístup ke vzdělávání a ke společnosti (Ainscow, aj. 2006).*

Jiný pohled popisuje Bendová a Zikl, podle nichž můžeme pojem inkluze vyložit i takto:

- Inkluze představuje vrcholnou formu integrace.
- Inkluze znamená začlenění jednotlivce do společnosti bez předchozího vyčlenění. Můžeme také říct, že jde o integraci dítěte (osoby), které by mohlo být nějakým způsobem vyčleněno. Tento přístup má za následek, že dané dítě (osoba) nikdy není vyloučeno ze společnosti a zůstává její neoddelitelnou součástí po celý život.
- Pojem inkluze, vnímaný jako širší koncept, označuje jednoduše začlenění jednotlivce do společnosti. Naopak integrace v této souvislosti představuje užší termín, používaný pouze v kontextu školství.
- Inkluze je chápána také jako splynutí – tedy akceptace a adaptace do společnosti na úrovni, kde se jedinec se speciálními potřebami může plně účastnit běžných aktivit, včetně edukace, práce a sociálních interakcí.

Inkluze je někdy považována za synonymum integrace, což je sice nejjednodušší chápání termínu, avšak je třeba říci, že toto pojetí není zcela přesné (Bendová, aj. 2011). Zjednodušeně lze říct, že inkluze má za úkol vytvořit podmínky pro vzdělávání tak, aby byly vhodné pro úspěšné vzdělávání všech žáků bez rozdílu. Z daného stavu mají profitovat všichni žáci, zákonní zástupci, pedagogové a celé školní prostředí (Zilcher, aj. 2019).

1.2 Inkluzivní vzdělávání

Inkluze je v současnosti nejaktuálnějším trendem a tématem ve vzdělávání. Je využívána v různých oblastech. Má široký kontext a můžeme na ni pohlížet z různých perspektiv. Pokud je řešena poněkud obecněji, z širšího pohledu, je uváděna jako „vzdělávání pro všechny“. Toto pojetí vzniklo v devadesátých letech a je řízeno organizací UNESCO. Její pojetí je uznáváno jako závazná norma inkluze a doslovně zní: *„Inkluzivní vzdělávání je založeno na právu všech na kvalitní vzdělávání, které splňuje základní vzdělávací potřeby a obohacuje životy studujících. Zaměřuje se zejména na zranitelné a znevýhodněné skupiny, snaží se plně rozvíjet potenciál každého jednotlivce. Konečným cílem inkluzivního kvalitního vzdělávání je ukončit všechny formy diskriminace a podpořit sociální soudržnost.“* (Kohout-Diaz, aj. 2018).

I definice a pojem inkluzivní vzdělávání má mnoho odlišných vymezení. Některá vymezení jsou přesná, jiná méně. Mnoho autorů ale řeší inkluzi v různém pojetí:

- Integrace a inkluze jsou pojmy téměř totožné.
- Inkluze je lepší integrace.

- Inkluze je naprosto jiné pojetí, které žádá zařazení všech žáků do běžné školy (Bartoňová, aj. 2010).

Ukážeme si několik výkladů, různých autorů, abychom viděli, že myšlenka je nakonec vždy totožná.

V pedagogickém slovníku, je inkluzivní vzdělávání definováno ze dvou rovin.

- *„Hnutí usilující o vytváření podmínek pro integrované vzdělávání žáků i těžce postižených (např. s těžkou mentální retardací, s kombinovanými poruchami). Klade velký důraz na proměnu atmosféry práce celé třídy (školy) tak, aby byly respektovány individuální potřeby každého, nejen postiženého žáka.“*
- *„Vzdělávání stírající rozdíly mezi vědou, náboženstvím a humanismem, kladoucí stejný důraz na subjektivní zkušenost žáka jako na objektivní fakta“ (Průcha, aj. 1998).*

I pohled Zilchera a Svobody je zajímavý. Podle nich musí být inkluzivní vzdělávání vždy řešeno v souvislosti se třemi základními složkami, kterými jsou didaktika, kultura a politika. Jejich definice, vystihující podstatu inkluzivního vzdělávání zní takto:

„Inkluzivní vzdělávání je z pohledu didaktického vrcholu individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavené takové prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích“ (Zilcher, aj. 2019).

Kromě jednotlivých složek, se podle nich pojem inkluzivní vzdělávání dá dělit ještě do dvou rovin. Jedná se o definici „deskriptivní“, která popisuje inkluzi v praxi, a „preskriptivní“, která je zaměřena na vyslovení hypotéz, které chceme využívat a zároveň si přejeme, aby je využívali i ostatní. Avšak hlavní myšlenkou a cílem je vzdělání přístupné všem dětem v každé zemi (Zilcher, aj. 2019).

Průcha v Pedagogickém slovníku definuje inkluzivní vzdělávání jako: *„Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce. Každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby“ (Průcha, aj. 2013).*

V praxi bychom mohli inkluzivní vzdělávání definovat jako akceptování heterogenity ve vzdělávání. Učitel nemusí omezovat odlišnosti žáků a přistupovat k nim jako k jednomu celku. Nemusí plnit se všemi stejné vzdělávací cíle, ale pracuje s jejich jinakostí (Zilcher, aj. 2019).

Výhodou inkluzivního vzdělávání je, že většinoví žáci i žáci menšinových skupin jsou vzájemně obohacováni o základní poznatky v oblasti vzájemných vztahů. Získávají širší pohled na svět a mohou snáze přijmout a pochopit rozdíly mezi jednotlivými skupinami. Naučí se empatii a vcítění do potřeb druhých. Klíčovou úlohu v tomto procesu bude mít role pedagoga a jeho pedagogické schopnosti (Lang, aj 1998).

Změna integrace na inkluzi není tedy jen změnou termínů v terminologii, ale je změnou v pohledu na vzdělávací problematiku. Už nejsou překážkou nedostatky na straně žáka, ale bariéry na straně školy a v postojích společnosti. Inkluzivní vzdělávání je přístup, který využívá právo na jedinečnost ve výuce v hlavním vzdělávacím proudu. Metodický portál také uvádí, že inkluzivní vzdělávání je odpovědí na diverzitu ve všech jejích formách a jeho snahou je poskytnout všem dětem co nejlepší úroveň vzdělání nezávisle na podobě jejich specifických potřeb (Gošová 2011)

1.3 Legislativní ukotvení inkluze

Jednou z priorit lidských práv a ukazatelem vyspělosti naší společnosti je právo na vzdělání. Každý občan Evropské unie by měl mít volný přístup k hospodářskému, politickému a sociálnímu životu. Proto je hlavním zájmem rozvoj vzdělávání a profesní přípravy. Úkolem současné společnosti tedy je, zajistit optimální a rovný přístup ke vzdělávání a to i pro osoby s jakýmkoli znevýhodněním (Stejskalová, 2024).

K inkluzivnímu vzdělávání, jeho pojetí a trendům nás zavazuje řada mezinárodních smluv, které jsou v souladu s dokumenty nadnárodních organizací. Česká republika se podepsáním zavázala podporovat inkluzi v celospolečenském měřítku a to i ve vzdělávání. (Bartoňová, aj. 2016).

Legislativní ukotvení inkluze prošlo v čase mnoha změnami a vývojem. Základním dokumentem upravující inkluzivní vzdělávání v České republice je:

- **Školský zákon č 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.**

Ten je platný od 10. 11. 2004 s účinností od 1. ledna 2005 a uzákonil mimo jiné např.:

- **§ 2 rovný přístup ke vzdělávání.**

Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem.

- **§ 16** specificky upravuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných.

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

- **Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (§2 - §17)**

Platnost vyhlášky je od 28. 1. 2016 s účinností od 1. 9. 2016. Ta upravuje např.:

- **§ 2** vymezuje podpůrná opatření.
- **§ 3** charakterizuje individuální vzdělávací plán.
- **§ 5** vymezuje činnosti asistenta pedagoga.

- **Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.**

Stanovuje pravidla poskytování poradenských služeb (Zákony pro lidi 2024).

Pro vzdělávání v České republice je platný dokument **Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020**. Tento dokument poukazuje na tři oblasti vzdělávání a umožňuje nám z Evropské unie čerpat prostředky na lepší kvalitu vzdělávání. Tématem jsou:

- Snižování nerovností ve vzdělávání
- Řízení vzdělávacího systému a jeho zkvalitnění
- Vzdělávání pedagogů a jejich podpora

Mezi další důležité dokumenty podporující inkluzi patří **Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020**, **Strategie vzdělávací politiky ČR 2030+**, **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023**. Jejich cílem je zlepšení podmínek realizace inkluzivního vzdělávání v různých oblastech, jako

jsou např. poradenské služby, zdravotní péče atd. Dále **metodické pokyny ministerstva školství mládeže a tělovýchovy**, Všechny tyto dokumenty se nějakým způsobem podílí na inkluzi, zlepšení vzdělávání a s tím spojeném vzdělávání romských žáků v České republice.

2 Překážky inkluzivního vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání může mít svá rizika, která se mohou nějakým způsobem podílet a ovlivnit správnou implementaci inkluze.

Setkáváme se s faktem, že edukační prostředí je v současné době z hlediska kultur velmi rozmanitým prostorem. Proto je inkluzivní vzdělávání a hlavně inkluze národnostních menšin velice diskutovaným tématem. Zároveň se stává pedagogickým problémem, neboť práce s žáky, kteří jsou sociálně hendikepovaní, není jednoduchá a přináší spoustu překážek. Proto bychom toto vzdělávání měli brát jako jednu velikou výzvu a snažit se o její naplnění (Novotný 2016).

V České republice je mnoho lidí, kteří s inkluzí nesouhlasí a odůvodňují to určitými a prokazatelnými nedostatky v systému, jako jsou nedostatečná připravenost, špatný koncept, nesystematičnost, nedostatek finančních prostředků (Michalík, aj. 2018). My si však ukážeme jiný druh překážek a to ze strany aktérů inkluze, tedy ze strany romských žáků, jejich rodičů, ale i pedagogů.

2.1 Odlišné životní hodnoty

Jedním z primárních problémů, které se týkají inkluze odlišných kultur, je fakt, že menšiny vzhledem k odlišným kulturním zvyklostem mají také odlišnou hodnotovou orientaci. Vzdělání pro ně z hlediska hierarchie v žebříčku hodnot nedosahuje žádných vysokých příček (Novotný 2016).

Odlišné podmínky života Romů, jejich tradice, hodnoty a zkušenosti vytvořily jiný, pro majoritní společnost odlišný systém norem a životních hodnot (Šišková, aj. 2001). Podle Balvína nesmíme zapomínat na komplikaci v podobě odlišného hodnotového systému u romských žáků a žáků většinových. Je obecně známo, že vzdělání má pro Romy minimální hodnotu, protože je to hodnota vzdálená, zatímco Romové žijí každým dnem, tedy ze dne na

den. Romské dítě uznává už v tradicích zakotvenou myšlenku bezprostředního přežití (Balvín 2000).

Toto pojetí hodnotového systému se projevuje i v liberální výchově dětí. Rodiče vychovávají děti volnou výchovou, s minimem povinností a omezení. Děti mají spoustou nekontrolovaného volného času a to má za následek nevhodné chování a nerespektování norem, které jsou vyžadovány ve vzdělávacím procesu (Vágnerová 2005).

Nejlépe odlišnost uvádí ve své knize Šišková, kde doslovně píše:

„Romové mají jiný jazyk, jinou soustavu pojmů, vlastní kulturu, jiné hodnoty, k tomu odlišný vzhled, jinou historii, jiné zdroje obživy, jim vlastní rodinné vztahy, odlišný způsob života. A za sebou staletí pronásledování, vyvražďování, ponižování, segregace a diskriminace. Že jsou Romové jiní, je pochopitelné.“ (Sekyt 2001).

2.2 Nepodnětné prostředí

Nepodnětné prostředí je jednou z největších překážek inkluze. Každé dítě se narodí do rodiny, která se podílí na utváření jeho osobnosti. Má tedy vliv na utváření jeho sociálního prostředí, mezi které patří postoje a hodnoty formované během celého života. Prostor, ve kterém dítě vyrůstá, lze z hlediska rozvoje jeho osobnosti podle množství podnětů dělit na prostředí:

- podnětově chudé
- podnětově přesycené

První druh je typický pro romské děti, neboť poskytuje minimum informací a zkušeností. Děti mají chudší představy, málo vyvinuté abstraktní myšlení, nedostatečně rozvinuté jednotlivé city. Z hlediska kvality potom můžeme prostředí rozlišovat takto:

- prostředí podnětově zdravé
- prostředí podnětově vadné

I zde je podnětově vadné prostředí typické pro romskou populaci. Toto prostředí obsahuje podněty nekvalitní, výchovně nežádoucí (Kraus 1985).

U romské rodiny je nutné podívat se na stránku kulturně společenskou. Ta má za úkol učit děti základním dovednostem – základům hygienických návyků, umět řešit ekonomické problémy rodiny, řešit konfliktní situace, vštěpovat správný hodnotový systém, vytvářet správné sociální vztahy, efektivně využívat volného času (Kraus 1985).

Říčan udává jako jeden z hlavních nedostatků nepodnětných rodin nedostatek materiálních a bytových podmínek. Romské děti vyrůstají často v nevyhovujících prostorech a podmínkách. V domácnosti není zaveden denní režim. Děti mají nepravidelný spánek i stravu. Často nemají k dispozici knížky, psací potřeby, hračky, sportovní potřeby, nehrají si se stavebnicemi (Říčan 1998). Žáci z nepodnětného prostředí čelí deprivacím, jsou vystaveni vyššímu výskytu sociálně-patologických jevů a mnohdy jim chybí kladné pracovní i studijní vzory (Němec 2019).

2.3 Komunikativní kompetence

Dalším rizikem v inkluzivním vzdělávání Romů může být nedostatečná komunikativní kompetence žáků a nedostatečná znalost vyučovacího jazyka. Ta je úzce spojena s neúčastí na předškolním vzdělávání, kde si žáci utváří základy komunikativních kompetencí. Při neúčasti v tomto programu je tedy logickým důsledkem špatná znalost vyučovacího jazyka a následná bariéra ve vzdělávání (Novotný 2016). Toto zmiňuje ve své knize i Průcha. Podle něj můžeme v procesu edukace Romů rozeznat řadu důvodů a příčin školní neúspěšnosti. Dominantním problémem je však špatná znalost vyučovacího jazyka, která je patrná u většiny romských žáků. Ta byla příčinou pro zařazování romských žáků do zvláštních škol a byla zaměňována s nízkým intelektem (Průcha 2009).

Podle Šiškové je výrazně rozdílná jazyková výchova u romských a většinových dětí. Dítě majoritní společnosti je od útlého věku vystaveno cílené komunikaci, zatímco na romské dítě se mluví jen v rovině příkazů a nutnosti. Komunikace u romských dětí je zprostředkována spíše pomocí fyzického kontaktu a empatie (Sekyt 2001).

Mezi základní nástroje k posílení a rozvoji komunikačních kompetencí u romských dětí se řadí včasné zařazení do vzdělávacího systému a inkluze žáků, tedy začlenění a zmírnění sociálního vyloučení. Bartoňová navrhuje, vypracovat projekty a didaktické prostředky pro rozvoj komunikativních dovedností dětí z nepodnětných rodin (Bartoňová 2009).

2.4 Finanční faktor

Jádro finanční bariéry pro úspěšnou inkluzi je v rodině. Právě rodina ovlivňuje hodnoty, postoje a životní styl člověka. Má vliv na směřování životních priorit pomocí sociálních vzorů chování, uznávaných hodnot. A právě v rodině by se dítě mělo poprvé setkávat s finančním hospodařením. Romské děti mají tyto vzory finančního hospodaření odlišné od běžné populace.

Jejich rodiče jim v tomto nejsou tím správným vzorem. A to jak ve vnímání sociální role jednotlivých členů, tak i s přijímanými hodnotami (Kaleja 2011).

Mezi důležité postoje člověka patří finanční gramotnost a konkrétněji ekonomické chování a rozhodování. Nedostatečná znalost je neopomenutelným rizikem inkluze. Má negativní dopady na jedince. V oblasti vzdělávání je nedostatečná finanční gramotnost řešena zařazením této tematiky do Rámcových vzdělávacích plánů (Bertl 2017). Na nedostatečné finanční znalosti navazuje socioekonomická situace rodičů romských žáků. Ta se v průběhu školní docházky dětí projevuje tak, že rodiče nemohou dětem zajistit potřebné vybavení a školní pomůcky (Piskáčková 2012).

2.5 Spolupráce s rodinou

Dalším faktorem rizik inkluze je špatná spolupráce školy s rodinou a komunikace s rodiči. Ta je minimální, mnohdy ani neexistuje. Bariérou ze strany Romů může být špatná znalost jazyka majoritní společnosti nebo nezájem o komunikaci. Ta se omezuje pouze na povinnost. Není ze strany Romů brána jako podstata edukačního procesu a podstatný aspekt zájmu o vzdělávání. Důvod může mít základ v rozdílných kulturních hodnotách a zvyklostech (Novotný 2016). V romských rodinách škola mnohdy vyvolává nedůvěru a nepředstavuje pro Romy oblast jejich zájmu. Komunikace mezi školou a rodinou probíhá pod určitým tlakem, komunikace je ze strany Romů neefektivní a často v podobě prázdných slov (Vágnerová 2008).

Vzdělávací metodologie pro podporu romských žáků uvádí pravidla, která by školy měly dodržovat pro zlepšení komunikace mezi školou a rodinou. Jejich dodržováním je možno, tak důležitý vztah mezi rodinou a školou vylepšit.

- Zachování důvěrnosti.
- Komunikace na úrovni vzájemných očekávání pro vývoj dítěte.
- Nabídka možnosti spolupráce.
- Najít silnou stránku rodiny a poskytnutí pozitivní zpětné vazby.
- Respektovat pravidlo, že všechno nejde hned (Andršová 2004).

2.6 Schémata české společnosti a předsudky

Další a často velmi rozšířenou překážkou inkluze jsou předsudky. Ty mají ve společnosti mnoho různých důvodů, většinou však vychází ze špatné informovanosti společnosti, ze strachu k neznámé etnicitě a nepochopení její kultury (Šišková, aj. 2008).

Ve školním prostředí je konkrétním předsudkem tvrzení, že se Romové nechtějí vzdělávat. Není to tak úplně pravda, neboť představy o vzdělávání se v pojetí Romů a majoritní společnosti liší. V majoritní společnosti je vzdělávání zajištěno institucí, zatímco u Romů se poznatky už od pradávna předávají z generace na generaci (Pavelčíková 2004).

Dalšími předsudky jsou například tvrzení: „Romové lžou, nebo Romové jsou nečistotní“. I tyto předsudky pochází z dřívější kultury a zvyklostí původních Romů. Předsudky mohou mít různou podobu a vždy vedou ke škodě. Začínají pomluvou a mohou končit nenávisným chováním majoritní společnosti (Nečas 2002).

