Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra Pedagogiky a psychologie

Inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím na romskou menšinu na příkladu konkrétní školy

Diplomová práce

Jméno autora:	Bc. et Bc. Kateřina Šimková
Studijní program:	N7504 Učitelství pro střední školy
Studijní obor:	Učitelství pro střední školy – dějepis Učitelství pro 2. stupeň ZŠ – anglický jazyk a literatura
Vedoucí práce:	Mgr. Markéta Levínská, Ph.D.

Hradec Králové 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 1/2013 (Řád pro nakládání se školními a některými jinými autorskými díly na Univerzitě Hradec Králové).

Dále prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 10. 12. 2018.

Bc. et Bc. Kateřina Šimková

.....

Poděkování

Mé poděkování patří především Mgr. Markétě Levínské, PhD., za odborné vedení diplomové práce, za její trpělivost, ochotu, cenné rady a dohled.

Anotace

ŠIMKOVÁ, Kateřina. *Inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím na romskou menšinu na příkladu konkrétní školy.* Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 86 stran. Diplomová práce.

Tématem diplomové práce je Inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím na romskou menšinu na příkladu konkrétní školy.

V teoretické části popisuji rozdíly mezi integrací a inkluzí. Zabývám se funkcemi inkluzivního vzdělávání a jeho rolí ve vzdělávacím systému. Věnuji se otázce vzdělávání romského žáka a jeho úloze v inkluzivním vzdělávání, zmiňuji instituce, které podporují inkluzi romských dětí. Popisuji roli romského poradce a asistenta pedagoga na školách. V poslední kapitole se zabývám učitelem v pojetí inkluzivního vzdělávání, jeho kompetencemi a přípravou pro práci s romskými dětmi. Teoretická část je zpracována na základě studia odborné literatury.

V části empirické představuji výsledky kvalitativního výzkumu, který je proveden na konkrétní základní škole. Vypovídá nejen o vnímání inkluze romských žáků učiteli, ale také o vztahu romského žáka ke vzdělávání.

Klíčová slova: integrace, inkluze, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluzivní vzdělávání, národnostní menšina, romský žák, sociální znevýhodnění, asistent pedagoga, kvalitativní výzkum

Annotation

ŠIMKOVÁ, Kateřina. *Inclusive education taking into account the Roma minority on the example of a particular school.* Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2019. 86 pp. Diploma Dissertation Thesis.

The theme of this diploma thesis is Inclusive education taking into account the Roma minority on the example of a particular school.

In the theoretical part I describe the differences between integration and inclusion. I also deal with inclusive education and its role in the education system. I deal with the issue of educating a Roma pupil and his role in inclusive education. I mention institutions that support the integration of Roma children. I also deal with the role of the Roma assistant in schools and the preparation of the teachers themselves for work with Roma pupils in the context of inclusion.

The theoretical part is based on the study of professional literature. In the empirical part I present the results of the qualitative research that is carried out at a particular elementary school.

It testifies not only to the perception of inclusion of Roma pupils by the teachers but also to the relationship of the Roma pupil to education.

Key words: integration, inclusion, pupil with special educational needs, inclusive education, national minority, Roma pupil, social disadvantage, teacher assistant, qualitative research