Za podobné překážky inkluze můžeme považovat i schémata a názory české společnosti. Podle Bittnerové ulpívá česká společnost a školy na principu výkonové instituce (Kohout-Diaz, aj. 2018). Do školy se promítají vnější společenské normy. Škola sama, je v mnohém zrcadlo společnosti.

A přitom právě, na školní úspěšnost romských žáků má velký vliv prostředí školy. Na jednu stranu má ustálený vzdělávací systém v podobě Rámcových a Školních vzdělávacích plánů a na stranu druhou disponuje i kurikulem skrytým. Na to se nemůže žádný z aktérů vzdělávání vědomě připravit, neboť je tvořeno strategiemi jednotlivých zúčastněných a ty zní, jak ve škole co nejlépe přežít (Kučera 1992).

Podobně jako všechny etnický identifikovatelné komunity, které byly v důsledku historických a sociálních faktorů vytlačeny na okraj společnosti, i Romové přijímají negativní, obranný postoj vůči většinové kultuře a uzavírají se do své vlastní komunity. Předsudky a negativní zkušenosti jak ze strany většiny, tak i z hlediska romské menšiny, vytvářejí základ vzájemné nedůvěry, která se často projevuje skrytými i otevřenými formami nepřátelství. Tato vzájemná nedůvěra má vliv na sociální kontakt mezi jednotlivci obou skupin. Ani školní prostředí není pro většinu romských žáků místem, kde by se cítily přijaté a kde by pociťovali přátelskou atmosféru (Alinčová, aj. 2002).

2.7 Pedagog jako bariéra inkluze

I pedagog a jeho role v inkluzivním vzdělávání může tvořit velmi významnou překážku tohoto vzdělávacího procesu. Procházka ve své knize uvádí, že mezi klíčové kompetence pedagoga, pro vzdělávání žáků ze sociokulturně odlišného prostředí, patří několik aspektů. Je to tolerance k odlišným kulturám a zájem získávat poznatky o svých žácích a jejich rodinách. Pokud pedagog toto respektuje, je to dobrá cesta k porozumění a vytvoření inkluzivního, tedy respektujícího prostředí. Další důležitou kompetencí je schopnost efektivní komunikace, schopnost naslouchat a respektovat rozdíly, tedy různorodost myšlení a hodnot. Všechno toto vede k porozumění mezi žáky a dobrému klimatu inkluzivní třídy, ve kterém všichni žáci budou respektováni a budou se cítit přijati. Za velmi důležitou kompetenci pedagoga lze považovat také empatii a respekt ke každému, bez ohledu na sociokulturní prostředí (Procházka, aj. 2023). A právě to je mnohdy onou překážkou, kdy pedagog tato pravidla nerespektuje, není schopen s nimi pracovat a naplnit tak zásady inkluzivního vzdělávání.

Musíme však zmínit, že i pedagog je osobou běžné společnosti, má tedy své názory, postoje a svůj vlastní pohled na kvalitu vzdělávání. Může být ovlivněn vlastní výchovou v dětství, okolím, zkušenostmi a bohužel i předsudky, které o romských žácích ve společnosti panují. Je potom na jeho osobnosti, jak s tímto dokáže pracovat, neboť změna zaběhnutých postojů je velmi složitý proces. Úkolem každého pedagoga by mělo být to, že je schopen reflektovat své postoje a neměl by stereotypům podléhat (Průcha 2006).

3 Romská etnicita

V následující kapitole se podíváme na Romy, jako součást naší společnosti, abychom lépe pochopili jejich postoje a chování. Mnoho obyvatel majoritní společnosti je považuje za cizince. Postoj je důsledkem jejich tzv. jinakosti v podobě jiné barvy pleti, ve špatném používání vzdělávacího jazyka, nebo z vědomí, že Romové žijí podle odlišných pravidel. Přesto s námi Romové žijí už mnoho generací (Šišková, aj. 2001).

3.1 Historie Romů a jejich začleňování do společnosti

Předkové našich Romů se v Evropě usídlili koncem 17. století. V Evropě byli nejprve přijímáni a vítáni, neboť přinášeli svědectví o jiných vzdálených zemích, hudbu a nové

technologie zpracování kovů. Brzy je však pronásledovala církev, která je vinila z nevěrectví a čarodějnictví. Velká část současných předsudků se traduje právě z dob středověku. Vrcholem pronásledování byla třetí říše a její vyhlazovací politika. V době druhé světové války velká část Romů přišla o svůj život v koncentračních táborech (Šišková, aj. 2001).

Čeští Romové převážně kočovali a i oni v době druhé světové války hynuli ve vyhlazovacích táborech. Ani rok 1945 situaci Romů nezměnil, stali se předmětem asimilační politiky. Až v devadesátých letech 20. století došlo ke zlepšení, které přineslo Romům základní práva a uznání národnostní menšiny (Šišková, aj. 2001).

Do České republiky kočovali Romové ze Slovenska a to ve třech vlnách:

- První vlna přišla po skončení války. Přistěhovaly se celé rodiny. Zachovaly si tradice i jazyk a jsou považováni ostatními obyvateli za starousedlíky.
- Druhá vlna Romů si přivedla do české republiky nevěsty, založila nové rodiny, které uznávaly různorodou kulturou s různými nepsanými zákony. Tito Romové už neznají tradiční romský jazyk, ostatní obyvatelstvo je nepřijalo, a proto mají ve společnosti mnoho problémů.
- Třetí vlna se stěhovala násilným způsobem. Byly jim zbourány domy, prodělali změny prostředí, bydlení a mnohé z nich to poznamenalo. Ztratili své tradice i jazyk, a proto mají v české společnosti problémy a jejich sousedi je nepřijali (Šišková, aj. 2001).

Historie nám ukazuje, že přístup k Romům a jejich etnicitě byl a stále je těžkým tématem. Během let většinová společnost zavedla různé způsoby, jak reagovat na romskou odlišnost a jak je začlenit do majoritní společnosti.

- Asimilace

“ Postupné splývání, splnutí kulturních, sociálních, etnických skupin, při němž jedna ze skupin ztrácí své specifické rysy a přejímá rysy skupiny druhé. “ (Ústav pro jazyk český 2024)

Právě asimilace je jednou ze tří strategií začleňování romské populace mezi majoritní společnost. První pokusy o asimilaci lze najít už za doby Marie Terezie, která společně s Josefem II., Romům nařizovala např. usazení a pobyt na stálém místě, nutila je k práci a dodržování hygieny, pokoušela se o vymýcení romštiny. Jejich přístup byl novátorský a hlavně pragmatický. Pochopili, že popravami problematiku spjatou s Romy nevyřeší (Nečas 2002).

Podobné zacházení s romským etnikem bylo i v době pozdější. Alinčová uvádí, že „*násilná asimilace, jejímž cílem bylo Romy rozptýlit, aby se více a rychleji přizpůsobili Čechům, byla prováděna bez ohledu na kulturu a sociální strukturu romské společnosti, což vedlo k rozkladu tradičních norem i k mnoha osobním tragédiím. Přestože některé zásahy byly míněny jako „pomoc“, měly negativní dopad na romskou komunitu, pokud byly plánovány a prováděny pouze z pozice majoritní společnosti.*“ (Alinčová 2002)

Tento přístup identitu Romů negativně a hluboce ovlivnil. Až dodnes prochází hledáním své identity, neboť dlouhá léta byli majoritní společností označováni jako méněcenná skupina (Nečas 2002).

- **Integrace**

Dalším přístupem pro práci s Romy je jejich integrace. Pokud budeme mluvit o integraci sociální, jedná se o stupeň socializace a další ze strategií jejich začlenění. Pedagogická integrace s tím úzce souvisí. Je to způsob vzdělávání žáků v běžných školách, které vyžaduje přizpůsobení se žákovi systému školy. A to v podobě speciálních tříd, nebo zařazení do běžné školní třídy. Tento přístup je příznačný hlavně pro 80. léta 20. století (Votavová 2013).

- **Inkluze**

Současným trendem práce s Romy je inkluze. Jak jsme již uvedli je to přizpůsobení edukačního prostředí konkrétním žákům a jeho specifickým potřebám. Ve škole jsou tedy společně žáci s různými schopnostmi (Votavová 2013).

3.2 Tradice a hodnotový systém Romů

Postoje a hodnoty Romů jsou podmíněny odlišnou mentalitou, mezi jejíž znaky patří větší emocionalita. Nejvyšší příčkou v žebříčku tradičních hodnot je pro Romy „život“ a vše kolem něj. Romové uctívají své předky, svou sebedůvěru odvozují od rodiny a celého rodu. Romství je zvláštní hodnotou Romů. Jde o jejich vzhled, zvyky a hlavně o slušné vychování, pohostinnost a solidaritu. Rodina je pro Romy víc než vzdělání a postavení mezi majoritní společností a od ní se odvíjí láska k dětem. Někdy jsou romské děti až nezdravě hýčkány a klade se větší důraz na jejich pocity a přání (Šišková, aj. 2001).

K hodnotám dnešní doby patří a jsou nezbytností peníze. Díky nim je život Romů dlouhodobě zajištěn, díky nim lze uctívat staré a zajistit lásku dětem.

Naopak nejnižší příčku životních hodnot zastává „budoucnost“. Přesně to vystihuje romské přísloví: „*Jím, piju, žiju, umřu – nač hospodařit*“, nebo „*Lepší vajíčko dnes, než slepice zítra*“ (Šišková, aj. 2001).

Mezi tradice Romů patřila vzájemná úcta, zdvořilost, pohostinnost a to k jedincům jejich rodu, ale i pro příslušníky jiných minorit. Dále patří mezi tradice jejich tradiční romské jídlo a kroje. Díky nim lze rozeznat a odlišit Romy různých rodin. Tradiční byl i zákaz odhalování těla a cudnost, kdy porušení této hodnoty bylo okamžitě potrestáno a naopak jejich dodržování bylo odměňováno úctou (Šišková, aj. 2001).

Všechny tradice a jejich dodržování se v současnosti vytrácí. Mladí Romové jsou ovlivněni školou a médií, kde se hodnotový systém mění podle většinové společnosti. Jako novodobou tradicí lze uvést mezinárodní den Romů 8. dubna (Šišková, aj. 2001).

3.3 Vzdělávání Romů v českém školství

Ve vzdělávání Romů panují dlouhodobě neuspokojivé výsledky vzdělanostní úrovně romského obyvatelstva. To s sebou nese špatné kulturní, sociální a ekonomické výsledky a zvětšuje společenské problémy v národnostním porozumění. I přes to je vzdělání považováno za budoucnost vzestupu romské populace a rozhodující předpoklad pro romskou integraci do společnosti (Vítková, aj. 2004).

Podle Šotolové, odpovídají za současnou vzdělanostní situaci, samotní Romové. Jejich výchova je velmi emotivní, rodiče nejsou schopni děti vzdělávat. Na jedné straně spoléhají na školu, že se o jejich děti postará a ponese za jejich vzdělání plnou zodpovědnost. Z druhé strany jsou přesvědčeni, že škola stejně jejich děti do dalšího života nic nenaučí (Šotolová 2000).

3.3.1 Minulost ve vzdělávání Romů

V minulosti probíhalo vzdělávání Romů bez jakéhokoli systému a to díky kočovnému způsobu života Romů. Vzdělávání žáků v tradičních školách bylo otázkou opomíjenou. První cikánská škola vznikla v roce 1926 v Užhorodě na Podkarpatské Rusi. Od té doby vznikaly postupně další. Velkou nevýhodou byla segregace romských žáků z přirozeného kolektivu a prostředí (Haišman 1999).

K velké změně dochází s nástupem komunismu, kdy tento režim nastolil změny v romské otázce. Hledal se způsob, jak převychovat Romy a jak je začlenit do majoritní společnosti, ale přitom je nediskriminovat. To vedlo k násilnému přizpůsobení menšiny k většinové společnosti, jejímž cílem byla povinná školní docházka a odstranění negramotnosti. Prvním krokem bylo vydání směrnice ministerstvem školství a kultury č. 110/1958 o výchově a vyučování cikánských dětí. Směrnice upravovala působení vyrovnávacích tříd, které ale směly fungovat jen při osmiletých základních školách (Haišman 1999).

Idealistický směr se projevil jako neúčinný, pomalý, proto se začalo používat hrubších opatření, které měla zlepšit asimilaci Romů. Zavedly se postihy pro rodiče, kteří nedbali povinnosti školní docházky jejich dětí. Pro zanedbané děti byly zřízeny samostatné třídy. I přes všechny tyto kroky se rozdíl mezi oběma skupinami společnosti prohluboval. Situace ve vzdělávání Romů a násilné potlačování jejich identity vedly k celkovému zhoršení k přístupu ve vzdělávání a za následek měla minimální vzdělanost. Okolo 80% romské populace dosáhlo pouze základního vzdělání, nebo ho ani nedokončilo (Alinčová 2002).

3.3.2 Současnost ve vzdělávání Romů

Romská menšina obyvatel je v českém systému zařazena jako socio-kulturně znevýhodněná skupina, která je terčem diskriminace majoritní společnosti (Hajská 2005).

Podle Národního programu Phare v České republice žije 250 000 Romů a dle odhadů je 30% Romů negramotných. Vzdělávání v základním školství podle průzkumu dokončí jen 15% žáků. Na současné speciální školy je umístěno až 80% romských dětí. Vidíme tedy, že opravdu velké procento romských žáků je i dnes vzděláváno ve speciálních základních školách. A to navzdory tomu, že mají sloužit žákům s rozumovými nedostatky (Andršová, aj. 2004).

Do těchto speciálních základních škol jsou zařazeni podle testů pedagogicko-psychologické poradny, která posuzuje úroveň školní zralosti a inteligenční schopnosti. Testy jsou však standardizovány podle běžné populace a nejsou tedy validní, neboť nezohledňují odlišné kulturní a sociální zkušenosti dítěte. Většina romských žáků v tomto testu nemá šanci uspět, a to z důvodu odlišné výchovy. Důvodem tedy není snížení inteligenční schopnost. Dle usnesení vlády ČR ze dne 23. 1. 2002, které hodnotilo plnění usnesení vlády ČR, byly nové testy MŠMT schváleny v lednu 2001. V praxi se zatím téměř nepoužívají (Hajská 2005).

V romských rodinách je vysoká nezaměstnanost a ta je spojena s nedostatečným vzděláním. Je to jeden z faktorů, který hraje roli v sociálním vyloučení jedinců romské menšiny. Děti se často nesnaží dosahovat vyššího vzdělání než jejich rodiče (Vítková, aj. 2010).

Skutečností je, že někteří romští rodiče záměrně vyžadují zařazení svého dítěte do speciální školy. Důvodem je například to, že už tam jedno dítě mají a chtějí, aby byly sourozenci pohromadě. I dětem mnohdy vyhovuje jejich převaha ve speciální základní škole, cítí se tam lépe a mají lepší podmínky v podobě individuálního přístupu. Učitelé jsou v malém kolektivu k romským žákům vstřícnější, neboť u těchto žáků se nemusí vyžadovat bezchybné výkony (Hajská 2005).

Dobrou myšlenkou je i zařazení romských pedagogických asistentů do vzdělávání, kterou vyslovila Helena Balabánová. Legislativní podporu tato myšlenka dostala v roce 1998 na základě usnesení vlády České republiky. Od tohoto roku je upravený Rámcový vzdělávací program pro potřeby romských žáků, aby se s nimi pracovalo v rámci inkluze (Hajská 2005).

4 Aktéři inkluzivního vzdělávání

Interakce mezi žákem a učitelem je nedílnou a velmi důležitou součástí každého procesu vzdělávání. U romských žáků je určitě složitější, neboť, romský žák má odlišné potřeby a odlišný vstupní potenciál. Abychom pomohli romskému žákovi adaptovat se a začlenit do vzdělávacího procesu, je nutné zamyslet se nad základními činiteli.

4.1 Pedagogický pracovník – učitel

Významnou úlohu v procesu vzdělávání zastává pedagogický pracovník a jeho osobnost. Cílem této kapitoly je tedy nahlédnout na osobnost učitele a najít souvislosti v interakci romských žáků. Mezi základní vlastnosti a kvalifikace pedagogů pro vzdělávání patří tolerance, schopnost individuálního přístupu, trpělivost, vztah k dětem atd.

Kromě těchto aspektů, by podle Kaleji, měl mít pedagog, který vzdělává romské žáky ještě těchto šest kompetencí:

- Znalost etnika

- Znalost základů jazyka menšinové společnosti
- Ochota poskytovat ve vzdělávání poznatky o kulturních zvycích menšiny
- Spravedlivost vůči všem
- Dovednost řešit výchovně vzdělávací problémy
- Umění komunikace s rodiči (Kaleja 2011)

Důležitou podmínkou pro fungující vztah mezi romským žákem a pedagogem je využit vhodný výchovný styl. Vhodná volba výchovného stylu úzce souvisí se způsobem komunikace, emočními vztahy, způsobem kladení požadavků na žáky a vypovídá o stylu vzdělávání pedagoga.

- Autoritativní styl – nedává prostor samostatné práci žáků.
Pro romského žáka může být tento styl problémem. Dodržování přísných pravidel je pro tohoto žáka velmi náročné, neboť v rodině, kde vyrůstá, žádná podobná pravidla nejsou. Nastaveným normám ze strany učitele nemusí romský žák stačit a důsledkem toho je jeho neúspěch a selhání. Toto může mít za následek nechuť ke školním povinnostem a špatné chování (Rybková 2017).
- Liberální styl – neklade na žáka téměř žádné požadavky, nekontroluje práci žáka.
I tento styl může být pro romského žáka nevhodný. Pedagog svým stylem neformuje žáka k hodnotám, které nemá ani ze své rodiny. Důsledkem toho romský žák může snadněji propadnout poruchám chování (Rybková 2017).
- Demokratický styl – pedagog vytváří optimální podmínky pro vzdělávání žáka, podněcuje jeho samostatnost a práci se zkušenostmi.
V případě romských žáků jsou zkušenosti na jiné úrovni, než u většinových žáků, proto je důležitá velká citlivost a empatie (Rybková 2017).

Úkolem učitele vzdělávajícího romské žáky je snažit se o dostupnost vzdělávání v každé situaci, hledat didaktické metody, jimiž lze překonat překážky, se kterými se romští žáci mohou potýkat. Žáci s odlišnými potřebami, nebo bez nich, by neměli být pro pedagogy problémem, nýbrž je mají upozornit na problémy a způsoby vzdělávání v moderní inkluzivní společnosti (Gardou, 2012).

4.1.1 Postoje učitelů ke vzdělávání romských žáků

Postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání jsou různé. Mohou být ovlivněny různými faktory, mezi které patří:

- Jak pedagogové inkluzi rozumí a jaké o ní mají znalosti.
- Pocity pedagogů vyplývající ze zkušeností s prací s žáky se speciálními potřebami.

Výsledkem těchto postojů je potom chování učitelů, které je předurčuje k úspěchu v inkluzivním vzdělávání. V českých školách je postoj ovlivněn hlavně předchozí zkušeností (Bartoňová, aj. 2016).

V knize R. Vorlíčka je uvedeno, že pedagogy a jejich smýšlení lze rozdělit do tří skupin:

- Pedagogové, kteří chtějí s inkluzí pracovat a berou ji jako výzvu, tzv. „SURFAŘI“. Tito učitelé chtějí inkluzi porozumět.
- Pedagogové, kteří inkluzi ignorují a prohlašují ji za módní styl, tzv. „OBRANÁŘI“. Tato skupina hlásá, že i dříve to tak bylo, ale nikdo to nenazýval inkluzí.
- Pedagogové, kteří se cítí k inkluzi nuceni, tzv. „AMBIVALENTNÍ“. Tito učitelé chtějí vyhovět nátlaku, chtějí být kompetentní, ale ve své podstatě s inkluzí nesouhlasí (Vorlíček 2019).

Během procesu výchovy a vzdělávání je důležité zaměřit se na schopnosti a dovednosti, které žák již ovládá, a pokračovat v jejich rozvoji. A to co nejefektivněji. Je také klíčové sledovat, jak žák v průběhu vzdělávacího procesu uplatňuje a zdokonaluje své již nabyté schopnosti, aby je mohl úspěšně aplikovat v každodenním životě (Němec, aj. 2009).

Pro romské žáky je důležité, aby učitel, který je vzdělává, nepodléhal předsudkům a stereotypům. Musí být přístupný k tomu, aby překročil tradiční schémata postoje k romským žákům a pokusil se najít nové, efektivní postoje k samotným žákům. To platí i v přístupu k rodinám. Každý pedagog by měl být schopný zastávat postoj, že učí na základě profesionální etiky. Ta má základ v poznacích skutečnosti o realitě a budoucnosti výchovy (Balvín 2007).

Přístupy pedagogů k romským žákům jsou různé, a jak uváděl Vorlíček, mnohdy si nasazují „etnické brýle“. Přístupují k těmto žákům odlišným způsobem a to nejen tak, že neakceptují jejich žakovskou identitu, ale tematizují romské žáky jako jiné, ty, kteří vyžadují zvláštní péči (Vorlíček 2019).

Podle Šiškové bychom měli být romským žákům kamarády a partnery. Pokud tuto podmínku nesplňujeme, měli bychom výchovu přenechat někomu jinému. Bude-li romský žák vzděláván s důvěrou, jako kamarád, nebude ho třeba nutit ke školní docházce, přijde samo a rádo (Šišková, aj. 2001).

Dalším problémem, kterému učitelé čelí, je jejich neschopnost efektivně zvládat situace diskriminačního chování ze strany žáků. Může se stát, že nejsou schopni rozpoznat příčiny a následky takového chování nebo jim chybí prostředky, jak vytvořit ve třídě příjemné klima. Prostředí takové, kde by se respektovaly individuální potřeby každého jednotlivce (Kohout-Diaz, aj. 2018).

Školy a pedagogové mají též povinnost a zodpovědnost za poskytování úměrného učiva všem svým žákům. Tento požadavek s sebou přináší tyto čtyři principy:

- Podněcovat žáky při výuce odpovídajícími úkoly a výzvami.

Každý žák by měl mít šanci dosáhnout úspěchu ve výuce a získat co nejvíce znalostí, které odpovídají jeho individuálním schopnostem. Je důležité, aby bylo možné přizpůsobit obsah, dovednosti a úroveň vzdělávání tak, aby každý žák mohl dosahovat pokroků. Úkoly a podněty by měly být přizpůsobeny nejen podle rámcového vzdělávacího programu, ale také podle schopností a potřeb každého žáka. Je lepší začít s učením základních znalostí a postupně na nich stavět, než rezignovat na vzdělávání a nevzdělávat žáky vůbec.

- Vzdělávání by mělo být flexibilní a uzpůsobené individuálním potřebám žáků.

Aby se zajistilo, že každý má přístup ke kvalitnímu vzdělání. Při plánování učiva je nutné brát v úvahu různé zkušenosti a potřeby žáků, které ovlivňují jejich způsob učení. Je také důležité překonávat bariéry ve vzdělávání a hodnocení žáků, a to i prostřednictvím používání speciálních kritérií pro hodnocení žáků se speciálními potřebami. Výuka tedy musí být flexibilně modifikována a musí být v souladu s potřebami žáků (MŠMT 2004)

- Odpovídající vzdělávací potřeby žáků.

Při plánování výuky je důležité vzít v úvahu potřebu zajištění rovných příležitostí pro všechny žáky, bez ohledu na jejich individuální znevýhodnění. Každý žák má jiné zkušenosti,

kteří ovlivňují jeho učební styl, a proto je nezbytné přizpůsobit přístup k výuce tak, aby vyhovoval jeho individuálním potřebám.

- Překonání bariér při vzdělávání a hodnocení žáků.

Musíme myslet a plánovat vzdělávání tak, aby bylo pro různé druhy znevýhodnění. Aby bylo možné konkrétní překážky ve vzdělávání překonat a zajistit tak efektivitu ve vzdělávání. Při hodnocení musíme brát v úvahu, že žáci se speciálními potřebami se hodnotí podle specifických kritérií (MŠMT 2004). Učitelé samotní, by měly být schopni na nové trendy reagovat, neboť práce s odlišností je novou kompetencí a požadavkem na pedagogické pracovníky. Musí a předpokládá se, že umí v prostředí inkluze pracovat (Vorlíček 2019).

4.1.2 Specifika edukace romských žáků

Vzdělávání romských žáků je náročné, neboť tito žáci mnohdy nemají a nezvládají ani základní hygienické návyky. V důsledku nepodnětného prostředí mají oslabenou motoriku a také komunikační dovednosti. K jejich vzdělávání školy podporující inkluzivní vzdělávání používají odlišné vzdělávací metody a strategie vzdělávání romských žáků. Jak ale uvádí J. Balvín, ke vzdělávání romských žáků není třeba úplně odlišných postupů a metod. Je jen zapotřebí pracovat s vědomím specifické situace romských žáků. Základem je soulad mezi inovacemi a původními výukovými metodami, které jsou pouze ovlivněny přítomností romského žáka (Balvín 2007). Základní metody jsou společné pro vzdělávání všech žáků a lze je členit z různých hledisek. Dle Vališové se z pohledu didaktického člení takto:

- Hra a soutěž jako didaktická metoda
- Metoda situační a projektová
- Metoda praktické činnosti žáků
- Metoda dialogu
- Práce s textem
- Metoda monologu (Vališová, aj. 2011)

Každý žák má však vzdělávací potřeby jiné, neboť má rozdílné vývojové zvláštnosti, inteligenci, styl učení, dovednosti. Úkolem učitele je vybrat, jaká z metod vyhovuje jemu

samotnému a především žákovi a to hlavně s ohledem na úspěšnost vzdělávání romských žáků a naplnění jejich potřeb.

Romský žák je dobrý v oblastech kreativních, jako je pohybová, hudební, ale nebylo by efektivní stavět pouze na těchto oblastech, neboť v budoucím životě bude třeba i dalších oblastí. Proto je úkolem učitele rozvíjet celou osobnost s využitím různých metod. Tyto metody mají však žáka zapojit do výukových činností aktivně. Tou hlavní metodou je cesta empatie, tedy vcítění a přijetí romského žáka. Empatie s propojením vhodných výukových metod může vést k úspěšnému vzdělávání (Balvín 2007).

Podle Kaleji jsou úspěšnými metodami pro romské žáky metody aktivizující (diskuze, hry). Dále se podle něj osvědčily metody v podobě přívětivého školního prostředí, které podněcuje žáky k samostatnosti. Toto prostředí musí být vytvořeno tak, aby romský žák veškerou aktivitu zvládl sám a v případě neúspěchu nebyl kritizován za chyby. Chyba by měla být vnímána jako snaha. Učitel by neměl pouze odříkávat vědomosti, ale snažit se o hodiny tvůrčí, aby romský žák mohl tímto způsobem snáze přijímat nové poznatky. Další jeho myšlenkou kvalitního vzdělávání Romů je odlišné časové rozvržení. Místo vyučovacích hodin využít výukových bloků, ve kterých si učitel sám rozvrhne poměr a způsob vzdělávání a odpočinku (Kaleja 2011).

Zajímavé poznatky o interakci učitele a romského žáka z praxe uvádí Matulay ve své knize. Využil poznatků a zkušeností z praxe při vzdělávání romských žáků. Spousta těchto bodů je i v současné době využívána a osvědčila se i pro vzdělávání ostatních žáků majoritní společnosti.

- Individuální a klidný přístup k romským žákům.
- Dobrý vztah učitele a žáka.
- Zajímavá výuka, aby se žáci měli na co těšit.
- Najít vhodnou metodu i pro problémové žáky.
- Hravý přístup.
- Posilovat sebevědomí a kladné vlastnosti.
- Neustálá motivace.
- Volný práce s rozvrhem, bez striktního dodržování.
- Konflikty řešit v soukromí.
- Učit žáky vzájemné pomoci, upevňovat kolektiv (Matulay, aj. 2000).

Komunikační dovednost Romů je jiná, než u majoritní společnosti. Romové mají vyvinutý smysl pro poznání jedince pouhou intuicí. Podle Šiškové při komunikaci dokáží zpracovat cca 95% mimoslovních informací, umí přečíst člověka, jeho rysy i upřímnost. Cítí ohrožení, i když je přesvědčujeme o opaku. Při komunikaci s nimi je potřeba navázat vzájemně příjemný vztah (Šiková, aj. 2001).

Šotolová mezi stěžejní úkoly pedagoga pro vhodnou interakci řadí:

- čelit počáteční neúspěšnosti romských žáků
- motivovat a pěstovat pozitivní postoj žáků a jejich rodičů ke vzdělávání
- využívat přirozeného nadání a schopností romských žáků (Šotolová 2000)

4.2 Pedagogický pracovník – asistent pedagoga

Stejně tak, jako pedagogický pracovník – učitel, je důležitým aktérem inkluzivního vzdělávání asistent pedagoga. On je konkrétním řešením pro žáky s odlišnými vzdělávacími potřebami, mezi které patří i žáci se sociálním znevýhodněním. Funkce asistenta pedagoga je zajišťován rezortem školství. Pro žáky se sociálním znevýhodněním, byl dříve též nazýván jako romský asistent. Nyní jen asistent pedagoga, jehož definuje školský zákon.

Důvodem zavedení asistenta bylo vytvořit stejné a rovné příležitosti pro získání vzdělání všem. Nabídnout formy výuky, které odpovídají vzdělávacím potřebám každého žáka. Cílem zavedení asistenta pro romské žáky je poskytnout jim podporu (Projekt Roma 2006).

Jeho specifickou pracovní náplní je:

- pomoc žákům se vstupem do školního prostředí a adaptací
- pomoc pedagogům v komunikaci, vzdělávání a při individuální práci s romskými žáky,
- pomoc při spolupráci s rodiči

Velkým přínosem je pomoc učitelů při individuálním přístupu ke konkrétním žákům ve výchovně - vzdělávacím procesu. Pomáhá jim odstraňovat jazykové bariéry a působí pro romské žáky jako vzor (Bartoňová, aj. 2007). V oblasti vyloučených lokalit je velkou pomocí i sociální asistent, který pracuje s prostředím jako celkem (Moree 2019).

4.3 Romský žák

Každý romský žák je už při vstupu do školního procesu částečně stigmatizován jen tím, že patří do národnostní menšiny. Je na něj pohlíženo s jistými předsudky.

Podle Bittnerové tyto děti při špatném prospěchu rychle ztrácí zájem o vzdělávání, nesnaží se dojít k nápravě a mnohdy díky opravným zkouškám vzdělání nedokončují. Je pro ně náročné přijmout řád a normy školy, podílet se na pravidelných aktivitách školy a začlenit se do kolektivu (Bittnerová, aj. 2011).

Děti romského původu mají obvykle odlišné komunikační vzorce ve srovnání s dětmi z většinové populace. Nemají zkušenosti komunikovat s cizími dospělými majoritní společnosti samostatně. Z rodin jsou zvyklé na rozhodování ve skupině, což je často výraznou charakteristikou romské rodiny. Neumí řešit úkoly individuálně. Chybí jim zkušenosti se samostatným rozhodováním. A to se může projevit v komunikaci s pedagogem, kde se mohou cítit nejistí (Říčan, 1998).

4.3.1 Odlišnosti v kognitivních procesech

Jakmile romský žák začne chodit do školy, jsou na něj kladeny velké nároky, zejména co se týče jeho pozornosti. Romští žáci často vykazují nedostatek soustředění a potřebují více častých přestávek, protože se rychleji unaví. Efektivní využívání prostředků může pozitivně ovlivnit udržení pozornosti a zapojení žáka do žádoucích aktivit. To naznačuje, že pozornost je citlivá na vliv prostředí, ve kterém se žák nachází (Lechta 2010).

Romské děti jsou často plné energie, projevují silné emoce a mají omezenou schopnost kontroly svých citových reakcí. Mohou být agresivní a vzpurné. Hrubá motorika u romských dětí obvykle dosahuje vysoké úrovně, protože mají tendenci k častému venkovnímu pohybu. Nicméně, jemná motorika často zaostává, což se projevuje problematickým zacházením s předměty a nevhodným držením psacích potřeb (Lechta 2010).

Podle Bartoňové je romský žák, ve své podstatě jiný, než žák majoritní a má mnoho specifíků kognitivních procesů.

- Chybí mu trpělivost.
- Neumí samostatně vyřešit různé druhy problémů. Řeší pouze své aktuální potřeby.

- Osvojování vědomostí a jeho procvičování je u romských žáků mechanické.
- Nesnaží se o hlubší porozumění obsahu vzdělávání. Mezi oblasti, které uznává a o které jeví zájem, patří hudba a sport.
- Má různé představy, kterým bezmezně věří a které nedokáže oddělit od reality.
- Odmítá autoritu (Bartoňová 2009).

Vágnerová však říká, že romský žák rozhodně nemá snížené intelektové schopnosti, mají jen jejich jinou strukturu. Mají úplně jiné kognitivní procesy a odlišné reakce při řešení problémů. Oproti tomu spatřují význam v tom, co je pro ně užitečné, z čeho mají v praktickém životě užitek (Vágnerová 2005).

V porovnání se žáky z většinové společnosti má romský žák tendenci mít pomalejší vnímání a často se potýká s určitými nedostatky. Když romský žák pozoruje okolní svět, často mu trvá déle než jeho vrstevníkům pochopit spojitost mezi různými objekty. Soustředí se pouze na určité části objektů, které považuje za důležité. V rozpoznávání a rozlišování zvuků má problémy z důvodu nedostatečně vyvinutého sluchu pro fonémy, což může vést k opožděnému rozvoji řeči a myšlení. Také může mít omezený jazykový cit a porozumění slovům (Lechta 2010).

U romských žáků je klíčové pravidelné opakování a procvičování, protože se jim informační stopa vytváří obtížněji. Schopnost generalizace a kritického myšlení nad danou problematikou je často u romských žáků omezená (Lechta 2010).

4.3.2 Romský žák ve Šluknovském výběžku

Tato kapitola nám lehce nastíní životní situaci a vzdělávací aspekty, které se nějakým způsobem podílí na osobnosti romského žáka ve Šluknovském výběžku.

Základní příčinou školního neúspěchu romských žáků ve Šluknovském výběžku je podle Monitoringu situace romských lokalit považována jejich nepřipravenost na školní docházku. Respondenti této studie uvádějí, že problémy vychází z absence kladných rodičovských vzorů. Ti nemají o vzdělávání zájem, neboť oni sami mají pouze základní vzdělání, nebo vzdělání nedokončené. Nemyslí na budoucnost, což je úzce spjato s jejich samotnou náturou Romů. Romské žáky škola nebaví (Dlouhodobý monitoring 2007).

Postavení romského žáka ve Šluknovském výběžku popisuje pracovnice dětského centra pro romské děti Kořátko. Říká: „*Situace dětí je tragická. Jsou to takové vlčí děti, znají*

jen pokyny, jako vypadni a drž hubu. Nevědí, co je normální rodina, jak funguje, nikdo si s nimi nepovídá, neznají pohádky nebo barvy“.

Pracovnice dále uvádí: *„Když skončí vyučování, lektori si děti z 11 škol ve Šluknovském výběžku odvedou do kluboven a píší s nimi úkoly. Doma často nemají ani psací stůl, kde by si úkoly napsaly. A bohužel, rodiče, kteří jsou už druhou generaci negramotní, vzdělávání nepotřebují a nemají o něj zájem“* (Angermanová 2017).

Dalším problémem je podle účastníků monitoringu ve Šluknovském výběžku to, že tyto děti nemají možnost zažít školní úspěch. V důsledku toho nejsou dostatečně motivováni. Téměř sedmdesát procent těchto dětí vstupuje do školních prostor s myšlenkou, že jsou hloupí a ve škole jim to nepůjde. Na prvním stupni je to lepší, ale kolem třetí třídy, kdy potřebují větší podporu a vzor, se projeví vliv nepodnětného prostředí.

Druhý stupeň je pro ně spojen s výchovnými problémy. Hlavně u žáků z vyloučených lokalit. Žáci vidí jako vzor své nezaměstnané rodiče. Mají velkou absenci, až 200 hodin ročně, provozují záškoláctví, šikanují spolužáky, nenosí pomůcky (Dlouhodobý monitoring 2007). Z monitoringu vyplynulo, že pro vzdělávání romských žáků ve Šluknovském výběžku, se realizují vhodná opatření v podobě:

- koncepce domácí přípravy
- pravidelné individuální doučování
- strukturované učení ve školních klubech
- spolupráce s asistenty (Dlouhodobý monitoring 2007).

Ve školách a školských zařízeních Šluknovského výběžku se snaží s touto nepříznivou situací romských žáků vypořádat i pomocí účasti na projektech. Ty žákům pomáhají, podporují jejich sebevědomí a rozvíjí jejich osobnost. Jedním z projektů je „Nová škola“, která vznikla právě pro podporu romských žáků Šluknovského výběžku (Šebová 2023).

EMPIRICKÁ ČÁST

V předchozí teoretické části, která se věnovala problematice inkluze, byly z odborných zdrojů a pohledu odborníků vymezeny základní pojmy vztahující se k této problematice. Byly objasněny důležité informace, vysvětleny pojmy a jejich vzájemné vztahy.

Dalším krokem bylo vytvoření a uskutečnění polostrukturovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky různých základních škol, jejichž cílem bylo zmapovat postoj pedagogů k inkluzi romských žáků ve Šluknovském výběžku.

V empirické části je popsáno celé kvalitativní šetření, včetně metody sběru dat, popisu výzkumného vzorku a prostředí. Dále je zde uveden i cíl bakalářské práce, konkrétní výzkumné otázky a výsledky šetření. Závěrečná část je věnována vyhodnocení uskutečněného průzkumu současně s navrhovaným opatřením, která by byla vhodná pro zlepšení postojů a fungování inkluze romských dětí v praxi.