Obsah

Úvod 9

I. TEORETICKÁ ČÁST 11

1 Významné dokumenty týkající se inkluze ve vzdělávání 12

1. 1 Všeobecná deklarace lidských práv 1948 12

1. 2 Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education 1994 12

1. 3 Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha 2001 13

1. 4 Školský zákon 2004 14

1. 5 Národní akční plán 2010 14

1. 6 Vyhláška š. 27/2016 Sb. 14

1. 7 Definice UNESCO 2017 15

1. 8 Dílčí shrnutí 15

2 Integrace a inkluze 16

2. 1 Vymezení pojmu integrace 16

2. 2 Vymezení pojmu inkluze 17

2. 3 Rozdíly mezi integrací a inkluzí 18

2. 4 Shrnutí zásadních rozdílů mezi integrací a inkluzí 19

2. 5 Inkluzivní pedagogika 20

3 Vzdělávání Romů v České republice 21

3. 1 Statistický a legislativní rámec dané problematiky 21

3. 2 Strategie a koncepce vzdělávání Romů v České republice 21

3. 3 Přístup romských dětí ke vzdělávání 24

3. 3. 1 Vliv rodiny a výchovy na vzdělávání 24

3. 3. 2 Role školy ve vzdělávání romských žáků 26

3. 4 Faktory ovlivňující vzdělávání romských žáků 27

3. 4. 1 Výchozí podmínky 27

3. 4. 2 Verbální a neverbální komunikace 28

3. 4. 3 Další činitelé ovlivňující vzdělávání romských žáků 28

3. 5 Romský poradce a asistent 30

4 Učitel romských žáků v inkluzivním vzdělávání 32

4. 1 Kompetence učitele romských žáků 32

4. 2 Instituce a organizace podporující inkluzi romských dětí 33

4. 3 Učitel v kontaktu s romskými žáky 34

4. 4 Příprava a další vzdělávání pedagogů 35

5 Shrnutí teoretické části 38

II. PRAKTICKÁ ČÁST 41

6 Metodologie 42

6. 1 Výzkumný vzorek a cíl výzkumu 43

6. 1. 1 Výzkumné otázky 43

6. 2 Charakteristika a popis školy 43

6. 3 Integrace žáků s vývojovými poruchami učení a chování 46

6. 4 Romové v lokalitě, kde se vybraná škola nachází 47

7 Hlavní výzkumná otázka: *„Jak vnímají učitelé romských žáků Inkluzivní vzdělávání?“* 48

7. 1 Metoda sběru dat 48

7. 2 Výzkumný vzorek 49

7. 2. 1 Příprava výzkumu 50

7. 3 Výsledky výzkumu 50

7. 4 Shrnutí výsledků výzkumu 58

7. 4. 1 Konečná formulace odpovědi na hlavní výzkumnou otázku 63

8 Dílčí výzkumná otázka*: „Jaký má romský žák vztah ke vzdělávání?“* **65**

8. 1 Metoda sběru dat 65

8. 2 Výsledky výzkumu 66

8. 3 Odpověď na dílčí výzkumnou otázku 71

9 Závěr **73**

10 Seznam použitých zdrojů **75**

10. 1 Literatura 75

10. 2 Elektronické zdroje 78

10. 3 Závěrečné práce 81

10. 4 Jiné zdroje 82

11 Přílohy **83**

11. 1 Seznamy použitých tabulek, grafů a zkratek 83

11. 2 Seznamy otázek, konceptů a kategorií z dotazníkového šetření pro učitele a žáky 84

Úvod

Téma diplomové práce bylo zvoleno na základě mé sedmileté a stále trvající praxe na základní škole v menším městě v bývalém náchodském okrese. Jedná se o školu v lokalitě s velkou koncentrací Romů. K 30. 9. 2018 se na ni vzdělávalo celkem 108 romských žáků z celkového počtu 327 všech žáků. V našem městě se nachází další dvě základní školy, na kterých se počet romských žáků rovná 15 a 16. (Terénní pracovníci města, Zpráva ČŠI 2018)

Při práci učitele se setkávám s řadou těchto žáků, kteří jsou znevýhodněni ve výuce. Na základě zkoumání toho, jak s nimi pracovat, jsem se dostala až k tématu inkluze, které je v současné době velmi diskutované a aktuální. Zabývá se jím veřejnost, média i politici. Inkluze je v první řadě politický akt, který je nějakým způsobem realizován v praxi a dále medializován. V medializaci jde o střet zájmů konkrétních zainteresovaných stran. Také jsem si ale vědoma toho, že pro mnoho učitelů a asistentů pedagoga je vzhledem k rozdílným výkladům pojmu inkluze toto téma velmi nejasné.

Objevuje se tedy nejen v médiích, ale také v různých politických i pedagogických dokumentech. Hlavním cílem je vytvoření takových vzdělávacích podmínek, které by odpovídaly potřebám všech žáků. Ve své výzkumné části se věnuji tomu, jak vnímají učitelé romských žáků inkluzivní vzdělávání a také tomu, jaký má romský žák vztah ke vzdělávání.

Vztah ke vzdělávání je určen především tím, co od něho očekáváme v budoucnosti. Pokud očekáváme dobré zaměstnání a s ním i určitou prestiž a společenské postavení, máme ke vzdělávání vztah pozitivní. Pokud ovšem nemáme žádnou perspektivu, znamená pro nás pouze nepříjemnou povinnost.

Při zkoumání byl použit kvalitativní výzkum a metoda dotazníkového šetření. Následně došlo k analýze a interpretaci výsledků tohoto výzkumu.

Teoretická část se věnuje procesu vzniku inkluze. Zaměřím se na významné legislativní dokumenty, inkluzi ve vzdělávání a inkluzivní pedagogiku. Žáci jsou jedni z hlavních aktérů procesu inkluze, v mé diplomové práci konkrétně romští žáci, proto se jimi budu zabývat stejně jako významem romského poradce a asistenta ve škole. V závěru teoretické části zmíním úlohu učitele romských žáků

v inkluzivním vzdělávání. Teoretická část vznikla na základě pečlivého zkoumání dostupných pramenů, jejichž seznam uvádím v závěru práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Významné dokumenty týkající se inkluze ve vzdělávání

Otázka inkluze je jedním z hlavním témat, o kterém se v dnešní době vedou diskuze nejen na školní a vědecké úrovni, ale i na té mezinárodní. Přestože je k tématu dostupná poměrně rozsáhlá literatura, stále existují otázky, které nejsou veřejnosti zcela zodpovězeny.

1. 1 Všeobecná deklarace lidských práv 1948

Hlavním dokumentem, který vymezuje právo vzdělávat se je Všeobecná deklarace Lidských práv z roku 1948. Článek č. 2 uvádí, že: *„každý má všechna práva a všechny svobody, bez jakéhokoli rozlišování, zejména podle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního nebo sociálního původu, majetku, rodu nebo jiného postavení.“* (Všeobecná deklarace lidských práv, 2014)

1. 2 Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education 1994

Světová organizace UNESCO pořádala roku 1994 ve Španělsku konferenci, která se zabývala konkrétně vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami[1], dále jen SVP. Zástupci mnoha desítek zemí UNESCO a několika mezinárodních organizací se vyjádřili ke změně dosavadního vzdělávání. Vznikl dokument Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Jeho předmětem byla práva vzdělávání, která nebrala ohled na individuální potřeby žáků. Nejvíce efektivním nástrojem zaměřeným na inkluzivní vzdělávání je návštěva škol tzv. hlavního, neboli tradičního, vzdělávacího proudu. Taková škola je určena všem dětem. Nebereme tedy v úvahu jejich stav, ať už intelektuální, sociální, fyzický nebo jazykový. (United Nations Educational, 2005).

[1] Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou žáci, kterým je nutné věnovat zvýšenou péči a dělí se na:

1. žáky se zdravotním postižením, (zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním, s vadami řeči, s více vadami, s autismem, se specifickými poruchami učení nebo chování závažnějšího charakteru),
2. žáky se zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení nebo chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání),
3. žáky se sociálním znevýhodněním (např. děti s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou, z nevýhodného rodinné prostředí, z cizojazyčného prostředí - např. děti přicházející v rámci migrace ze zahraničí). (Školský zákon č. 561/2004 Sb.)

Dokument obsahuje několik stěžejních bodů:

- každý žák má základní právo být vzděláván a musí mu k tomu být dána příležitost;
- každý žák je jedinečný svoji charakteristikou, zájmy, svými schopnostmi a také svými vzdělávacími potřebami;
- vzdělávací systém by měl být schopen vyhovět těmto odlišnostem;
- žákům se speciálně – vzdělávacími potřebami, dále SVP; musí být umožněn přístup do běžných škol, které se těmto odlišnostem dokáží přizpůsobit;
- běžné školy s inkluzivní orientací pomáhají efektivně bojovat s diskriminačními postoji. (Salamanca statement, 1994)

1. 3 Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha 2001

Dalším dokumentem, ve kterém jsou zakotveny programy pro vývoj vzdělávací soustavy v České republice, je Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha. Mimo jiné tu je zahrnuto vzdělávání zdravotně a sociálně znevýhodněných dětí. Pokládá za důležité zaměřit se na *„odstranění segregovaného vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich integrací do běžného vzdělávacího proudu.* (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. Praha: Tauris, 2001)

Samy děti se budou rozhodovat, zda chtějí jít cestou alternativního vzdělávání, nicméně je nutné, aby byl zajištěn stejný přístup ke vzdělávání pro všechny. Počet dětí s poruchami učení se neustále zvyšuje, proto je potřeba nelézt řešení, a do tradičního konceptu vzdělávání zahrnout jisté změny. Těmi rozumějme přizpůsobení obsahu, forem a metod výuky potřebám dětí s SVP. Je také nezbytné získat pro tyto změny podporu veřejnosti, a to nejen technického, ale také profesního a personálního charakteru. Důležitým partnerem je samozřejmě škola, která musí být dostatečně vybavena a přizpůsobena potřebám těchto dětí, musí respektovat individualitu dítěte a snažit se o zkvalitnění vztahu s rodiči těchto dětí. Styl výuky musí být přínosem pro obě strany, tedy nejen pro integrované žáky, ale i pro jejich spolužáky, kteří se potom budou snažit chápat, poznávat a přijímat odlišnosti.

1. 4 Školský zákon 2004

Základním kurikulárním dokumentem [2]je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento zákon zmiňuje integraci jako plnohodnotný přístup ke vzdělávání stejně jako vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů s SVP a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a novela této vyhlášky - Vyhláška č. 147/2011 Sb. (Pedagogický slovník, 2013)

1. 5 Národní akční plán 2010

OSN vydala roku 2009 ratifikaci Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením, na jejímž základě byl zpracován Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením, kam spadá i oblast vzdělávání a školství. Na základě tohoto plánu je vytvořen i Národní akční plán z roku 2010. (Bartoňová, Vítková, 2012)

Národní akční plán nebyl dokončen, zůstal v pracovní verzi. Reagoval například na výsledky mezinárodního šetření, které prokázaly, že Česká republika patří mezi země s velkou závislostí výsledků žáků na socioekonomickém a kulturním statusu rodin z důvodu častého rozřazování dětí do mnoha typů škol. Koncepce vzdělávacího systému v České republice je ve svém vývoji přizpůsobena požadavkům evropské společnosti. Naše školství se tedy snaží vytvořit model integrativního vzdělávání. (Bartoňová, Vítková, 2012)

1. 6 Vyhláška č. 27/2016 Sb. 2016

V neposlední řadě mezi stávající dokumenty věnující se dané problematice, patří i Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků s SVP a žáků nadaných. Vyhláška upravuje podpůrná opatření a jejich členění do stupňů, individuální vzdělávací plán

[2] Kurikulární dokument je pedagogický dokument, který vymezuje především koncepci, cíle a vzdělávací obsah dané etapy vzdělávání a vzniká na dvojí úrovni. Státní úroveň tvoří rámcové vzdělávací programy (RVP). Školní úroveň tvoří školní vzdělávací program (ŠVP). (Pedagogický slovník. 2003).

žáka, dále jen IVP; charakteristiku a činnosti asistenta pedagoga. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků s SVP a žáků nadaných).

1. 7 Definice UNESCO 2017

Základní rámec pro pochopení myšlenek inkluze podává definice UNESCO (2017), která vymezuje cíle a charakteristiky inkluzivního vzdělávání:

„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.“ (UNESCO, 2017)

1. 8 Dílčí shrnutí

Uvedené dokumenty týkající se inkluze ve vzdělávání mají několik společných bodů. V zásadě se opírají o základní lidská práva člověka v moderní společnosti. Patří mezi ně i rovné právo na vzdělání. K tomu, aby bylo toto právo naplňováno, musí existovat dostupné vzdělávací instituce, které splňují takové podmínky, aby v nich bylo možné bezplatně vzdělávat žáky bez ohledu na jejich odlišnosti. Právo na základní vzdělání chápejme v rozsahu povinné školní docházky.