5 Cíle a metody práce

5.1 Cíl práce

Cílem bakalářské práce je zjistit, jaký je postoj pedagogů působících ve Šluknovském výběžku k inkluzi romských žáků. V praxi se shledávám s faktem, že pohled pedagogů je různý a často rozporuplný. Proto je dílčím cílem práce zjistit, jak vidí pedagogičtí pracovníci vliv inkluze v následujících oblastech.

- Stávající strategie a jejich efektivita
- Vliv inkluze na kvalitu vzdělávání
- Změna postojů a přístupů pedagogů
- Postoj Romů ke vzdělávání a sociální dovednosti
- Překážky účelné implementace
- Opatření pro zlepšení inkluzivního vzdělávání Romů

5.2 Výzkumné otázky

Ke zjištění uvedených oblastí byly zformulovány následující výzkumné otázky, k nimž byly při rozhovorech přiřazeny konkrétní tazatelské otázky. Jejich úkolem bylo zajistit snazší a srozumitelnější komunikaci mezi aktéry rozhovorů.

- Jak hodnotí pedagogové efektivitu stávajících strategií a přístupů při inkluzi romských žáků?
- Jak z pohledu pedagoga, ovlivňuje inkluzivní vzdělávání kvalitu vzdělávání pro romské žáky a všechny žáky obecně?
- Jak se změnil postoj a přístup pedagogů na vzdělávání, od zavedení inkluzivního vzdělávání romských žáků?
- Jak se z pohledu pedagogů změnil postoj Romů na vzdělávání, jak se změnil jejich sociální dovednosti od zavedení inkluze?
- Jaké jsou překážky účelné implementace inkluze romských žáků v praxi?
- Jaká opatření by přispěla ke zlepšení a dobré aplikaci inkluzivního vzdělávání Romů?

5.3 Metody sběru dat

Pro získání potřebných údajů k empirické části bakalářské práce bylo využito kvalitativního sběru dat formou polostrukturovaných rozhovorů. Tato metoda byla zvolena, neboť nabízí tazateli volnost a flexibilitu pro zjišťování potřebných dat. Otázky rozhovoru lze přizpůsobit potřebám tazatele, kvalitě a míře srozumitelnosti již zodpovězených otázek. Pomocí této metody lze snadno zjistit velké množství aktuálních informací, neboť polostrukturovaný rozhovor kombinuje pevné otázky s jejich postupným rozšiřováním (Švaříček, aj. 2007).

5.4 Popis průzkumu

Rozhovory probíhaly v období od prosince 2023, kdy byla oslovena první respondentka, do února 2024. Respondentky poskytly rozhovor v domácím prostředí tazatele. Toto prostředí si samy zvolily z nabízených variant (kavárna, škola respondentky, škola tazatele, domov tazatele). Rozhovor byl v průběhu zaznamenáván do nahrávací aplikace mobilního telefonu

a poté přepsán do textové podoby. Veškerá data, společně se souhlasem respondentek ke zveřejnění, jsou archivována.

K analýze dat došlo v období únor až březen 2024.

5.5 Struktura základního rozhovoru

Podoba rozhovoru vycházela ze základních výzkumných otázek. Ke každé bylo přiřazeno několik specifických otázek (SO), jejichž úkolem bylo zjednodušení komunikace mezi jednotlivými členy rozhovoru. Pro doplnění bylo využito několika otázek tazatelských (TO), které celé téma rozvíjely potřebným směrem a doplňovaly nejasnosti.

První částí rozhovoru byla žádost o souhlas publikování odpovědí do bakalářské práce. Každá respondentka reagovala kladně a souhlas potvrdila. Druhou částí rozhovoru byl stručný pracovní životopis, kde se rozhovor zabýval věkem respondentky, délkou pedagogické praxe a zaměřením pedagogické činnosti. Dále byl rozhovor veden dle struktury základního rozhovoru, viz příloha č. 1.

5.6 Popis lokality

Průzkum byl uskutečněn ve Šluknovském výběžku, který se nachází v nejsevernější části České republiky, konkrétně v Ústeckém kraji. Do této lokality patří města jako Rumburk, Krásná Lípa, Šluknov, Varnsdorf, Jiříkov. Všechna tato města jsou charakteristická nezaměstnaností a velkým osídlením Romské populace. Některá z těchto měst jsou oficiálně uznána jako vyloučená lokalita.

Pro šetření byly zvoleny dvě základní školy, které patří do této oblasti. Pro větší věrohodnost šetření byly osloveny dva odlišné typy škol. Kritériem pro jejich výběr byl počet vzdělávaných sociálně znevýhodněných žáků. Jedna z vybraných základních škol se nachází přímo ve vyloučené lokalitě, vzdělává tedy velký počet sociálně znevýhodněných žáků (229 znevýhodněných žáků z 527 žáků celkem). Druhá zvolená základní škola má podíl těchto vzdělávaných žáků nižší (60 znevýhodněných žáků ze 440 žáků celkem).

5.7 Popis výzkumného vzorku

K potřebám šetření bylo osloveno 6 respondentů z řad pedagogických pracovníků působících na základních školách. Ve všech případech se jednalo o ženy starší 45. let. Záměrně

byly osloveny respondentky působící na prvním i druhém stupni vzdělávání. Důležitým klíčem k výběru bylo:

- **Prostředí, ve kterém působí**

Respondentky musí působit v některé ze základních škol šluknovského výběžku, které vzdělávají romské žáky.

- **Doba praxe ve školství**

Kritériem pro výběr respondentek byla doba praxe ve školství, kdy požadavek byl nejméně 5 let praxe.

Oslovené respondentky ze základní školy ve vyloučené lokalitě (jména jsou z důvodu anonymity smyšlená)

- Respondentka Dana, učitelka v přípravné třídě, doba praxe 6 let
- Respondentka Ivana, učitelka na druhém stupni, doba praxe 22 let
- Respondentka Klára, učitelka na prvním stupni, doba praxe 28 let
- Respondentka Radka, učitelka na prvním stupni, doba praxe 30 let

Oslovené respondentky ze základní školy s malým procentem romských žáků (jména jsou z důvodu anonymity smyšlená)

- Respondentka Pavlína, učitelka na druhém stupni, doba praxe 35 let
- Respondentka Hana, zástupkyně ředitele, doba praxe 20 let

6 Výsledky průzkumu

V této kapitole bakalářské práce se budeme věnovat vyhodnocení odpovědí na jednotlivé oblasti inkluzivního vzdělávání z pohledu pedagogů. K hodnocení nám budou sloužit data z provedených rozhovorů s jednotlivými respondenty. Pro dokreslení jsou u každé oblasti uvedeny některé odpovědi vybraných respondentek. Jak bylo výše zmíněno, respondentky jsou pedagožky základních škol Šluknovského výběžku, ve kterých se vzdělává větší počet romských žáků.

6.1 Stávající strategie pro vzdělávání Romů a jejich efektivita

V této kapitole vybíráme z výpovědí respondentek to podstatné, co nám odpověděly na otázky rozhovoru. Ukážeme si, jaké strategie pro vzdělávání romských žáků, respondentky nejčastěji využívají při vzdělávání Romů, které jsou vedením školy podporované. V druhé části rozhovoru sami respondentky hodnotí, zda jsou strategie efektivní.

Respondentka Dana

- **Používané strategie**

„Strategii vidím v tom, že největší podíl je práce s rodiči. Protože když nebudou fungovat rodiče, nebudou fungovat ani děti a nebude se prostě pracovat.“

- **Efektivita strategií**

„Jestli strategie fungují? U někoho ano, u někoho ne.“

Respondentka Ivana

- **Používané strategie**

„Já nevím, tak jsou to projekty, kde se jim kupují pomůcky. Pravdou je, že díky projektům máme školu docela dobře zásobenou.“

Respondentka Klára

- **Používané strategie**

„Máme na škole dvě sociální pracovnice, sociální asistentky, které hodně pracují s rodinou. Když dítě není ve škole, tak to zjišťují u těch rodičů.“

- **Efektivita strategií**

„Jak u kterých dětí. Některé děti nemají ani na to, aby na té základce byly. Můžeme se přetřhnout a stejně ty strategie nepomohou. Ani individuální přístup, ani doučování. Je to prostě podle intelektu.“

Respondentka Radka

- **Používané strategie**

„Vytváříme a sháníme speciální pomůcky. Vytváříme jim na důležité předměty různé tabulky a přehledy, které jim pomohou učivo lépe pochopit a zvládnout.“

- **Efektivita strategií**

„I přes velké úsilí nám strategie moc nefungují. Žáci si pomoci neváží. Je jim úplně jedno, jestli budou něco umět. Vzdělání není jejich priorita a nemají ani vzor ve vlastní rodině.“

Respondentka Pavlína

- **Používané strategie**

„Úplně stejně jako pro všechny děti neromský. Dodržovat kázeň, dodržovat plnění jakýchkoliv zadaných úkolů, nošení omluvenek.“

- **Efektivita strategií**

„Funguje to jak u koho. Ale to je stejné, jestli je to romská nebo neromská rodina. Rodiče v současné době nemají rodiče na své děti žádný vliv.“

Respondentka Hana

- **Používané strategie**

„Používáme individuální přístup, práce asistentek a práce sociálního asistenta. Máme ho z projektu. Je na celý úvazek a pomáhá, kde může.“

„Snažíme se předcházet šikaně a těm všem věcem.“

- **Efektivita strategií**

„Je to náročné, ale docela předcházíme veškerým nešvarům. Je jasné, že to nefunguje stoprocentně, ale alespoň něco.“

Naše respondentky ve svých odpovědích zmínily, jaké strategie sami používají při vzdělávání romských žáků. Nejčastější odpovědí byla práce s rodinou. Tuto položku zmínilo všech šest respondentek z oslovených. Hned následující byla uvedena práce asistentky

pedagoga, kterou uvedlo pět ze šesti respondentek. Třetí nejčastěji zmiňovanou položkou bylo sledování docházky žáků, řešení absence a současně s tímto využití nabízených projektů.

Mezi další uvedené strategie lze uvést finanční podporu, pomůcky, vybavenost škol a sociální asistent. Tyto položky byly uváděny právě ve spojení s využitím projektů. Pokud škola čerpá některý z projektů zaměřených na tuto problematiku, má zajištěnou velkou finanční podporu a s tím spojené prostředky na nákup vybavení školy a potřebné speciální pomůcky. Díky projektům mají školy i sociální asistenty.

V neposlední řadě, vždy alespoň u jedné ze šesti respondentek, byla uvedena strategie v podobě redukce učiva, individuální a kamarádský přístup, úprava vyučovací jednotky tak, aby romské žáky zaujala.

Pokud měly respondentky zhodnotit efektivitu používaných strategií, byly jejich odpovědi téměř totožné. Žádná neuvedla jednoznačnou odpověď ve znění „ano fungují“. Odpovědi u všech zněly podobně a spíše negativně. Uvedly, že i když práci s romskými žáky věnují velké úsilí, stejně to není stoprocentní, spíš to k ničemu nevede. Podle respondentek nemohou strategie fungovat, pokud budou na základních školách žáci, kteří tam dle inteligenčního stupně nepatří. Další z neúspěšných strategií je práce s rodinou, hlídání absence. Rodiče nemají o spolupráci zájem, je jim jedno, zda se jejich dítě vzdělává. Tři z respondentek uvedly, že u těch žáků, kteří o vzdělání stojí, tam strategie fungují. A je jedno, jaké strategie jsou zvoleny.

V rozhovoru zazněl i názor, že jednou z fungujících strategií jsou podpůrné projekty. Ty sice pedagogy otravují, ale z hlediska financí plní svůj účel. Peněz mají tyto školy dostatek, často jsou to ale podle slov respondentek „vyhozené peníze“.

Tabulka 1: Strategie vzdělávání a jejich úspěšnost

Množství Romských žáků	Respondentky	Použité strategie	Úspěšnost strategií	Co funguje	Co nefunguje
více	Respondentka Dana	Projekty, práce s rodinou, hlídat absenci, kamarádský přístup, asistenti	Poloviční úspěšnost	Kamarádský přístup, musí mít zájem	Práce s rodinou
	Respondentka Ivana	Projekty, práce s rodinou, peníze, pomůcky, hlídat absenci, asistenti	Poloviční úspěšnost	Projekty, musí mít zájem	Práce s rodinou
	Respondentka Klára	Individuální přístup, doučování, asistenti, práce s rodinou, sociální pracovnice	Snaha je k ničemu, pokud mají nízkou inteligenci	Nic	Všechno, když chybí inteligence
	Respondentka Radka	Speciální pomůcky, asistenti, úprava prostředí, práce s rodinou, úprava vyučovací hodiny	Velké úsilí	Zapůjčené pomůcky	Žáci odmítají pomoc, práce s rodinou
méně	Respondentka Pavlína	Hlídat kázeň, projekty, peníze, strategie stejné pro všechny, práce s rodinou	Poloviční úspěšnost	Když jsou inteligentní a mají zájem	Práce s rodinou
	Respondentka Hana	Projekty, individuální přístup, prevence, úprava prostředí, asistenti, stejné pro všechny, práce s rodinou	Snažíme se, ale stejně to není 100%	Zasedací pořádek	Práce s rodinou

6.2 Vliv inkluze na kvalitu vzdělávání

Další oblastí, kterou jsme se snažili pomocí rozhovorů zjistit, byla kvalita vzdělávání. I zde jsme chtěli znát názor odborníků z praxe, jak z jejich pohledu ovlivňuje inkluze kvalitu vzdělávání. A to nejen pro žáky romské, ale i pro žáky obecně. Uvádíme tedy některé z odpovědí, které byly uvedeny v rozhovorech.

Respondentka Dana

„Jak jsem řekla, ostatní děti tenhle způsob výuky spíš zpomaluje. Romské děti zlobí, pořád se řeší jejich chování místo výuky. To se nedá, ničí to výuku.“

Respondentka Ivana

„Inkluze tady v našem výběžku, spíš zpomaluje výuku. Kdyby ta inkluze nebyla tak jedu rychleji.“

„Ostatní děti tady u nás, se s tou komunitou musí naučit žít. Z toho sociálního pohledu si myslím, že jim to dává velké plus.“

Respondentka Klára

„Z mého pohledu pedagoga si myslím, že se musíme až moc věnovat romským dětem. A také vidím zpomalení běžné výuky. Tempo se spíš přizpůsobuje těm inkluzivním žákům.“

„Děti, které to zvládají, ty mě přijdou potom upozaděné. Na běžné děti se trošičku zapomíná a to nemluví o těch nadaných. Ty jsou na tom nejhůř.“

„Romským dětem, které se chtějí vzdělávat, to bere sebevědomí. Nemají znalosti, dostávají špatné známky. Bere jim sebevědomí i to, že děti z té majoritní společnosti nemají zájem s nimi kamarádit.“

Respondentka Radka

„Vzdělanost má v současnosti mnohem menší úroveň. A inkluze k tomu určitě také přispívá. Díky inkluzi toho probereme polovinu.“

„Ostatním žákům bere inkluze klid a pozornost. Když musíte pořád řešit kázeň Romů a jejich problémy, tak pro ty ostatní moc času a pozornosti nezbyde.“

Respondentka Pavlína

„Těžko říct. Všeobecně myslím, že inkluze není dobrá. Když máme vozíčkáře, který má IQ v pořádku, tak ten žák to zvládne. Ale pak jsou žáci romští, kteří mají nižší IQ. A ty tedy a to je můj názor, do normálního základního školství vůbec nepatří.“

„Ostatním dětem to dává už v dětství informaci, že cikáni mají nálepku - jsou hrozný, nechodí do školy, flákají se a jsou drzí.“

Respondentka Hana

„Obecně se velmi snížily nároky. Ano, protože my se zabýváme moc těmi žáky s potřebami, to už umíme, už jsme sehraný, ale potom už nezbývá na nadané.“

„Bere jim to klidné vzdělávání.“

„Ty ostatní? Přináší jim to toleranci do života, asi se naučí soužití s menšinou, ale to si nejsem jistá.“

Téma vlivu inkluze na kvalitu vzdělávání hodnotily respondentky z několika hledisek. Nejprve odpovídaly, jak je vzdělávání inkluzí všeobecně ovlivněno. V tomto případě byla odpověď u všech respondentek naprosto stejná. Všechny uvedly, že inkluze vzdělávání značně zpomaluje, snižuje nároky a požadavky na žáky a celkově díky ní vzniká nižší vzdělanost všech žáků. Není tedy inkluze, podle jejich slov, pro vzdělávání dobrá, působí spíše negativně. Díky ní se do běžných škol dostanou i žáci s nízkou inteligencí a ti ovlivňují celý vzdělávací proces. Pokud měly respondentky odpovědět, jak inkluze ovlivňuje vzdělávání pro romské žáky, mohli bychom to rozdělit na klady a zápory. Mezi nejčastější záporné odpovědi, tedy co romským žákům inkluze bere, patřilo ve čtyřech případech to, že díky inkluzi romští žáci nezažijí úspěch. Inkluze jim bere klid v hodinách, neboť tím, že učivo běžných základních škol nezvládají, nemají výsledky. To na ně vytváří tlak, bere jim to sebevědomí. Vedlejším produktem tohoto stavu je, že tyto děti zlobí, aby alespoň nějakým způsobem upozornily na svou osobu.

Ve dvou případech zaznělo, že inkluze romským dětem bere zdravé návyky a připravenost na život.

Jedinou kladnou odpovědí, tedy že inkluze romským žákům přináší i něco dobrého, bylo vstřícné prostředí těm, kteří o vzdělání stojí. Jak zaznělo v jedné z odpovědí, těm potom inkluze přináší jistý posun ve vzdělání, záruku pomůcek a potlačení pocitu trapnosti z nepříznivého rodinného prostředí.

Odpovědi týkající se vlivu inkluze na vzdělávání ostatních žáků byly dosti podobné. Nejčastěji zaznívaly zápory, tedy, že moc dobrého to většinovým žákům nepřináší. Učitelé běžné žáky díky inkluzi upozadují, nemohou se jim tolik věnovat a právě jim se upírá právo na kvalitní vzdělávání. Odpověď s tímto názorem uvedlo pět respondentek ze šesti.

Dvě respondentky uvedly mezi odpovědi, co ostatním žákům inkluze přináší, to, že budou připraveni na tvrdší život a budou umět odrazit útok. Mezi odpověďmi zazněl i fakt, že běžným žákům ze Šluknovského výběžku inkluze přinese informaci o tom, že *„cikán je člověk, který nechodí do školy a fláká se.“*

Pouze jedna z odpovědí byla pozitivní a vyjadřovala kladný postoj k účelu inkluze. Tedy pouze jedna respondentka viděla v inkluzi pro běžné žáky nějaký přínos. Uvedla, že inkluze běžným žákům dá do dalšího života toleranci.