2 Integrace a inkluze

V pedagogickém prostředí a literatuře je můžeme nalézt mnoho různých definic, které vysvětlují integraci a inkluzi. V této kapitole tedy uvádím významy pojmů z pohledu několika autorů a rozdíly mezi nimi.

2. 1 Vymezení pojmu integrace

Pojem „*integrace*“ je odvozen z latinského *„integrare“*, což znamená sjednocovat nebo scelovat. Znamená také znovu vytvoření celku. (Průcha, ed., 2009)

Ve výchovně vzdělávacím procesu tedy mluvíme o způsobech, jakými se žáci s SVP zapojí do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Je důležité rozlišit pojmy *„integrace a inkluze“*. (Bartoňová, 2006)

V českém prostředí jsou tyto dva termíny používány víceméně shodně. Jsou často zaměňovány nebo splývají, zatímco jiné země, například ty anglosaské, pojmy integrace a inkluze rozlišují. O integraci se jedná v případě, kdy je jedinec zcela vyloučen (segregován) od ostatních a následně je integrován zpět. Opakem integrace je tedy segregace, neboli vyloučení jedince ze standartního výchovně - vzdělávacího procesu.

Integrace se stala slovem používaným téměř denně. Ukazuje vývoj vztahů mezi společností a znevýhodněnými členy v dané společnosti. Pro oblast pedagogiky a sociální oblasti ale toto vysvětlení nestačí. Velmi často se setkáváme s názory pedagogů, že dostatečně nerozumí pojmům a nemají ani dostatečnou oporu v legislativě, respektive je pro ně těžké se v ní orientovat.

Podle Ivy Uzlové z občanského sdružení Rytmus je integrace v zákonech ošetřena dobře. Otázkou je, zda je škola i přesto, že by dítě s SVP chtěla přijmout a poskytnout mu tu nejlepší péči, tohoto kroku jednoduše schopna. (Učitelské noviny, 2007)

Hájková chápe integraci jako oboustranný psychosociální proces, který je založený na sbližování minority znevýhodněných a majority intaktních. (Bazalová, 2006)

Od roku 1989 prochází systém školství procesem transformace. Vnímáme jakýsi odklon od vzdělávání dětí s postižením ve speciálních školách. Tyto děti jsou postupně zařazované do všech typů škol. Celý proces si kladl za cíl vytvořit takový vzdělávací systém, který by všem umožňoval dosáhnout odpovídajícího stupně vzdělání. (Vítková, Havel, 2010)

Začátek 21. století přinesl do oblasti vzdělávání mnoho změn. Nejde pouze o vzdělávání žáků, týká se i vzdělávání dospělých a celoživotního vzdělávání.

V praxi, stejně jako v teorii, můžeme najít dva základní směry integrace.

a) Asimilační směr, který je charakterizován ztotožněním menšiny postižených s majoritou intaktních. Postižení se přizpůsobují těm zdravým, jejich identita je potlačena.

b) Adaptační směr, kdy se obě dvě skupiny (minorita postižených a majorita zdravých) vzájemně akceptují a přináší té druhé novou kvalitu společného soužití. (Kocurová, 2001)

2. 2 Vymezení pojmu inkluze

Na pojem inkluze existuje také mnoho názorů a myšlenek. Některé z nich říkají, že v souvislosti s inkluzí jde o nekonečný proces, o jakýsi ideál, o který škola může usilovat, ale kterého úplně nedosáhne. Důležité ovšem je, že k inkluzi dochází ihned, jakmile celý proces začne.

Vzhledem k tématu mé diplomové práci uvádím příklad předpokladů a procesů, na kterých je inkluze postavena podle Ukazatele inkluze. Jedná se především o rovnost mezi všemi žáky a pracovníky školy – všichni jsou stejně důležití. Školní kultura, politika a praxe by měla být změněna tak, aby byla zohledněna různorodost žáků. Měly by být neustále podporovány vztahy mezi školou a okolní komunitou. Termín inkluze je často používám ve spojení s žáky, kteří mají určité postižení, nebo již výše zmíněné SVP. Booth a Ainscow se v Ukazateli inkluze podrobně věnují způsobům, jakými lze zmenšit překážky v procesu učení, a jak lze zapojit do vzdělávání každého žáka. (Booth, Ainscow, 2007)

Cílem inkluze je rovné vzdělávání pro všechny. V tomto případě se jedná o rovnoprávné vzdělávání z hlediska tělesného nebo psychického postižení. Inkluze

se tedy týká všech, jde o princip maximálního rozvoje potenciálu každého člověka. Nikoho ze společenství nevyčleňuje.

„Inkluze se dá chápat jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný a takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje.“(Bazalová, 2006)

Za důležité pokládám vysvětlit i pojem sociální exkluze [3]jako opak sociální inkluze.

2. 3 Rozdíly mezi integrací a inkluzí

Poprvé se o inkluzi mluví roku 1994. Tehdy proběhla v Salamance konference, která se zabývala problematikou Vzdělávání žáků s SVP. Do zmiňovaného roku se užíval především termín integrace. Rozdíly mezi těmito dvěma pojmy nejsou zcela vymezené a zřetelné, a to ani v odborné literatuře, kterou jsem měla k dispozici.

Watkins vnímá rozdíl mezi integrací a inkluzí následujícím způsobem. *„Procesem integrace začleňujeme žáka zpět do hlavního vzdělávacího proudu, protože byl z tohoto proudu na určitou dobu vyčleněn. Inkluze naopak umožňuje žákovi být součástí skupiny od začátku. K žádnému vyčlenění tedy nedojde.“* (Watkins, 2009)

Rozdíl vidíme i v zaměření na samotného žáka. Při integračním procesu se jedná o žáky s SVP, při procesu inkluze nám ovšem jde o žáky a jejich potřeby individuálního charakteru.

Podle jiných autorů obnáší integrace i přípravu žáka na začlenění do školy běžného typu. V praxi se setkávám se situacemi, kdy žáci a jejich rodiče očekávají maximální přizpůsobení se ze strany školy. To ovšem při stále rostoucím počtu integrovaných dětí není možné. Inkluze naopak poukazuje na radikální a zásadní reformu školství.

Především se jedná o způsob kategorizace, kdy je v integraci silně provázána s poruchou. Jde tedy hlavně o medicínský pohled. V inkluzi není jedinec vnímán skrz diagnózu, ale jako člen komunity. Handicap musíme chápat v širším kontextu, nejen jako problém. Žáci s handicapem nás upozorňují na problémy a na způsoby

[3] Sociální exkluze, neboli sociální vyloučení, je proces vyčleňování jedinců i sociálních skupin na okraj společnosti nebo ze společnosti. (Slovník cizích slov)

vzdělávání. Jedním z negativních dopadů inkluze je paradox, že se tento systém vzdělávání soustřeďuje na zranitelné skupiny. (Kohout – Diaz, Bittnerová, Levínská, 2018)

2. 4 Shrnutí zásadních rozdílů mezi integrací a inkluzí

Nejprve je nutné konstatovat, že pojem integrace je charakteristický pro 80. léta 20. století. Diskuze o inkluzi se začala rozvíjet až v 90. letech 20. století jak již bylo uvedeno, zejména pak na počátku 21. století.

Integrace je proces, při kterém nejprve dojde k vyčlenění jedince ze společnosti, a poté k jeho opětovnému začlenění. Zjednodušeně lze říci, že ve školním prostředí integrační proces vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole. V souvislosti s integrací se hovořilo o dětech s SVP, tedy o dětech, které mají nějakou poruchu. (RVP, 2013)

Na druhou stranu inkluze se snaží více přizpůsobit vzdělávací potřeby žákům. Všichni žáci jsou si rovni, jsou stejně důležití a mají právo na rovnocenné vzdělávání a s tím i související ono přizpůsobení podmínek. Přirozený potenciál každého žáka je maximálně využit k jeho dalšímu rozvoji. Na rozdíl od integrace žák nemusí být z kolektivu vyčleněn, aby mohl být následně začleněn zpět, inkluze umožňuje žákovi být součástí třídy už počátku vzdělávání. V diskuzích na toto téma se zmiňují děti s individuálními vzdělávacími potřebami, ne děti, které mají jakýsi handicap.

Je nezbytné dodat, že jednou z mnoha příčin potíží v dosažení cílů inkluze v České republice je časné střídání ministrů školství na naší politické scéně. Roli zde sehráli především dva bývalí ministři školství, a to Josef Dobeš (2010 – 2012) a Petr Fiala (2012 – 2013), kteří hájili zachování praktických škol. Roku 2010 byl přijat Národní akční plán inkluzivního vzdělávání, dále NAPIV; jehož cílem bylo zvýšení míry pojetí inkluzivního vzdělávání v našem vzdělávacím systému. Tento cíl ale nebyl dostatečně naplněn. (Kohout – Diaz, Bittnerová, Levínská, 2018)

Následující ministryně školství Kateřina Valachová navázala na NAPIV opatřením, kterým se změnil rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, a to tak, že žáci druhého stupně základní školy, kteří se dosud vzdělávali podle

RVP ZV – LMP [4]v něm mohou do 1. 9. 2018 dokončit školu, ale mají mít možnost přestupu do hlavního vzdělávacího proudu. V tomto případě škola zajistí veškeré podmínky potřebné pro pokračování vzdělávání. (Valachová 2016)

Přestože výzkumy dosud jasně neprokázaly, co je v systému integrace vs. inkluze tím lepším opatřením při vzdělávání žáků s SVP ve srovnání se speciálním vzděláváním, v současně době téměř celá Evropská unie směřuje k inkluzi. Segregované speciální školství z hlediska jeho efektivity a lidských práv se ukazuje jako nevhodné. (RVP, 2013)

2. 5 Inkluzivní pedagogika

Není možné vyslovit jednotný názor na inkluzivní pedagogiku a její vznik. Inkluzivní pedagogika má kořeny v USA a ve skandinávských zemích. V České republice ji dnes chápeme jako součást oboru Pedagogika. Spadá pod speciální pedagogiku, ale v poslední době se dostává do popředí obecné pedagogiky.