Tabulka 2: Vliv inkluze na kvalitu vzdělávání

Množství Romských žáků	Respondentky	Klady inkluze na vzdělávání	Zápory inkluze na vzdělávání
více	Respondentka Dana	Nevidím žádné klady	Ostatní žáci strádají, inkluze ničí výuku, pro Romy je to stigma
	Respondentka Ivana	Pomůcky pro Romy, necítí se trapně, ostatní inkluze připravuje na tvrdý život	Zpomalení výuky
	Respondentka Klára	Nevidím žádné klady	Zpomalení výuky, ostatní žáci jsou upozaděni, nadaní jsou na tom nejhůř, Romům bere inkluze sebevědomí a úspěch
	Respondentka Radka	Díky projektům hezčí prostředí	Zpomalení výuky, díky inkluzi nižší vzdělanost, nikomu to nic nepřináší, Ostatním inkluze bere klid a pohodlí
méně	Respondentka Pavlína	Ostatním inkluze zprostředkuje informaci o tom, že Romové jsou líní, nechodí do školy	Nemůžu Romy chválit, nezažívají úspěch, víc zlobí
	Respondentka Hana	Některým vnímavějším dává inkluze toleranci do života	Zpomalení výuky, díky inkluzi nižší nároky, Romům inkluze bere připravenost na život a zdravé návyky, jsou pod tlakem, na ostatní nezbývá

6.3 Změna postojů a přístupů pedagogů

Jak se změnil postoj a přístup pedagogů na vzdělávání od zavedení inkluze? Odpovědi na další oblast inkluze nám ukazují vybrané a tedy důležité části rozhovorů s respondentkami z řad pedagogických pracovníků. Ty nám odhalily, jaké změny pocítují na své osobě a jaké změny vidí u svých kolegů. Jestli je jejich postoj k inkluzi kladný, či záporný. Uvedly také, jak se mění jejich role pedagogů, jestli jsou v době inkluze stále jen pedagogové, nebo mají i další jiné sociální role, které jsou spjaté s inkluzí.

Respondentka Dana

„Mám víc povinností. To určitě. A taky je díky inkluzi to učení takové kreativnější.“

„Kolegové, to určitě vidí stejně, jako já. Před 10 lety měli to učení radši než teď. Spíš než učení musí řešit kázeňské nedostatky a neustálé problémy s rodiči.“

Respondentka Ivana

„Vše se musí připravovat pro každého zvlášť, v tom je ta změna. To papírování, je pravda, že je těch lejster, toho vyplňování mnohem víc.“

„Myslím, že kolegové mají stejný názor jako já, prostě zbytečné vyhazování peněz povětšinou.“

„Učíme až jako druhotně, nejprve vychováváme, takže vychovatel, a protože u nás je to, jaké je, tak jsem také etoped.“

Respondentka Klára

„Změna přístupu určitě. Cítím se taková víc vyčerpaná, je to hodně náročné, co se týče příprav.“

„Nechtěl jsem takovou inkluzi. Kolegové už jsou naštvaní, pořád nějaké dohady s rodiči.“

„Pořád řeším nějaké problémy, aby si myli ruce, aby smrkali do kapesníku, tím jim vlastně nahrazuji rodiče, kteří to zanedbali.“

Respondentka Radka

„Ted' je to všechno takové náročné a nemocné. Pořád musíte myslet na to, co říct můžete, co ne, aby si nepřišel rodič stěžovat, nebo dokonce samotný žák.“

„Kdysi byl učitel někdo, kdo byl vážený. Ted' jsou nejvíc rodiče, kteří mluví do toho, jestli vy vzděláváte jejich děti dobře. Rodič je víc, než jakýkoli odborník.“

„Každý řekne inkluze ano, ale pro děti třeba s hendikepem, tam fungují rodiče, tam to má smysl. Záměr inkluze dobrý, ale pro romské děti bezpředmětná.“

Respondentka Pavlína

„Asi se víc věnuji třeba žákům individuálně, víc dohlížím na děti, víc je kontroluji. Oni dneska ty děti jsou všeobecně línější. Je to určitě mnohem náročnější, než kdysi.“

„Žákům s tělesným postižením poskytujeme kompenzační pomůcky, žákům s oční vadou třeba lupu, ale co Romům, když mají sníženou inteligenci a nechtějí se vzdělávat.“

„Záporný. Pohled můj i kolegů na inkluzi je z hlediska Romů záporný.“

Respondentka Hana

„Za inkluze mám postoj stejný, jako bez ní. Můj postoj zní, mít je rád, věnovat se jim a s rodiči začít pozitivně.“

„Postoj mých kolegů k inkluzi je tak 50 na 50 procent. Někteří se snaží ji pochopit, někdo jí striktně odmítá.“

„Jsem pro ně vrba, která naslouchá.“

Pět ze šesti respondentek ve svém rozhovoru uvedlo, že jejich práce je od doby zavedení inkluze velmi náročná. Mají více povinností, více administrativy. Jejich pracovní náplň se velmi změnila. Na každou vyučovací hodinu si musí nachystat víc než jen jednu přípravu. Musí jich mít hned několik, aby byly schopny zaujmout všechny různorodé skupiny žáků. Jiná příprava je pro běžné žáky, jiná pro oslabené, jiná pro nadané. A vše toto spojit do fungujícího celku je

nad síly jednoho pedagoga. Všechny respondentky se podle jejich slov cítí „*velmi unavené a vyčerpané*“.

Jiný přístup musely zvolit i díky nové spolupráci s asistentkami. Tato odpověď zazněla ve čtyřech případech. Musely se s nimi naučit spolupracovat, komunikovat. Velkou výzvou bylo si na ně zvyknout a důvěřovat jim. Žádná z respondentek nikdy nezažila tandemovou výuku, nemají tedy zkušenosti, jak vést třídu ve dvou. Závěrem však každá z oslovených respondentek uvedla, že i přes počáteční stres a neshody si na asistentky zvykly a jsou za ně rády.

Rozdílný postoj uvedla další z respondentek, která zmínila, že její postoj k inkluzi vyjádří naprosto jednoznačně, „*Je jen pro hendikepované, Romové mají jiné potřeby.*“

Jen ve dvou případech se respondentky zmínily o pozitivních změnách jejich postojů. Jedna uvedla, že je nyní kreativnější a více tvořivá a její nový postoj spočívá v rovném postavení mezi učitelem a žákem. Druhá jako svůj nový přístup k inkluzi uvedla: „*Brát vše pozitivně a zastávat myšlenku, mít své žáky rád.*“

Při otázce, jaké role zastávají v době inkluze, všechny jednohlasně zmínily spíše záporné role. V současné době jsou prý hlavně vychovatelé, etopedi, krotitelé, hlídači. Tyto role mají svá opodstatnění a jsou spojeny s nekázní žáků. Respondentky musí neustále řešit nějaký z kázeňských problémů. Další často uváděná role byla rodič a matka. To v souvislosti s výukou základních hygienických návyků, které jim z výchovy v rodinách chybí. Ostatní zmíněné role, avšak pouze v jednom případě uvedené, byly sekretářka, vrba a kamarádka.

Druhým tématem této oblasti bylo, zda podle pohledu respondentek i jejich kolegové změnili postoje a přístupy a jestli s inkluzí souhlasí. Čtyři odpovědi zněly, že s inkluzí určitě nesouhlasí, neboť díky ní víc řeší problémy, než učí. Cítí inkluzi jako vyhadzování peněz, neustálé dohadování s rodiči. Dalším argumentem nepřijetí inkluze byla slova, že děti se sníženým intelektem mají být v základních školách speciálních. Dvě respondentky uvedly, že postoj jejich kolegů k inkluzi by označily procenty 50 na 50. Inkluze pro děti s hendikepem ano, pro romské děti ne. „*Romům inkluze nepomůže, je to jen práce bez cíle.*“

Tabulka 3: Změna postojů a role pedagogů v inkluzivním vzdělávání

Množství Romských žáků	Respondentky	Postoj pedagogů	Role pedagogů	Postoj kolegů
více	Respondentka Dana	Víc povinností, kreativita, rovnost učitel - žák	Učitelka, kamarád, matka	Víc než výuku řešíme problémy, je to bez cíle
	Respondentka Ivana	Je to náročné, samé papíry, cítím se unavená, novinkou je asistentka	Vychovatel, etoped	Inkluze je vyhazování peněz, méně inteligentní mají být ve speciální škole
	Respondentka Klára	Je to náročné, samé papíry, jsem vyčerpaná, dobrá komunikace s asistentkou	Etoped, rodič	Kolegové jsou naštvaní, nechtějí inkluzi
	Respondentka Radka	Je to náročné, rodič je víc než odborník, důvěra v asistentku	Vychovatel, krotitel až potom učitel	Inkluze ano 50% pro hendikepované, ne pro ty, kteří o to nestojí
méně	Respondentka Pavlína	Romové mají jiné potřeby, pro ně inkluze nevhodná, je to náročné	Vychovatel, hlídač, sekretářka	K Romům mají záporný postoj
	Respondentka Hana	Být pozitivní, důležité je mít je rád, hodně se školit, soužití s asistentkou	Máma, vychovatel vrba	Někdo chápe, někdo odmítá inkluzi, 50% hodnotí kladně

6.4 Postoj Romů k inkluzivnímu vzdělávání a sociální dovednosti

Víme, že vzdělání nepatří mezi hlavní priority a hodnoty romských obyvatel. Romské děti nejsou, ze svých rodin motivováni, neboť samotní rodiče vidí vzdělávání jako zbytečné. V žebříčku hodnot, které jsou pro Romy důležité, je na prvním místě rodina. To nám výstižně ukazuje citace z knihy Heleny Balabánové. „*Romští rodiče někdy zcela záměrně znemožní svému dítěti nastoupit do učení. Dívky nedávají do učení z praktických důvodů, neboť chtějí, aby dcera pomáhala matce s mladšími dětmi*“ (Balabánová 1999).

Je tento citát stále aktuální? Změnil se vlivem inkluze postoj Romů na vzdělání? Přispívá inkluze k socializaci Romů? To byla další témata rozhovorů s respondentkami. Ptali jsme se např. na mimoškolní aktivity, třídní klima, vztahy mezi romskými a ostatními žáky.

Respondentka Dana

- **Postoj**

„*Mám spoustu romských dětí, které se chtějí vzdělávat. Ale mám třeba i takové děti, které nechtějí, protože rodiče je v tom nepodporují.*“

- **Socializace**

„*Určitě ano, aspoň ve škole. Ve škole děti musí respektovat pravidla.*“

„*Vzájemně se moc nemusí. Je to hodně i o přístupu třídního učitele. Tam, kde je dobrý třídní, který ty děti aspoň trochu stmelí, tam je atmosféra ve třídě lepší.*“

Respondentka Ivana

- **Postoj**

„*Já si myslím, že nevidím výsledky. Ty děti, které se chtějí vzdělávat, tak si myslím, že by chtěly i bez toho. I kdyby nebyla inkluze, prostě musí chtít. To se z mého pohledu nezměnilo.*“

- **Socializace**

„*Těžko říct, pořád je to táhne k jejich komunitě. Když jsou akce pro sociálně znevýhodněné, tak oni nejdou. Oni chtějí opravdu spíš držet spolu.*“

„*To jestli jsou ve třídě problémy, tak to byly i před inkluzí. Je to vlastně pořád stejné, já to tak vidím.*“

Respondentka Klára

- **Postoj**

„Rodičům je to jedno a nemyslím si, že je inkluze změnění.“

- **Socializace**

„Děti stejně k těm romským dětem nemají vazby. Nemají, nehledají si mezi nimi kamarády, proto si nemyslím, že inkluze tomu pomůže.“

„Samozřejmě, že jsou to pořád outsideři. Jsou to pořád děti, se kterými nechtějí ostatní úplně kamarádit. I když se snažím jako učitel udržovat kolektiv.“

Respondentka Radka

- **Postoj**

„Nezměnil se, je to stále stejné. Nemá na to vliv ani inkluze, ani něco jiného. Romy prostě nepředěláme, nestojí o to. To jen my se snažíme je vykořenit z jejich prostředí, ale nikdo se jich nezeptal, jestli chtějí uznávat naše pravidla a hodnoty.“

- **Socializace**

„Jejich socializace je jen naše přání.“

„Klima ve třídě záleží na učiteli a jeho umění žáky stmelit. Obecně ale ostatní žáci nestojí o komunikaci s Romy.“

Respondentka Pavlína

- **Postoj**

„Vzdělání pro ně nikdy nebylo na prvním místě a nikdy nebude.“

„Když vychází ze 7. třídy a sotva slabikují, tak je jasné, že to prostě nefunguje a úplně se to míjí účinkem.“

- **Socializace**

„Ty sociální vazby ke spolužákům nemají. Je pro ně hodně vlastní rodina. Pomoc a ušlechtilé cíle, to vůbec nemají, ať je inkluze nebo ne, prostě se to nezmění.“

Respondentka Hana

- **Postoj**

„Je to individuální, ale stále není vzdělání prioritou. Mají prostě jiné životní hodnoty. Hlavně ti, kteří se nechtějí podříditi našemu systému. Romové se nikdy nezmění, i když se snažíme.“

- **Socializace**

„Částečně. Ve škole se adaptují, ale jakmile odejdou, vše jde stranou.“

Zhodnocení otázky, jak se změnil od doby inkluze postoj Romů ke vzdělávání, a to z pohledu našich respondentek, byl velmi jednoznačný. Všechny respondentky uvedly naprosto stejné myšlenky, i když je různě formulovaly. Odpovědi zněly vždy negativně, tedy, že postoj se určitě nezměnil a nezmění. Pokud romské děti nebudou mít podnětné prostředí, nepocítí zájem rodičů o hodnotu vzdělávání a nebudou v něm spatřovat prioritu a pozitiva, nemůže se nic změnit. Bohužel, ani inkluze tento postoj Romů nezmění. Je to stejné, jako dřív. Ten, kdo se chce vzdělávat, ten se vzdělává a to v inkluzi, nebo bez ní.

Stejně to vidí respondentky se socializací Romů. Mají, podle jejich slov, tak silně zakořeněné sociální vazby na jejich vlastní komunitu, že o nějaké začlenění do jiné kultury opravdu nestojí. Jsou schopni se pouze na nezbytně nutný čas přizpůsobit, ale nezmění své postoje. To stejné platí i ve škole. V době školního vzdělávání jsou schopny se přizpůsobit a s obtížemi respektovat školní pravidla. Ale jakmile opustí školu, jsou opět ti, kdo mají jiné normy a pravidla.

Ani začlenění a fungování ve školním kolektivu není zdravé. A ani zde to inkluze nezměnila. Žáci jsou stále rozděleni na Romy a ostatní žáky. Ani jedna skupina nemá zájem o vazby se skupinou druhou, pouze se nějakým způsobem tolerují. Velkou roli v tom hraje pedagog, jak se o soužití ve třídním kolektivu snaží a jak k tomu žáky vede. Na školní akce chodí romští žáci pouze výjimečně, a to i přes to, že jsou jim akce financovány z projektů. Není to tedy o chudobě, ale o nezájmu se začlenit, o nezájmu trávit čas s majoritní společností.

Tabulka 4: Postoj Romů k inkluzivnímu vzdělávání a sociální dovednosti

Množství Romských žáků	Respondentky	Změna postoje Romů ke vzdělávání	Přispívá inkluze k socializaci	Začlenění do kolektivu
více	Respondentka Dana	U malých dětí ano, u rodičů ne, ti vzdělávání nepodporují	Jen ve škole, doma jsou stejní	Nemusí se navzájem s ostatními, záleží na učiteli, jak je spojí
	Respondentka Ivana	Je to stejné jako dřív, ten, kdo se chce vzdělávat, ten to dělá s inkluzí, nebo bez ní	Nechtější se navzájem, uznávají jen svou komunitu, nestojí o začlenění	S kolektivem problémy jako kdysi, nic se nezměnilo
	Respondentka Klára	O vzdělání nemají zájem a inkluze na tom nic nezmění	Inkluze k socializaci nepomáhá, sami Romové se už kastují	Ostatní děti Romy nechtější
	Respondentka Radka	Postoj ke vzdělání se nezměnil, nezměníme je	Socializace je záměr majority, ne Romů, oni se nechtější socializovat	Ostatní děti Romy nechtější
méně	Respondentka Pavlína	Vzdělání nikdy nebylo a nebude na prvním místě	Ve škole socializace funguje, venku už ne	Nechtější se kamarádit, stále jsou to dva tábory
	Respondentka Hana	Vzdělání stále není priorita a nikdy se to nezmění	Adaptují se pouze ve škole, venku jde vše stranou	Ve třídě se pouze tolerují

6.5 Překážky účelné implementace

Další téma a ukázky rozhovorů se týkají inkluze v praxi. Neustále a ze všech stran slyšíme tvrzení, že inkluze je dobrý záměr, ale v praxi nemůže fungovat. Možná u žáků s nějakým zdravotním hendikepem, ale určitě ne v případě Romů a romského vzdělávání. Jak bylo uvedeno v knize Hájkové a Strnadové, inkluze může fungovat pouze tehdy, pokud budou spolupracovat všechny tři angažované strany, kterých se vzdělávání týká. Tedy škola, rodiče i žáci samotní (Hájková, aj. 2010). Pokud jen jedna ze stran nespolupracuje, nemůže být inkluze účelná. Je však i mnoho dalších překážek, např. jazyková bariéra, kulturní rozdíly, nedostatek finančních prostředků, předsudky...

My jsme se na toto téma zeptali respondentek, jaké ony ve své praxi vidí klíčové překážky účelné implementace inkluze. Patří mezi překážky nedostupnost speciálních pedagogů, nedostatek financí nebo snad předsudky?