Proces inkluze je úspěšný jen tehdy, pokud nastane kombinace obecné a speciální pedagogiky. Corbettová popisuje inkluzivní vzdělávání jako pedagogiku spojovací. Jedná se o propojení několika důležitých částí, se kterými je nutné se seznámit. Tyto komponenty jsou důležité pro realizaci inkluzivní pedagogiky v praxi. Mezi ně patří etický, sociologický, profesní, politický a aplikační komponent. (Corbettová in Lechta, 2010) V etickém komponentu hovoříme o lidských právech v inkluzi. To, zda jsou kladné či záporné, ovlivňuje přístup dětí k inkluzivnímu vzdělávání. Společenské podmínky a společnost jedince s postižením spíše toleruje. Z hlediska profesního komponentu se v dnešní době snaží pedagogické fakulty připravit budoucí učitele na vzdělávání žáků s postižením. Nelze ale předpokládat, že učitel bude mít příliš velké množství kompetencí. Je nezbytné si uvědomit, že učitel v takovémto typu vzdělávání bude vyučovat nejen děti se znevýhodněním, ale i ty intaktní. Dle politického komponentu se díváme na žáka s postižením jako na diskriminovanou skupinu, která by měla mít právo na to rozhodnout se, jak řešit svoji problematiku. Aplikační komponent hovoří o konceptu inkluzivní pedagogiky, který naráží na finanční stránku a legislativu. (Lechta, 2010)

[4] [4] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, zkratka RVP ZV – LMP.

3 Vzdělávání Romů v České republice

3. 1 Statistický a legislativní rámec dané problematiky

Z oficiálních statistik zveřejněných v roce 2007 vyplývá, že jsou Romové největší etnickou menšinou v České republice. Jejich počet byl tehdy odhadnut na 160 000 až 300 000; čili 1,6 až 3% celkové populace. (Rozvoj vzdělávání Romů v ČR, 2007)

Podle Zprávy o stavu romské menšiny v České republice za rok 2017 žilo na našem území 240 300 Romů, což je zhruba 2,2% z celkového počtu obyvatel.

Tyto statistické údaje jsou velmi omezené především od doby, kdy se Romové hlásí k české národnosti. Velkým problémem ve sběru dat o Romech je také jejich vysoká migrace. Romské rodiny se během roku i několikrát stěhují, i když většina z nich pouze v rámci regionu.

Podle Listiny základních práv a svobod má národnostní školství *„pěstovat národnostní uvědomění a současně přispívat ke sbližování občanů naší republiky.“* (ŠOTOLOVÁ, 2011)

3. 2 Strategie a koncepce vzdělávání Romů v České republice

Současná situace ohledně Romů v České republice vykazuje ne příliš uspokojivý stav. Zjednodušeně můžeme postavení Romů z hlediska socio – ekonomického rozdělit na dvě skupiny. Zhruba polovinu Romů, kteří žijí na našem území, představují ti, kteří jsou integrováni do společnosti. Druhou polovinu tvoří sociálně vyloučeni Romové, nebo jim sociální vyloučení hrozí. Ti jsou vyčleňováni na okraj společnosti. Na druhou stranu Romové, kteří jsou vzdělaní, mají dobré zaměstnání a nemají dluhy, musí také čelit předsudkům, a mnohdy i nesnášenlivosti a diskriminaci většiny. (Úřad vlády ČR, Zpráva o stavu romské menšiny, 2017)

Změna přístupu školského systému je jednou z podmínek, jak tento stav zlepšit. (Šotolová, 2011)

Úspěšnost v základním vzdělávání je samozřejmým předpokladem pro další vzdělávání, které otevírá možnosti při hledání zaměstnání. Romští žáci se však často v procesu základního vzdělávání setkávají s diskriminací a segregací a velmi často bývají vyučováni mimo hlavní vzdělávací proud. (Úřad vlády ČR, Zpráva o stavu romské menšiny, 2017)

Velkým problémem je vzdělávání romských dětí podle RVP ZV – LMP, ale také vzdělávání v segregovaných školách ve vyloučených lokalitách. V roce 2016/2017 se podle tohoto programu vzdělávalo celkem 4318 romských žáků, což odpovídá 30,9% všech 13 983 žáků vzdělávaných podle programu LMP. Meziročně tento počet poklesl o 4,9%. Pro srovnání, celkem 85,4% romských žáků, se vzdělávalo podle RVP ZV. V porovnání s předchozím školním rokem tento údaj vzrostl o zhruba 3%. Je to dáno především silnějšími ročníky, které postupně přicházejí do základních škol. (MŠMT, 2016)

K základním úkolům patří v první řadě odstranění neúspěchu romských žáků ihned při nástupu do základní školy. Na tom lze pracovat s pomocí různých forem a metod práce s romskými žáky, kterými lze zvýšit motivaci nejenom dítěte, ale i jeho rodičů ke vzdělávání. Využit by měl být i přirozený potenciál žáků a ten následně rozvíjen. Bohužel se v praxi setkávám se skutečností, že romské děti nenavštěvují mateřskou školu, pouze na dobu nezbytně nutnou. Podle Šotolové by ji měly romské děti navštěvovat alespoň dva roky předtím, než zahájí základní vzdělání.

Jakmile dítě začne navštěvovat základní školu, má být od počátku rozvíjena příznivá atmosféra. Dítě by mělo být zařazeno do málo početné třídy. Učitel by se měl zaměřit na zařazení různých projektů, které by pomohly romskému dítěti adaptovat se na nové prostředí. Jedná se například o různé pohybové a taneční aktivity, které jsou romský dětem blízké. Pokud má škola možnosti zaměstnat romské spolupracovníky, mohli by vyučovat romský jazyk, třeba formou kroužku nebo nepovinného předmětu. (Šotolová, 2011)

V roce 2001 vznikla Strategie MŠMT pro zlepšení vzdělávání romských dětí. Ministerstvo klade vzdělávání Romů velký význam, v souvislosti s jejich zařazením se do české společnosti. Mezi základní cíle strategie patří již zmíněná podpora vzdělání s důrazem na vyrovnání vzdělávacích příležitostí Romů a s tím i související podpora při výběru povolání. Dalším pilířem Strategie je snaha o rozvoj romské kultury. Ve výuce by tak měla být obsažena témata z romské historie i jazyka. K dosažení těchto cílů může pomoci přítomnost romských vychovatelů a asistentů ve školách, kterým by se systematicky poskytovala dlouhodobá podpora.