Respondentka Dana

„Nepodnětné prostředí je překážka. Děti z něj by potřebovaly úplně jiný režim. Mají jinou mentalitu, jiné potřeby.“

„Hlavně legislativa a přístup rodičů. Vše romským žákům dáme, mají od nás vše a potom si toho neváží.“

„Máme všeho spíš nadbytek. My máme skoro víc speciálních pedagogů a asistentek než učitelů.“

„Asi ano, stále je zažito, že romský žák rovná se problém. Je to díky těm špatným zkušenostem s nimi. Jsou drzí, sprostí a tak. Takže to není předsudek, ale realita.“

Respondentka Ivana

„Sociální systém. To je překážka číslo jedna.“

„Problém je, že nemáme dostatek schopných učitelů. Měli by být trochu empatičtí a ne jen vzdělání.“

„Finance? Tak to tedy určitě ne, těch je až až.“

Respondentka Klára

„Oni mají normu někde jinde a my se je pořád do něčeho snažíme nutit, proto ta inkluze nefunguje.“

„Tak to určitě není nedostatkem pracovníků. Je to naopak, asistentů je až moc.“

Respondentka Radka

„Každý vidí, že se legislativou určitě nepodporuje zdravý vývoj charakteru Romů.“

„Rodina je překážka, dokavad nezměníme myšlení rodičů a neukážeme jim, že vzdělaný člověk má v životě víc možností, nebude inkluze nikdy úspěšná.“

„Podpořit kvalitu vzdělávání pedagogických pracovníků. Aby věděli, jaké jsou možnosti práce s Romy.“

Respondentka Pavlína

„A není to tím, že by se Romům nikdo nevěnoval. Dělá se pro ně víc, než pro běžné žáky.“

„Bohužel, u nás ve výběžku to nejsou předsudky, ale špatná zkušenost.“

Respondentka Hana

„Rozhodnutí rodičů, děti neumí počítat do dvaceti, ale hlavně že sedí na základní škole, i když by jim ve speciální škole bylo líp.“

„Mají být na speciálních školách, když mají nízkou inteligenci a ne ve třídě se 30 žáky. My ve školách děláme první poslední, ale za téhle situace to nemůže fungovat.“

„Málo pracovníků ne. Máme všeho dost.“

Tato oblast otázek se tedy týkala důvodů, proč podle respondentek nefunguje inkluze v praxi. Jaké vnímají překážky, co brání tomu, aby inkluze dobře a účelně fungovala. Tato část rozhovoru vzbuzovala v respondentkách velké emoce. Při odpovídání mnohdy použily ironických poznámek a nadávek. Jako nejdůležitější překážku uvedly špatně nastavený sociální systém. Tento argument uvedly úplně všechny respondentky a doprovázely to výroky, které tento fakt doprovázely. Uvedly, že současný systém napomáhá spíše tomu, aby rodiče romských dětí nemuseli pracovat a přesto dostávali prostředky. A jelikož rodiče mají být svým dětem vzorem, musí se to odrazit i v přístupu ke vzdělávání jejich dětí. Žáci mají velkou absenci a nic se neděje, i když na to škola upozorňuje příslušné orgány. *„Nejsou páky, protože systém nefunguje. Nemusí nic, a přesto všechno dostanou“*.

Jako další nejčastější překážku úspěšné implementace uvedli respondentky rodinu, rodinné nepodnětné prostředí. Toto uvedlo pět ze šesti oslovených respondentek. Rodiče by měli být za plnění rodičovských povinností více odpovědní a v případě neplnění by měli mít postih. Všechny respondentky se shodly, že veškerá odpovědnost se přenáší pouze na školu, místo toho, aby se více pracovalo s rodinami. Ve škole se má hlavně vzdělávat. Každá škola se snaží vytvořit co nejlepší podmínky pro inkluzi, ale podstatou zlepšení by měla být práce s rodinou. A to by mělo být prioritou jiných, sociálních organizací. Tři z respondentek uvedly, že velmi podstatnou překážkou je jiná mentalita Romů, kterou „nelze předělat“ a tolik diskutované „právo rodičů, mít poslední slovo“. Rodiče jsou v současné době víc než odborníci a to podle respondentek není dobré. Rodiče nejsou soudní, nerozumí problematice oslabení žáků a mnohdy tím svým dětem spíše škodí.

Při dotazu, jestli je překážkou účelné aplikace inkluze nedostatek speciálních pracovníků, zněla odpověď vždy záporně. Speciálních pedagogů, asistentek a ostatních kompetentních pracovníků mají školy dostatek. Stejně tak zněly odpovědi v případě finančních prostředků. Všech šest respondentek odpovědělo, že toto nejsou překážky účelné inkluze.

Poslední dotazované téma, které by mohlo být důvodem špatné implementace inkluze, bylo téma předsudků pedagogů k romské tematice. Pět ze šesti respondentek odpovědělo, že předsudky mezi pedagogy asi panují. Všechny však dodaly, že by tento pohled nenazvaly předsudky, ale špatnou zkušeností. Pouze jedna z dotazovaných odpověděla, že už se situace zlepšuje. Ale podle jejích slov, je to dáno menším počtem romských žáků u nich ve škole. *„Když jich je málo, tolik se neprojevuji, a pak není proč mít předsudky“*.

Tabulka 5: Překážky účelné implementace inkluze

Množství Romských žáků	Respondentky	Překážky aplikace do praxe	Nedostatek speciálních pracovníků	Dostatek financí	Předsudky
více	Respondentka Dana	Nepodnětné prostředí žáků, špatná mentalita, špatná legislativa	Nadbytek	Nadbytek	Ano, jsou dány špatnou zkušeností
	Respondentka Ivana	Nepodnětné prostředí žáků, výchova se omezuje na školu, špatná legislativa	Asistentek až moc, nedostatek schopných pedagogů	Nadbytek	Ano, ale jde spíš o zkušenost
	Respondentka Klára	Špatný sociální systém, Romové bez intelektu patří na školy speciální, mají jinou normu, rodiče jsou víc než odborník	Asistentek víc než pedagogů, ale nízká kvalita	Peníze určitě nechybí	Předsudků jen minimálně, spíše zkušenosti
	Respondentka Radka	Rodina a sociální systém – nic nemusí, a přesto dostanou dávky	Asistentek nadbytek, spíš více vzdělávat	Nadbytek	Předsudky to nejsou, je to realita
méně	Respondentka Pavlína	Rodina, nezám, nízký intelekt	Nadbytek	Nadbytek	Předsudků jen minimálně, spíše zkušenosti
	Respondentka Hana	Rodiče nejsou soudní, špatný sociální systém, nemáme páky	Nadbytek	Nadbytek	Už se to zlepšuje, asi jen u starších učitelů

6.6 Opatření pro zlepšení inkluzivního vzdělávání Romů

V této kapitole jsme se pomocí rozhovorů dozvěděli, jaká opatření nebo výzvy by podle oslovených respondentek zlepšily inkluzi romských žáků v praxi. Každá respondentka se měla zamyslet a uvést oblasti nebo svoje osobní názory a výzvy, které by k dobré aplikaci přispěly. My bychom mohli jako výzvu uvést například vzdělávání a školení pedagogů. Už v předešlých odpovědích jsme se setkali s tím, že některá z respondentek uvedla, že „*pedagogové jsou sice vzdělaní, ale chybí jim třeba empatie*“. Je tedy vzdělávání pedagogů ta správná cesta, která podpoří zlepšení inkluzivního vzdělávání? Nebo potřebuje inkluze jiné prostředky, dovednosti a kompetence k tomu, abychom ji mohli označit za účelnou?

Respondentka Dana

„Dělat osvětu mezi lidmi a celou společností. Aby všichni viděli i klady té inkluze a neukazovali jen, co všechno se dělá špatně.“

„Možná šetření v SPC. Aby SPC nezařazovalo všechny děti na základní školu, ale i na speciální školu.“

Respondentka Ivana

„Mně by stačilo kdyby, děti musely chodit do školy a v té škole musely pracovat.“

„Řešením je práce s rodinou pomocí sociálních pracovníků. Ve škole není prostor je převychovat, tam se má hlavně vzdělávat.“

Respondentka Klára

„Nikdo vám nedokáže říct, jak s nimi pracovat, to je prostě škola života.“

„Aby zákony tvořili odborníci z praxe a ne od stolu.“

„Zavést zpátky do škol vyrovnávací třídy, nevím, proč jsme všechno dobré na školství museli zrušit.“

Respondentka Radka

„Co fungovalo dřív, nemůže fungovat nyní, společnost se mění.“

Respondentka Pavlína

„Lepší nastavení podmínek od státu.“

„Možná by bylo dobré, kdyby asistentka ve třídě, byla z řad Romů. Určitě by ji brali víc. Oni vědí, jak s nimi komunikovat a romské děti je berou.“

Respondentka Hana

„Aby poslední slovo neměl rodič, ale odborník.“

„Školení nepotřebujeme, ale bylo by dobré poznat jejich kulturu.“

„I legislativu by měli dělat odborníci z praxe a ne lidé od stolu, kteří nikdy nestáli před třídou plnou dětí.“

Nejčastější odpovědí byla opět úprava sociálního systému. Konkrétní odpovědi zněly např.: větší počet sociálních pracovníků, kontrola plnění povinností, dostávat sankce, chodit do rodin... Takto odpovědělo všech šest respondentek. Další z vyslovených opatření, která se týkala respondentek samotných, bylo absolvovat školení. Všechny respondentky se shodly, že by na dobré školení rády šly. Bohužel, mají špatné zkušenosti z již absolvovaných školení. Je málo programů na tuto konkrétní tematiku a školení vedou lidé, kteří se asi nikdy nesečkali s praxí. Školit by měli odborníci, ne každý. Pohled na romskou tematiku ve vyloučených lokalitách je často zkreslený a mimo realitu. V souvislosti s tím čtyři respondentky uvedly, že by rády absolvovaly podnětné školení o Romech, jejich kultuře a zvycích. Podle jejich slov, takových školení je poskromnu. Mezi další uvedená opatření, která by mohla přispět ke zlepšení inkluze, uvedly dvě z respondentek osvětu na téma inkluze. Lidé nevědí, co si pod tímto termínem mají představit.

Další respondentky zmínily jako opatření, udržet poměr mezi romskými a většinovými žáky a přehodnotit postoj SPC k zařazování romských žáků do běžných základních škol. Velká část romských dětí by měla být žáky základních škol speciálních, kde jsou pedagogové schopni individuálního přístupu a vzdělávání podle konkrétních potřeb romských žáků.

Jedna z oslovených respondentek viděla jako pomocné opatření ve vyškolení asistentek z řad Romů. Ty znají romskou mentalitu a tím by mohly výrazně přispět ke zlepšení krizových situací a zlepšení dobré aplikace inkluze při vzdělávání Romů.

Tabulka 6: Opatření pro zlepšení inkluze

Množství romských žáků	Respondentky	Opatření pro zlepšení inkluze
více	Respondentka Dana	Osvěta, respekt kulturních rozdílů, změna testů v SPC, více školení o kultuře, udržovat správný počet Romů a ostatních.
	Respondentka Ivana	Změnit systém a najít páky, aby museli chodit do školy, více sociálních pracovníků a větší kontrola, větší podíl práce s rodinou.
	Respondentka Klára	Změna systému, obnovit vyrovnávací třídy, slovo odborníků z praxe, školení od odborníků, inspirace v cizině.
	Respondentka Radka	Změna posledního slova z rodičů na odborníky, povinnost chodit do předškolního vzdělávání, kontrola plnění povinností rodičů.
méně	Respondentka Pavlína	Změna systému, víc sociálních pracovníků, kteří kontrolují plnění povinností, asistentky z řad Romů, místo peněz na podporu karty na zboží.
	Respondentka Hana	Poslední slovo odborník, kulturní školení, odborníci z praxe, práce s rodinou.

7 Odpovědi na výzkumné otázky

7.1 Výzkumná otázka číslo 1

- **Jak hodnotí pedagogové efektivitu stávajících strategií a přístupů při inkluzi romských žáků?**

Pro účelné inkluzivní vzdělávání romských žáků na základních školách lze využívat různé strategie. Ty by měly pomoci k vytvoření správného inkluzivního vzdělávacího prostředí, ale i žákům samotným. Měly by pomoci při řešení problémových situací, pro zabezpečení kvality výuky a dosažení co nejlepšího rozvoje a vzdělání těchto žáků. Důležité jsou vhodně zvolené strategie i pro potřeby pedagogů, neboť jim mohou přispět k posílení jejich vzdělávacích schopností a kompetencí.

Na základě odpovědí respondentek v rozhovorech lze konstatovat, že se na základních školách ke vzdělávání romských žáků využívá opravdu různých strategií. Nejvíce pedagogové využívají strategii – práce s rodinou. Zde vidí potenciál pro lepší vzdělávání Romů. Další důležitou položkou, která se v rozhovorech objevovala nejčastěji, byla práce asistentek pedagoga. Spolupráce s nimi jim, dle slov pedagogů, velmi ulehčuje práci a pomáhá zvládat velké množství odlišných skupin žáků. Díky asistentkám se mohou při výuce věnovat nejen většinovým žákům, ale i romským žákům. Důležité je při vzdělávání Romů hlídat docházku romských žáků a zavčas ji řešit. Velmi často zmiňovanou položkou bylo také čerpání různých projektů. Ty přináší školám velké množství finančních prostředků.

Bohužel, z výsledků rozhovorů je i patrné, že jakákoli strategie není nikdy stoprocentní. Většina respondentek potvrdila, že strategie fungují jen za předpokladu, že žáci mají o vzdělání zájem a jsou v tom podporováni rodiči, mají-li podnětné prostředí. Další zmiňované kritérium úspěšného inkluzivního vzdělávání je alespoň průměrný intelekt romských žáků. Většina pedagogů uváděla, že jsou na základních školách romští žáci, kteří tam nepatří a měli by chodit do ZŠ speciálních. Ani v případě využívání tematických projektů není tato strategie úplně správná. Školy sice dostanou velké množství peněz, ale za cenu přílišné administrativy a zbytečného „papírování“. Podle slov pedagogů jsou mnohdy finanční prostředky až „vyhozené peníze“.

Pokud bychom odpověď hledali podle vybraných škol a podle počtu vzdělávaných romských žáků, jsou výsledky obdobné. Ať škola vzdělává větší, či menší počet romských žáků, strategie používá stejné a jejich fungování je pouze relativní.

7.2 Výzkumná otázka číslo 2

- **Jak z pohledu pedagogů ovlivňuje inkluzivní vzdělávání kvalitu vzdělávání pro romské žáky a všechny žáky obecně?**

Výzkum nám ukázal, že inkluzivní vzdělávání velkým způsobem ovlivňuje kvalitu vzdělávání. Výuka je jejím vlivem velmi zpomalena, neboť pracovní tempo se přizpůsobuje žákům s oslabením a podpůrnými opatřeními. Na to se váže nižší vzdělanost všech žáků. Většinová žáci jsou ve výuce upozadováni, neboť na jejich výuku není ve třídě ani prostor, ani síly pedagogů. Nejhuře jsou na tom žáci nadaní, ti se stali řadovými žáky. Maximálně jsou jim nabídnuty pracovní listy ve větším množství než žákům ostatním.

Pokud máme uvést klady a zápory inkluze, jak je vidí pedagogičtí pracovníci při vzdělávání, odpověď zní takto: Romským žákům inkluze přináší spíše negativní zážitky. Díky inkluzi nepoznají úspěch, nejsou chváleni. Inkluze na ně vytváří jakýsi tlak, neboť jejich intelektové schopnosti nestačí na požadavky běžného vzdělávání. Díky nadměrné péči jim inkluze bere připravenost na život a hlavně zdravé návyky. Nejsou dostatečně motivováni, neboť nemají podporu a vzor ve svém rodinném prostředí. Ve výsledku tohoto vzdělávacího přístupu romští žáci více zlobí, neboť chtějí alespoň nějakým způsobem upozornit na svou osobu, chtějí nám dát vědět, že alespoň v něčem jsou dobří. Inkluzí jsou spíše stigmatizováni. Jediný kladný aspekt inkluze pro romské žáky je, že pokud mají zájem o vzdělávání, jsou jim ze školních prostředků poskytovány pomůcky pro výuku. To je pro ně velmi cenné, neboť se nemusí stydět za to, že jejich rodiče nejsou schopni pomůcky jim pořídit, že jejich finanční situace není dobrá. Je jim tedy ve škole vytvořeno vstřícnější prostředí.

Většinovým žákům inkluze také moc kladných zkušeností nepřináší, snad jen toleranci k menšinovým žákům a pohled na jinou kulturu.

7.3 Výzkumná otázka číslo 3

- **Jak se změnil postoj a přístup pedagogů ke vzdělávání od zavedení inkluzivního vzdělávání romských žáků?**

Většina respondentek k tématu této otázky uvedla, že díky inkluzi se cítí velmi unaveně a vyčerpaně. Jejich práce je mnohonásobně složitější, velmi náročná na čas, přípravu a psychickou odolnost. Současné vzdělávání zahrnuje nadměrné množství administrativy. Novou zkušeností je spolupráce s asistentkami pedagoga. Je velmi těžké se s nimi sehrát do fungujícího tandemu.

Pokud učitelé přemýšleli nad změnou postojů a přístupů na vzdělávání od zavedení inkluze, všichni se shodli na tom, že mají mnohem víc povinností, ale snaží se být pozitivní. Jsou také vystaveni velkým tlakům na informovanost a sledování nových trendů ve vzdělávání, musí být kreativnější.

Pokud měli pedagogové uvést, jakou si myslí, že v době inkluze zastávají novou roli, téměř všichni odpověděli tak, že vzdělávání je v současné době až na druhém místě. Vzdělávání se dostalo až za výchovu. Ta je nyní kladena na bedra školního prostředí, pedagogů. Dříve byli hlavně učitelé. Inkluzí a novým přístupem ke vzdělávání zastávají a nahrazují romským žákům roli rodičů. Další z rolí, které respondentky uváděly, byly etoped, vychovatel, hlídač. Vidíme, že všechny tyto uvedené role ukazují, že se při inkluzi Romů potýkají s velkými výchovnými problémy. Musí romské žáky učit základním pravidlům chování a dokonce i základním hygienickým návykům.

Pokud měli pedagogové říct, jaký mají postoj jejich kolegové, zda s inkluzí souhlasí, většina respondentek odpověděla záporně. Nevidí v inkluzi smysl a to hlavně v otázce vzdělávání Romů. Podle nich je inkluze určena pro žáky s hendikepem, ne pro žáky romské, kteří vzděláním pohrdají a nechtějí respektovat normy většinové společnosti. Jak uvedla jedna z respondentek, inkluze romských žáků je „práce bez cíle“.

7.4 Výzkumná otázka číslo 4

- **Jak se z pohledu pedagogů změnil postoj Romů na vzdělávání, jak se změnil jejich sociální dovednosti od zavedení inkluze?**

Naše šetření ukázalo, že z pohledu pedagogů se pohled Romů na vzdělávání nezměnil. Romové nemají o vzdělávání zájem, uznávají jiné životní hodnoty. Ve vzdělávání nevidí žádný potenciál, což je dáno jejich nižší gramotností. Důležitější je pro ně hodnota rodiny a pospolitost komunity. Větší zájem o vzdělání je z řad Romů, kteří patří mezi tzv. starousedlíky. Tito Romové žijí ve Šluknovském výběžku už řadu let a nemají s ostatními obyvateli žádné problémy. Většinou obyvatelé tyto původní Romy respektují, neboť oni jsou ti, kteří pracují a své děti do školy posílají.

Otázka socializace romských žáků vyšla dle našeho šetření tak, že romští žáci jsou schopni respektovat pravidla školního prostředí, ale pokud školní prostory opustí, jsou ovlivněni svou rodinou a komunitou. V té chvíli uznávají jiná pravidla, komunita jim je vzorem. Jejich životní postoj je podporovaný jejich kulturou. Romští žáci nemají potřebu a ani nechtějí a nestojí o násilné začleňování do naší kultury.

Stejně je to v podmínkách školního kolektivu. Tam se žáci navzájem, v rámci možností, respektují, ale nemají potřebu se kamarádit. Pouze společné soužití tolerují. Velkým činitelem ke zlepšení soužití je samotný pedagog. Na zkušenostech a jeho postoji k romským žákům záleží, jaké bude ve třídě sociální klima. Neutrální postoj k vzájemné socializaci zastávají, podle pedagogů, obě skupiny žáků, tedy majoritní i menšinové žáci, stejně.

Inkluze tedy ke změně pohledu na vzdělání nepřispívá, Romové svůj hodnotový systém nezmění a o nové sociální dovednosti a interakci nestojí.

7.5 Výzkumná otázka číslo 5

- **Jaké jsou překážky účelné implementace inkluze romských žáků v praxi?**

Největší překážkou účelné implementace inkluze do praxe je, podle šetření, špatné a nepodnětné prostředí žáků. Rodiče nejsou dětem vzorem, ve vzdělávání je nepodporují a mnohdy svým přístupem spíše romské žáky od vzdělávání odrazují. Pokud nastanou nějaké např. kázeňské problémy, stávají se z rodičů odborníci. Nenechají si poradit, nechtějí společně

se školou najít společnou cestu a vhodné řešení. Ve školské instituci vidí spíše nepřítele, než rovnocenného partnera.

Podle šetření je druhou nejčastěji spatřovanou překážkou inkluze, podle pedagogů, sociální systém. Ten je prý podstatou všech problémů, např. absence žáků, špatného zařazení žáků do školského systému... Učitelé díky této legislativě nemají vhodné prostředky pro řešení problémů spojených se vzděláváním romských žáků, nemají jak ovlivnit velmi častou absenci (200 – 300 hodin) a jiné prohřešky. Jejich jediným nástrojem je spolupráce s Orgánem sociálně právní ochrany dětí. Ten by měl tyto problémy řešit, ale bohužel v praxi to tak nefunguje. Chybí dostatek zaměstnanců sociální správy, řešení problémů je zdlouhavé. Chybí kontrola, zda jsou příspěvky na vzdělávání použity opravdu pro potřeby dětí.

Jako další překážky uváděli pedagogové nízký intelekt romských žáků, podle kterého by měli patřit do základních škol speciálních. To by pro ně, podle slov pedagogů, bylo lepší, neboť tam je ve třídě menší počet žáků, čas pro větší individualizaci a zjednodušené učivo. Prioritou jejich vzdělávání by nemělo být zvládnutí běžných obsahů učiva, nýbrž potřeba naučit tyto žáky psát, číst a počítat a zamezit tím jejich negramotnosti.

Dále jsme se respondentek ptali, jestli nejsou překážkou implementace inkluze faktory v podobě nedostatků financí a speciálních pedagogů. Respondentky jednoznačně odpověděly, že toto určitě ne. Díky projektům mají peněz i personálu dostatek, mnohdy až nadbytek. Nedostatky spatřují v podobě zažitých stereotypů a předsudků, které stále ještě mezi veřejností a pedagogy jsou. Oslovení pedagogové je však nazývají špatnými zkušenostmi. Šetření ukázalo, že předsudky se mezi pedagogy objevují, ale spíše u učitelů starších generací. Ale i tam se prý situace zlepšuje.

7.6 Výzkumná otázka číslo 6

- **Jaká opatření by přispěla ke zlepšení a dobré aplikaci inkluzivního vzdělávání Romů?**

V našem šetření se ukázalo, že nejvíce žádaným opatřením pro zlepšení inkluze by byla změna současného systému ve vzdělávání. Stejný poznatek jsme zmiňovali už u otázky „překážek inkluze“. Je vidět, že téma vzdělávacího systému a samotné inkluze je opravdu tématem ožehavým. Pedagogové se cítí bezmocní, neboť i přes veškeré vynaložené úsilí nevidí ve vzdělávání pozitivní změny. Jako opatření nápravy šetření ukázalo požadavek na více

sociálních pedagogů, kteří mohou pracovat s rodinou. Tito pracovníci by romským žákům a celým rodinám pomáhali v otázkách financí, kontrolovali by rodinu a její povinnost posílat děti do školy, komunikovali by s rodinou a školou. Tím by veškeré aspekty inkluze nemusela řešit pouze škola, více by se propojilo rodinné a školní prostředí. Pedagogům by odpadlo mnoho starostí a zbylo více sil na samotné vzdělávání.

Na změnu systému úzce navazuje práce poradenských zařízení. Jejich šetření by mělo projít inovací a mělo by se více pracovat s romskou otázkou. To by z pohledu pedagogů určitě pomohlo v otázce vzdělávání Romů.

Další uváděná opatření, kterým byl přikládán smysl pro zlepšení situace inkluze, byla inspirace v zemích, kde inkluze funguje, osvěta o inkluzi mezi veřejností, poznávání romské kultury, školení pedagogů od opravdových odborníků, obnova vyrovnávacích tříd. Všechno to by podle pedagogů mohlo přispět k účelné aplikaci inkluze do praxe.

8 Diskuze

V této kapitole budeme diskutovat výsledky našeho průzkumu s poznatky jiných autorů, kteří se zabývali totožným tématem. Shrňeme přínosy a vyjasníme nedostatky, které se mohly podílet na výsledcích průzkumu, nebo ho nějakým způsobem ovlivnit.

Hlavním cílem této bakalářské práce s názvem „Inkluzivní vzdělávání romských žáků ve Šluknovském výběžku“ je zaměřit se a zjistit, jaký je postoj pedagogů působících ve Šluknovském výběžku k inkluzi a vzdělávání romských žáků. Záměrem bylo najít odpovědi na šest vyslovených výzkumných otázek a uvést poznatky týkající se různých oblastí inkluze romských žáků. Poukázat na překážky nebo naopak na pozitivní přínosy inkluze z pohledu pedagogů.

Pro účelné inkluzivní vzdělávání romských žáků na základních školách lze využívat různé strategie. Ty by měly pomoci k vytvoření správného inkluzivního vzdělávacího prostředí, ale i žákům samotným při jejich vzdělávání. Měly by pomoci při řešení problémových situací, pro zabezpečení kvality výuky a dosažení co nejlepšího rozvoje Romů a jejich vzdělávání. Vhodně zvolené strategie jsou důležité i pro potřeby pedagogů, neboť jim mohou přispět k posílení jejich vzdělávacích schopností a kompetencí. Mezi tyto strategie můžeme zařadit

jakoukoli úpravu vzdělávacího procesu, která přispěje k maximálně možnému rozvoji sociálních dovedností a maximální míře vzdělanosti romských žáků. Na základě odpovědí respondentek v rozhovorech lze konstatovat, že se na základních školách ke vzdělávání romských žáků využívá opravdu různých strategií. Nejvíce pedagogové využívají strategii práce s rodinou, na které je závislé mnoho ostatních aspektů. Například školní docházka. Strategie práce s rodinou se shoduje s výrokem M. Portika, který říká, že: *„Postoje rodičů zásadně působí na postoje jejich potomků. Pokud rodiče nepovažují vzdělanostní dráhu za důležitou či nejeví zájem o práci dítěte ve škole, tak děti nevnímají školu jako významnou instituci“* (Portik 2003).

I náš průzkum potvrdil, že v tomto vidí pedagogové Šluknovského výběžku potenciál pro lepší vzdělávání Romů. Není však v jejich silách a kompetencích tuto strategii plnohodnotně naplnit. Z výsledků rozhovorů je patrné, že jakákoli strategie není nikdy stoprocentní. Většina respondentek potvrdila, že strategie fungují jen za předpokladu, že žáci mají o vzdělání zájem a jsou v tom podporovány rodiči.

Další důležitou oblastí, kterou jsme se zabývali v našem průzkumu, byl vliv inkluzivního vzdělávání na kvalitu výuky z pohledu pedagogů. Průzkum ukázal, že vlivem inkluze romských žáků se výuka velmi zpomalila, vede k nižší vzdělanosti všech žáků a není tedy z pohledu pedagogů pro vzdělávání romských žáků vhodná. Bere jim pocit úspěchu a spíše je stigmatizuje. Majoritním žákům bere inkluze klid v hodinách a stávají se těmi, na které není v hodinách dostatek času. Jediný aspekt, který žáky nějakým způsobem obohacuje, je připravenost na život, který ne vždy bude jednoduchý.

Výsledky kvalitativního průzkumu v oblasti postoje pedagogů na inkluzi byl jednoznačný. Většina pedagogů uvedla, že s inkluzí romských žáků nesouhlasí, neboť Romové mají jiné specifické potřeby, které jsou naprosto odlišné od potřeb ostatních žáků s jiným hendikepem. V případě Romů, jak nám ukázal průzkum, se mění role učitelů z pedagoga na etopeda, hlídače a vychovatele, ale postoj Romů ke vzdělávání je stále stejný. Není jejich prioritou v žebříčku hodnot, a to v době inkluze i bez ní. Jejich socializace a snaha o začlenění je úspěšná pouze částečně, neboť žáci jsou schopni pravidla tolerovat pouze ve školním prostředí. Pokud se vrátí do svých rodin a mezi vlastní komunitu, jsou normy majoritní společnosti potlačeny sociokulturními rozdíly a zvyky Romů.

Poslední oblastí našeho výzkumu bylo odhalit překážky účelné implementace inkluze, a jaká opatření by mohla pomoci ke zlepšení inkluze v praxi. Naše respondentky v rozhovorech uvedly, že obě oblasti se týkají špatného systému a jeho potřebných změn. Ze systému vyplývají

všechny ostatní překážky. Podle slov pedagogů, pokud se nezmění legislativa tak, aby rodiny musely plnit své občanské povinnosti, nemůže být inkluze účelně implementována do praxe. Nepřekvapilo nás ani tvrzení, že velkou překážkou inkluze je větší váha slova rodinných zástupců dětí, než slovo odborníka.

Pokud bychom měli porovnat výsledky našeho šetření s výsledky jiných autorů zabývajících se inkluzí romských žáků z pohledu pedagogů, využili bychom několika autorů. Prvním je Radek Vorlíček a jeho kniha „Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku“. Ten ve své knize uvádí, že inkluze je problém, a to nejen proto, že je to velmi diskutované téma, ale hlavně proto, že sama o sobě vytváří problémy. Inkluze, měla být to, co vyřeší naše soužití se znevýhodněnými a menšinovými žáky. Bohužel je čím dál větší překážkou k tolerantnější a rozumnější společnosti. Podle jeho slov je inkluze uchopitelná pro teoretiky, tedy ty, kdo ji vymysleli, ale ne pro ty, kdo se podílí na jejím přenesení do praxe. A právě to jsou pedagogové. Spousta pedagogů inkluzi nadšeně podpořila, spousta s ní nesouhlasila. Postupem času, a nabíráním zkušeností z praxe se postoj pedagogů změnil. Velká spousta z nich se připojila k těm pedagogům, kteří k inkluzi byli a jsou skeptičtí. Jejich postoj k inkluzi se změnil a je se zaváděním inkluze negativní (Vorlíček 2019).

Druhou prací k porovnání výsledků je bakalářská práce P. Boudové. Její práce řeší vzdělávání Romů a podporu inkluze z pohledu pedagogů. V otázce podpory a kladného postoje pedagogů k inkluzi se naše výsledky šetření shodují. Polovina jí oslovených respondentů inkluzi nepodporuje a inkluzi romských žáků už vůbec. Stejně tak můžeme porovnat i otázku začlenění romských žáků, zda jim k tomu inkluze pomáhá. Zde Boudová uvádí, že 43,4% s tímto tvrzením spíše nesouhlasí. Dalších 9,1%, podle jejího šetření, s tímto výrokem zcela nesouhlasí (Boudová 2021).

Závěry těchto dvou autorů jsou totožné s našimi výsledky šetření. I v našem výzkumu bylo výsledkem, že pedagogové působící ve Šluknovském výběžku s inkluzí romských žáků nesouhlasí.

Dalším autorem k porovnání výsledků výzkumu je Martin Kaleja. Jeho šetření se zabývalo otázkou, jaké faktory ovlivňují edukaci sociálně vyloučených žáků. Účastníkům předložil dotazníky pro kvantitativní výzkum, kde zkoumal různé oblasti vzdělávání romských žáků. Výsledek jeho šetření nám ukázal, že 34% učitelů má při edukaci romských žáků pocit zbytečné práce, 60% pedagogů vidí největší problém v nezájmu Romů o vzdělávání a 49% učitelů vidělo velký problém v nadměrné absenci romských žáků ve škole (Kaleja 2011).

Všechny tyto faktory ovlivňující inkluzi jsme zmínili i my v našem šetření. Výsledky všech uvedených šetření se tedy shodují. Můžeme tedy výsledky našeho šetření o pohledu a postoji pedagogů na vzdělávání Romských žáků shledat za totožné s ostatními autory a jejich výzkumy na stejné, nebo podobné téma.

Výsledky výzkumu však nemůžeme zobecňovat a považovat je za naprosto relevantní. Je otázkou, zda bychom ke stejnému výsledku došli i v jiné oblasti a jiných školách Šluknovského výběžku. Další proměnnou by mohlo být to, kdybychom pozměnili výzkumný vzorek, či prostředí pro rozhovor. Všechny námi oslovené respondentky se s tazatelkou osobně znaly a rozhovor byl uskutečněn v domácím prostředí. To určitě přispělo k lepší atmosféře rozhovorů a jeho odpovědím. V neznámém prostředí s cizími lidmi by mohl být výsledek šetření rozdílný a to tak, že by se respondentky ostýchaly o inkluzi mluvit i negativně.

Jak by výzkum dopadl, kdybychom místo žen, jakožto zástupkyň pedagogů oslovili pedagogy muže? Dalším důležitým kritériem v rozdílech mezi výzkumy může být počet romských žáků ve škole, tedy ve výzkumném prostředí. Už ve výsledcích našeho šetření bylo zřejmé, že pedagogové, kteří pracují ve škole s nižším počtem romských žáků, nebo vzdělávají věkově mladší žáky, mají na inkluzi lehce odlišný a více pozitivní názor.

Bylo by určitě zajímavé a přínosné, uskutečnit další navazující výzkum například s odlišným výzkumným vzorkem, nebo s jinou lokalitou. Výzkum by potom mohl posloužit odborné vědecké komunitě pro rozšíření poznatků o inkluzi v konkrétním regionu, tvůrcům legislativy v oboru školství jako podklad pro vytvoření programů zaměřených na situaci romských žáků ve školách. Další, komu by mohl výzkum posloužit, jsou školy a školská zařízení. Ty by mohly na základě výzkumu pracovat s pohledem a postoji pedagogů k inkluzi romských žáků a dle toho jim pomocí vhodných školení zvyšovat kompetence v oblasti inkluze romských žáků. Vhodnost výzkumu vidíme i v přínosu pedagogům samotným, neboť jim může posloužit k reflexi jejich vlastních postojů k inkluzi a přispět k zamyšlení a zlepšení jejich přístupů ke vzdělávání romských žáků.

9 Navrhovaná opatření

Všechna opatření, která chceme pro práci s romskými žáky a jejich rodinami v inkluzivním vzdělávání navrhnout, by měla pracovat s myšlenkou, že chceme problémy pouze

minimalizovat a hledat „cestičku“ pro jejich řešení. Chybou by bylo radikální řešení problému, neboť takový postoj bude spíše tvořit další a nové problémy.

Musíme brát v úvahu, že pracujeme s žáky s nízkou vnitřní motivací a právě to je prvním úkolem vzdělávacích cílů – snažit se romské **žáky motivovat**, vzbudit v nich zájem o vzdělávání, aby viděli ve vzdělávání aspoň malý střípek lepšího budoucího života a nežili pouze přítomností.

Měli bychom se zaměřit hlavně na oblasti:

- **Základní vzdělání** – naučit je psát, číst, aby vymizela negramotnost.
- **Osvojení základních hygienických návyků**

- **Práce s rodinou**

Práce s rodinou je jedna z nejpodstatnějších fází úspěšného inkluzivního vzdělávání Romů. Je časově náročná a ve školním prostředí ji lze uskutečnit pouze okrajově. Přesto by se každý z pedagogů o tuto strategii měl snažit, aby rodiče školu považovali za rovnocenného partnera a ne jako autoritu. Pokud nebudeme pracovat s rodinou, nikdy nemůže být inkluze romských žáků úspěšná. Velký potenciál vidíme v propojení činnosti školských zařízení, nízkoprahových zařízení a sociálních pracovníků. Ta mají pro práci s rodinou mnohem více kompetencí. Mohou docházet do rodin, pomáhat žákům se školní přípravou a věnovat se rodinám v obtížných situacích. Neziskové organizace jsou založeny na dobrovolnosti a to by mohlo přispět k nenásilné a téměř skryté formě vzdělávání a dosahování sociálních dovedností. Jistě jsou pro romskou komunitu příjemnějšími organizace, kde není hlavním prvkem autorita, ale dobrovolnost.

- **Asistentky z řad romské populace**

Asistentky pomáhají žákům, aby měli podporu a zvládli požadavky vzdělávání. Jistě by bylo dobrým řešením, kdyby tyto asistentky byly z řad romské populace. Znají poměry, kulturu i romské obyvatele a mohli by mít vliv na budování vztahu důvěry a spolupráce mezi rodinami a školou. Romští žáci by v nich mohli vidět spíše spojence. Cítili by osobu romského původu ve školním prostředí jako důležitou podporu.

- **Formativní hodnocení**

V našem šetření bylo mnohokrát zmíněno, že romští žáci na základních školách, nezažívají úspěch, nemohou být pedagogem pochváleni, neboť zvládnout obsah vzdělávání není v jejich silách. Řešením by mohlo být využití formativního hodnocení. To je založeno na hodnocení dílčích cílů. Nehodnotí celek, ale jednotlivé kroky v průběhu vzdělávání. Na hodnocení se podílí i žáci sami. Tento způsob by mohl, při správné aplikaci formativního hodnocení, řešit právě problém zažití alespoň malého úspěchu romských žáků ve vzdělávání.

- **Vzdělávání pedagogů**

Pedagogickým pracovníkům by měla být poskytována opora pro vzdělávání formou různých školení, kurzů, přednášek... Ta by však měla být poskytnuta skutečnými odborníky z praxe. Většina pedagogů v rozhovorech uváděla, že školení, kterých měli možnost se zúčastnit, jsou neoborná. Školení s romskou tematikou je poskromnu.