S myšlenkou zaměstnat ve školách romské asistenty přišel poprvé roku 1991 Vlado Oláh, a to v koncepci vzdělávání romských dětí. Velmi brzy se přidaly další

organizace, či nadace, které školám nabízely funkci romského asistenta pedagoga. Jeho hlavním přínosem je podpora žáka a učitele, podpora kurikula a podpora školy samotné. (Inkluzivní škola, 2006) Této problematice se dále věnuji v kapitole Romský poradce a asistent.

Od počátku 90. let se veřejně mluví o zlepšení podmínek pro vzdělávání romských žáků, které by napomohly jejich přirozenější adaptaci mezi žáky základní školy. MŠMT se danou problematikou zabývá také řadu let a pomocí dotačních programů se snaží školám nabídnout prostředky, které by mohly být využity pro nejen výše zmíněné cíle. Jedním z těchto programů je dotační program *„Podpora integrace romské menšiny v roce 2018,“* který je zaměřen právě na podporu integrace příslušníků romské menšiny. Cílem programu je opět podpořit vzdělávání romských žáků, kteří jsou z nerovného prostředí, a ve kterém jim hrozí sociální vyloučení. Program by měl pomoci zajistit podmínky pro společné vzdělávání těchto dětí v hlavním vzdělávacím proudu. Opět se tu zmiňuje předškolní příprava, podpora spolupráce rodiny se školou, zvýšení informovanosti rodičů o přínosech vzdělání pro jejich dítě a konečně podpora aktivit v oblasti inkluze romských žáků, prevence předčasného ukončování vzdělávání a zvyšování kompetencí pedagogických pracovníků vzhledem k inkluzi. (MŠMT, 2018)

Podle odborníků se vzdělávání romských dětí zlepšuje. V roce 2017 proběhla konference s názvem *„Ještě není pozdě,“* která se týkala romské integrace. Vyzdvihnuta tu byla, mimo jiné, užitečnost přípravných tříd, tedy podpora Romů ještě před začátkem povinné školní docházky. Ředitel Domu národnostních menšin Jakub Štědroň se domnívá, že podpora vzdělanosti Romů funguje a produkuje své výsledky. Stovky Romů studují vysoké školy. (Novinky.cz, 2007)

3. 3 Přístup romských dětí ke vzdělávání

Podle majoritní skupiny nepřikládají Romové vzdělání tak velký důraz. To ovšem neznamená, že by o sebevzdělávání neměli žádný zájem. Týká se ale především osvojení si znalostí a dovedností, které se souvisí výlučně s jejich komunitou. Tyto znalosti jsou pro ně mnohem důležitější, než teoretické informace osvojené ve škole. (Sekyt in Balvín, 2004)

3. 3. 1 Vliv rodiny a výchovy na vzdělávání

Rodina je definována jako základní přirozené prostředí, kde pobíhá výchova dítěte. Aby mohla plnit svoji úlohu ve společnosti, má právo na pomoc a ochranu. Dítě má mimo jiné právo na bezplatné základní vzdělání a na úctu a respekt bez ohledu na jeho etnickou nebo náboženskou příslušnost. (MPSV 2016 in Bittnerová, Levínská, Doubek 2017)

V romské komunitě je rodina považována za jednu ze základních hodnot. Vyznačuje se především ohromnou soudržností. Na rozdíl od Čechů, považují Romové za svoji rodinu všechny své příbuzné, tak zvané velkorodiny. (Horňák, 2006) Romové musí z nedostatku sociální a institucionální opory spoléhat na rodinnou síť, která je vždy podrží. Rodina má na úspěšnost ve vzdělávání zásadní vliv. Bez její podpory je obtížné být ve škole dobrým žákem. Charakteristika typické romské rodiny se dosti zřetelně promítá do oblasti motivace dětí ke vzdělávání.

Romské dítě je neustále středem pozornosti. Obecně platí, že nejstarší dívka pomáhá matce s výchovou mladších sourozenců, i při ostatních domácích pracích. (Pape, 2017) Kromě toho za své sourozence provádí i řadu dalších činností, proto nemá dostatek času pro sebe a případnou přípravu do školy. (Vágnerová, 2004)

Romské děti dospívají dříve než ostatní, a to především díky rodinnému zázemí a vzorům, které rodina předkládá jako model. Otevřeně se mluví o tématech, jako je například vězení, krádež, násilí a sexuální život. (Horňák, 2005)

Na dospívající děti je v romské rodině nahlíženo jako na dospělé osoby, nemusí prosit, ani děkovat. Mohou mluvit, kdy chtějí. Ve školním prostředí se toto chování jeví jako drzé. (Pape, 2007)

To, že se u romských žákyň na druhém stupni zvyšuje zájem o vlastní sexualitu, si hlavně učitelé dávají do souvislosti právě s předčasným dospíváním Romů. Současně si ale neuvědomují, že tyto dívky jsou mnohdy starší než jejich spolužačky, a to často vzhledem k ročnímu odkladu nástupu do základní školy nebo jedním, či dvěma opakováním ročníku. Jejich zájem o sexualitu tedy může souviset s jejich psychickým vývojem. (Obrovská, 2016)

Puberta těchto dětí je kratší, délka období adolescence u intaktních žáků je dána studiem střední, a poté i vysoké školy.