- **Vyrovňovací třídy**

Vyrovňovací třídy sloužily pro vyrovnání rozdílů a deficitů mezi žáky. Bylo v nich využíváno individuálního přístupu, neboť se v nich vzdělával malý počet žáků. Tyto třídy byly zrušeny a nyní se využívá inkluzivní přístup ke vzdělávání. Pro romské žáky, ale i ostatní žáky, kteří mají nějaký problém se vzděláváním, bychom tyto třídy opět zavedli. Jejich cílem by nebylo separovat oslabené žáky, ale sloužily by pouze jako dopomoc. Žáci by byli vzděláváni ve třídě běžné, pouze na některé předměty, ve kterých by pocítovali neúspěch, by odcházeli do vyrovnávacích tříd, kde by se jim věnoval speciální pedagog. I režim v této třídě by byl přizpůsoben konkrétním potřebám žáků. Například větší podíl relaxace, větší prostor pro upevňování učiva, skupinové práce, vzdělávání formou hry. Tento prvek vzdělávání v podobě vyrovnávacích tříd by prospěl jak romským žákům, tak většinovým žákům. Romští žáci by dostali individuální přístup, žáci v běžné třídě by nebyli omezováni tempem žáků se speciálními potřebami.

ZÁVĚR

Inkluzivní vzdělávání je trendem současného vzdělávání, mění tradiční vzdělávací vzorce, vytváří otázky k zamyšlení a zároveň způsobuje určité problémy v pořádcích a metodách současného vzdělávání.

V bakalářské práci na téma Inkluze romských žáků ve Šluknovském výběžku, jejímž cílem bylo analyzovat postoj pedagogů ke vzdělávání romských žáků ve Šluknovském výběžku, jsme se právě touto otázkou zabývali. Práci jsme rozdělili do dvou celků, kdy každá část byla směřována k určitému druhu informací.

První, teoretická část, měla za úkol, seznámit nás s inkluzí z odborného hlediska. Cílem bylo vysvětlit obecná fakta, jejich spojitosti a seznámit nás teoreticky s celou problematikou inkluzivního vzdělávání. Zabývali jsme se překážkami inkluze, aktéry inkluze, ale i romskou etnicitou a specifiky romských žáků dané lokality.

Druhá, empirická část měla za úkol zjistit a analyzovat postoj pedagogů ke vzdělávání romských žáků ve Šluknovském výběžku v praxi. Konkrétními oblastmi byly strategie inkluzivního vzdělávání a jejich efektivita, vliv inkluze, změna postojů pedagogů, postoj Romů, dále překážky inkluze a opatření ke zlepšení vzdělávání. K šetření a získání potřebných dat bylo využito kvalitativního šetření. V něm jsme pomocí osobního polostrukturovaného rozhovoru zjišťovali informace potřebné pro naše šetření.

Pro uskutečnění rozhovorů jsme oslovili šest pedagogů z prostředí škol Šluknovského výběžku. Podmínkou pro volbu pedagogů byla délka praxe ve školství a prostředí jejich působení. Kritériem pro výzkumné prostředí byly školy s vyšším počtem romských žáků. Toto bylo uskutečněno v časovém období prosinec 2023 až únor 2024. K analýze dat došlo v období únor až březen 2024 a výsledky byly slovně zhodnoceny a převedeny do přehledných tabulek. V závěru empirické části najdeme odpovědi na stanovené výzkumné otázky, diskuzi s odbornými autory na téma inkluze a navrhovaná opatření pro zlepšení situace inkluzivního vzdělávání.

Uskutečněným šetřením jsme dospěli k závěru, že inkluzivní vzdělávání je opravdu velmi diskutabilní otázkou. Je mnoho konkrétních oblastí inkluze, které je potřeba ještě poodhalit a zpracovat. I odpovědi pedagogů nám ukázaly, že postoje k inkluzi obecně a k inkluzi romských žáků mohou být různé. Je však třeba se snažit, hledat její klady a výhody. Zápory potom pociťovat jako osobní výzvy. Snažit se inkluzi dobře aplikovat, nebránit se jí,

neboť společnost se vyvíjí, školství by mělo jít tzv. s dobou a pracovat s myšlenkou tohoto vzdělávání.

Pokud bychom měli zhodnotit přínosy této bakalářské práce, jak bylo uvedeno už výše, může posloužit k rozšíření poznatků o inkluzi romských žáků v konkrétním regionu. Může sloužit jako podklad pro tvorbu inkluzivních nebo preventivních programů. Nemalý význam by mohl mít pro vedení škol daného regionu. Přínos vidíme i pro pedagogické pracovníky, těm by měla sloužit k zamyšlení nad jejich vlastními postoji.

Bylo by jistě zajímavé, přínosné a v mnohém vypovídající, kdyby bylo stejné šetření uskutečněno v budoucnu, abychom viděli, zda se postoj pedagogů k inkluzi romských žáků změnil. Zda se díky zkušenostem pedagogů, informovanosti a novým poznatkům, změnil pohled na tuto problematiku. Jestli se změna uskutečnila ke kladnému cíli, nebo zda čas prohloubil postoj k inkluzivnímu vzdělávání romských žáků negativním směrem.

Věříme, že tato bakalářská práce poskytla důležité informace.

Seznam použitých zdrojů

AINSCOW, M., CÉSAR, M., 2006. Inclusive edukation ten year after Salamanca: Setting the agenda. In. *European Journal of Psychology of Education* [online]. [vid. 25. 2. 2024]. Dostupné z: doi:<https://doi.org/10.1007/BF03173412>

ALINČOVÁ, M., aj., 2002. Vzdělávání Romův ČR. In. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy* [online]. vol. 21, nu. 231 [vid. 10. 1. 2024]. Dostupné z: <https://old.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b02romove/18.pdf>

ANDERLÍK, L., 2014. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.

ANDRŠOVÁ, K., aj., 2004. Vzdělávací metodologie pro podporu romských žáků: metodická příručka pro druhý stupeň ZŠ. In. *Agentura pro sociální začleňování* [online]. [vid. 20. 12. 2023]. Dostupné z: https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/Phare_Vzdelavaci-metodologie-pro-podporu-romskych-zaku_druhystupen.pdf

ANGERMANOVÁ, A., 2017. Na Šluknovsku živoří desítky dětí. In: *Zpravodajství* [online]. 12. 2. 2017 [vid. 3. 1. 2024]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/usti/zpravy/schrodingeruv-institut-sluknovsky-vybezek-chudoba-romske-deti-jirikov.A170209_2304779_usti-zpravy_vac2

BALABÁNOVÁ, H., 1999. *Romové v České republice (1945-1998)*. Praha: Socioklub. ISBN 80-902260-7-8.

BALVÍN, J., 2000. *Romové a alternativní pedagogika: 16. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 2.- 3.června 2000*. Ústí nad Labem: Hnutí R. ISBN 80-902-4617-6.

BALVÍN, J., 2007. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix. ISBN 978-80-86031-73-6.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2007. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání. 2., přeprac. a rozš. vyd.* Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-4.

BARTOŇOVÁ, M., 2009. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021051034.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M., 2010. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-201-7.

BARTOŇOVÁ, M., aj. 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue. 2.*, upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8140-6.

BENDOVIÁ, P., ZIKL, P., 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.

BERTL, I., 2017. *Finanční gramotnost jako nástroj sociální adaptace a příležitost k překonání negativních důsledků sociálních problémů*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-80-905460-8-0.

BITTNEROVÁ, D., DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M., 2011. *Funkce kulturních modelů ve vzdělávání*. Praha: Fakulta humanitních studií UK. ISBN 978-80-87398-18-0.

BOUDOVIÁ, P., 2021. *Přístupy učitelů k romským žákům ve vyučování na základní škole*. [online]. Praha: Univerzita Karlova. [vid. 15. 2. 2024]. Dostupné z: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj>

DLOUHODOBÝ MONITORING SITUACE ROMSKÝCH LOKALIT – ČESKÉ LOKALITY: Šluknovsko, 2009. In: *Vláda České Republiky* [online]. [vid. 25. 2. 2024]. Dostupné z: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/Sluknovsko_Dlouhodoby-monitoring_GAC_2009.pdf

GARDOU, CH., 2012. *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Toulouse: Érès. ISBN 2749234255.

GOŠOVÁ, V., 2011. *Inkluzivní vzdělávání* [online]. Aktualizováno 11. 4. 2011[vid. 28. 2. 2024]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/I/Inkluze

HAIŠMAN, T., 1999. *Romové v České republice (1945-1998)*. Sešity pro sociální politiku. Praha: Socioklub. ISBN 80-902260-7-8.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4730-707.

HAJSKÁ, M., 2005. *Romové v českém vzdělávacím systému*. [online]. [vid. 3. 2024]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/4033103-Romove-v-ceskem-vzdelavacim-systemu>

KALEJA, M., 2011. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-943-8.

KALEJA, M., 2014. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-544-0.

KOHOUT-DIAZ, M., BITTNEROVÁ, D., LEVÍNSKÁ, M., 2018. Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice: boj o identitu žáka, *Pedagogická orientace* [online], roč. 28, č. 2 [vid. 12. 2. 2024]. Dostupné z: file:///C:/Users/rst/Desktop/Limity_inkluze_ve_vzdelavani_romskych_deti_v_Ceske.pdf

KRAUS, B., 1985. *Sociální prostředí jako výchovný činitel*. [online]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta. [vid. 3. 3. 2024]. Dostupné z: file:///C:/Users/rst/Downloads/Pedag_1985_6_05_Socialni-prostredi_675_689.pdf

KUČERA, M., 1992. *Školní etnografie: Přehled problematiky: příspěvky k filosofii výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, Studia pedagogica.

LANG, G., BERBERICH, CH., 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-144-4.

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

MATULAY, S., MATULAYOVÁ, E., 2000. *Romové a pedagogika: 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24. -25. března 2000*. Ústí nad Labem: Hnutí R. ISBN 80-902461-3-3.

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., RŮŽIČKA, M., 2018. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5321-7.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2024. Stanovisko MŠMT k individualizaci vzdělávání a hodnocení žáků s OMJ. In: *Inkluzivní škola. cz.* [online]. [vid. 12. 12. 2023]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/>

MORE, D., 2019. *Cesty romských žáků ke vzdělávání, Dopady inkluzivní reformy*. Praha: Nadace Open Fund. ISBN 978- 80-87725-52-8.

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

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

NĚMEC, J., VOJTOVÁ, V., 2009. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of socially disadvantaged pupils*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-191-1.

NOVOTNÝ, M., 2016. Sociální inkluze. In: *Metodický portál RVP.CZ* [online]. 21. 9. 2016 [vid. 25. 1. 2024]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/21027/SOCIALNI-INKLUZE.html>

PAVELČÍKOVÁ, N., 2004 *Romové v českých zemích v letech 1945-1989*. Sešity (Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu PČR). Praha: Úřad dokumentace a vyšetřování zločinů komunismu PČR. ISBN 80-866-2107-3.

PISKÁČKOVÁ, J., 2012. *Faktory ovlivňující úspěšnost romských dětí ve vzdělávání*. [online]. Brno: Masarykova univerzita v Brně. [vid. 25. 1. 2024]. Dostupné z: [file:///C:/Users/rst/Downloads/Diplomova_prace_-_2_verze_Archive%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/rst/Downloads/Diplomova_prace_-_2_verze_Archive%20(1).pdf)

PORTIK, M., 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov asistent učiteľ'a*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity. ISBN 80-8068-155-4.

PROCHÁZKA, M., aj. 2023. *Učitel jako spolutvůrce inkluzivní školy: vzdělávání žáků s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. ISBN 978-80-7694-019-2.

PROJEKT ROMA: *Příručka příkladů dobré praxe*, 2006. In. *Gitano* [online]. [vid. 15. 1. 2024]. Dostupné z: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.gitanos.org/romaedem/Handbook_s_archivos/ingles.pdf

PRŮCHA, J., 2006. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. První pomoc pro pedagogy. Praha: Triton. ISBN 80-7254-866-2.

PRŮCHA, J., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E., 1998. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přepr. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.

PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E., 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktual. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

RYBKOVÁ, B., 2017. *Opětovné začlenění jedinců do společnosti po výkonu trestu odnětí svobody pomocí probační a mediační služby* [Online]. Bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, [vid. 10. 1. 2024]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/u0og0/>.

ŘÍČAN, P., 1998. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-250-5.

SEKYT, V., 2001. Romové. In: ŠIŠKOVÁ, T., aj. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál. ISBN 80-7178648-9.

STEJSKALOVÁ, K., 2024. Legislativní rámec vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. In: *Šance dětem* [online]. 5. 3. 2024 [vid. 15. 3. 2024]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/legislativni-ramec-vzdelavani-zaku-studentu-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>

ŠEBOVÁ, B., 2023. Nová škola pomáhá „jít dál“ rodičům i dětem ze Šluknova a Krásné Lípy, *Romano* [online], roč. 2022, č. 3, [vid. 10. 3. 2024]. Dostupné z: https://romea.cz/cz/domaci/nova-skola-pomaha-jit-dal-rodicum-i-detem-ze-sluknova-a-krasne-lipy#google_vignette

ŠIŠKOVÁ, T., aj. 2001. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.

ŠIŠKOVÁ, T., aj., 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. 2. aktual. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-807-3671-822.

ŠOTOLOVÁ, E., 2000. *Vzdělávání Romů*. Poradce. Praha: Grada. ISBN 80-7169-528-9.

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

ÚŘAD VLÁDY ČR, 2007. *Dlouhodobý monitoring situace romských lokalit – české lokality: Šluknovsko*[online]. [vid. 25. 2. 2024]. Dostupné z: file:///C:/Users/rst/Desktop/Šluknovsko_Dlouhodoby-monitoring_GAC_2009.pdf

ÚSTAV PRO JAZYK ČESKÝ, 2024. *Akademický slovník současné češtiny 2017-2024*. [online]. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR. [vid. 14. 4. 2024]. Dostupné z: <https://slovníkcestiny.cz>

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., BUREŠ, M., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-.

VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

VÁGNEROVÁ, M., 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÍTKOVÁ, M., aj., 2004. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.

VÍTKOVÁ, M., aj. 2010. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole: Inclusive education in primary school ; Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami - Education of pupils with special educational needs : sborník z konference s mezinárodní účastí*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-199-7.

VORLÍČEK, R., 2019. *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku?: pohled do konkrétních škol*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 978-80-7465-387- 2.

VOTAVOVÁ, R., 2013. Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze. In. *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Aktualizováno 20. 2. 2013 [vid. 21. 2. 2024].

Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEG>

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). In. *Zákony pro lidi* [online]. 2004 [vid. 15. 3. 2024].

Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=561%2F2004>

ZILCHER, L., SVOBODA, Z., 2019. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

Přílohy

Příloha č. 1 – Ukázkový rozhovor

- **Jak hodnotí pedagogové efektivitu stávajících strategií a přístupů při inkluzi romských žáků?**

SO - Jaké konkrétní strategie a přístupy k inkluzi romských žáků jsou v současné době ve vaší škole aplikovány?

TO Jaké strategie používáte ve škole pro vzdělávání romských žáků?
 Jaké přístupy využíváte pro jejich vzdělávání?

SO - Jaké zkušenosti máte s dosavadní efektivitou těchto strategií v podpoře romských žáků ve vaší třídě nebo škole?

TO Myslíte, že vaše strategie fungují?
 Jaké jsou vaše zkušenosti?

- **Jak z pohledu pedagoga ovlivňuje inkluzivní vzdělávání kvalitu vzdělávání pro romské žáky a všechny žáky obecně?**

SO - Jak vnímáte přínosy a zápory inkluzivního vzdělávání pro romské žáky ve srovnání s jinými vzdělávacími přístupy?

TO Myslíte, že inkluze ovlivňuje nějakým způsobem kvalitu vzdělávání?
 Co inkluze přináší romským žákům?
 Co romským žákům naopak bere?

SO - Jak vnímáte přínosy a zápory inkluzivního vzdělávání pro ostatní žáky ve srovnání s jinými vzdělávacími přístupy?

TO Co inkluze přináší ostatním / většinovým žákům?
 Co byste uvedla jako záporný aspekt inkluze pro ostatní žáky?

SO - Jakým způsobem byste hodnotila inkluzi ve srovnání s klasickým vzděláváním?

TO Jak byste porovнала inkluzivní vzdělávání s klasickým vzděláváním?

- **Jak se změnil postoj a přístup pedagogů ke vzdělávání od zavedení inkluzivního vzdělávání romských žáků?**

SO - Jak vnímáte, že se změnil váš postoj a postoj ostatních pedagogů ke vzdělávání od zavedení inkluze ve vaší škole?

TO Jak se změnil váš přístup ke vzdělávání od inkluze?
Jaké konkrétní změny pocítujete?
Má vliv inkluze třeba na váš profesní rozvoj a motivaci?

SO - Jaký je postoj ostatních pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání romských žáků?

TO Jak myslíte, že hodnotí kolegové inkluzivní vzdělávání?
Mají kolegové spíše kladný, nebo záporný postoj k inkluzi?

SO - Jakým způsobem se mění role pedagogů v rámci inkluzivního vzdělávání?

TO Jak se mění role pedagogů od zavedení inkluze?
Jaká je nyní vaše další role kromě učitele?

- **Jak se z pohledu pedagogů změnil postoj Romů ke vzdělávání, jak se změnila jejich sociální dovednosti od zavedení inkluze?**

SO - Jaký vliv má inkluzivní vzdělávání na postoj ke vzdělávání a rozvoj sociálních dovedností romských žáků?

TO Změnil se postoj Romů ke vzdělávání od zavedení inkluze?
Myslíte, že inkluze přispívá k socializaci Romů?
Účastní se romští žáci a jejich rodiče mimoškolních aktivit?

SO - Jakým způsobem se mění postoj žáků ve třídě k romským spolužákům?

TO Má inkluzivní vzdělávání vliv na atmosféru a vzájemné vztahy ve třídě?
Jak spolu vychází romští žáci s ostatními?

- **Jaké jsou překážky účelné implementace inkluze romských žáků v praxi?**

SO - Jaké konkrétní překážky považujete za klíčové pro účelnou implementaci inkluzivního vzdělávání pro romské žáky ve vaší škole?

TO Jaké překážky jsou podle vás klíčové k účelné aplikaci inkluze v praxi?
Patří mezi překážky dostupnost speciálních pedagogů a asistentů?
Patří mezi překážky nedostatek finančních prostředků?

SO - Jak se projevují předsudky a stereotypy vůči romským žákům a jak mohou tyto faktory bránit účinné inkluzi?

TO Panují ve vaší škole mezi pedagogy předsudky o romských žácích?
Myslíte, že zažití stereotypy brání účinné inkluzi?

- **Jaká opatření by přispěla ke zlepšení a dobré aplikaci inkluzivního vzdělávání Romů?**

SO - Jaké konkrétní výzvy vnímáte jako pedagog při snaze o efektivní implementaci inkluzivního vzdělávání pro romské žáky?

TO Jaká opatření by podle vás přispěla ke zlepšení inkluze v praxi?
Pokud byste chtěla něco na inkluzi změnit, co byste navrhovala za změny?

SO - Jaká byste navrhoval/a zlepšení v oblasti podpory poskytované pedagogům, aby mohli lépe splnit požadavky inkluzivního vzdělávání romských žáků?

TO Co by měla škola vylepšit, abyste mohla lépe plnit požadavky inkluze?
Co by se mohlo změnit z hlediska legislativy?