Výchova je poměrně volná a chybí v ní přísná pravidla. To bývá důsledkem častého nerespektování autorit, a chování romských dětí se tak může jevit jako poruchové. (Horňák, 2005) I Vágnerová (2004) uvádí, že v romských rodinách převažuje volnější, nedirektivní výchova, v důsledku které děti postrádají pevný řád. Dítě jde spát, jakmile cítí únavu. Probouzí se, když je odpočaté. Často se tak setkáváme s pozdními příchody na vyučování, případně s velkými absencemi obecně. Je to dáno tím, že dětem chybí základní návyky, které jsou nezbytné pro pravidelnou školní docházku. Učitelé na základě toho vnímají chování romského dítěte jako poruchové. (Pape, 2007)

Navíc si autoři pokládají otázku, jaké jsou zdroje rozporu pojetí výchovy mezi majoritou a minoritou:

„Příkladem mohu být cikánské děti v dětských domovech. Jejich chování měříme normami běžné dětské populace. Za cíl si klademe vychovat je tak, aby se pokud možno nelišily od okolní společnosti. Není však jasné, co vlastně je vývojovým, civilizačním a kulturním pokrokem cikánského obyvatelstva. Které vývojové tendence by měly být zvláště rozvíjeny, aby odpovídaly směru vývoje danému jejich kulturní tradicí. Dosavadní pomalé pokroky v tzv. převýchově některých skupin cikánského obyvatelstva se zdají nasvědčovat, že tato otázka není zanedbatelná.“(Langmeier, Matějček 2011 in Bittnerová, Levínská, Doubek 2017)

Z toho vyplývá, že kulturní modely vedoucí k výchově jedince hrají svoji roli a v případě romských žáků jsou podceňované. Autoři řešení nechávají na škole, která má dítěti pomoci začlenit se do širší společnosti. Nejvhodnější institucí je samozřejmě rodina. Jakmile ale selhává, má ji zastoupit škola, případně Odbor sociálně – právní ochrany dětí, dále OSPOD. (Bittnerová, Levínská, Doubek 2017)

3. 3. 2 Role školy ve vzdělávání romských žáků

Škola je součástí tzv. vnějšího prostředí, které je pro romské rodiny vnímáno nepřátelsky a nedůvěryhodně. Základní škola je povinná, už jen to odrazuje romské děti vzhledem k jejich výchově od vytvoření si příznivějšího vztahu s touto vzdělávací institucí. Škola musí s rodinou velmi úzce spolupracovat. V okamžiku, kdy tato spolupráce nefunguje dostatečně, případně vůbec, vstupuje do problému OSPOD, jehož úkolem je především kontrola funkčnosti rodiny. Na samotný problém upozorní škola většinou tehdy, pokud má dítě vysoké množství absencí nebo neomluvených hodin. (Bittnerová, Levínská, Doubek 2017)

V roce 2017 žilo v našem městě asi 2500 obyvatel. Podle terénních pracovníků a jejich kvalifikovaného odhadu se počet Romů v tomto roce odhadoval na 600 – 700 ve zhruba 120 domácnostech, což odpovídá asi jedné třetině všech obyvatel. (Čurdová, 2017) Můžeme tedy usoudit, že poměr počtu romských a majoritních žáků ve zdejší škole zhruba odpovídá celkové struktuře populace v dané lokalitě. (Terénní pracovníci města, 2017)

Podle zprávy ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce 2016/2017, kterou zpracovalo MŠMT, tvoří romští žáci 3,7% všech žáků, kteří se vzdělávají v základních školách. Do tohoto průzkumu se zapojily všechny školy zapsané v rejstříku škol, celkem jich tedy bylo 4 141. Počty romských žáků na základních školách se zjišťují od roku 2013. Tyto odhady jsou závislé na údajích poskytnutých řediteli škol, není možné je vnímat jako statistiku, ale je nutné je chápat v širším kontextu. Rok 2016/2017, ze kterého zpráva pochází, je charakteristický začátkem společného vzdělávání a počátkem integrací romských žáků do hlavního vzdělávacího proudu. (MŠMT, 2017)

Ředitelé škol mají tedy povinnost vykazovat počet romských žáků na své škole. Někteří z nich pořádně nevědí, jak si tyto počty evidovat, případně jak zjišťovat, zda dané dítě má nebo nemá romský původ. Podle ministerstva by nemělo být obtížné romské dítě poznat. *„Za Roma je označen takový jedinec, který se za něj sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností hlásil, a/nebo je za něj považován významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů“.* (Zprávy idnes, 2018)

Vzhledem k této definici je nutné v pojetí zjišťování počtu Romů znát co nejvíce informací k jednotlivým žákům. Takovýmito informacemi disponuje právě škola. Můžeme tedy počítat s daty z již zmíněné zprávy MŠMT, která uvádí, že ve školním roce 2016/2017 se v České republice vzdělávalo 33 858 romských žáků. Předpokládejme, že každé dítě má rodiče a prarodiče, berme také v úvahu romské páry s dětmi, na které se ještě nevztahuje povinná školní docházka. Dostáváme se potom k odhadovanému počtu 420 000 dospělých osob romské národnosti, které žijí na území České republiky, přičemž vláda v roce 2015 uvedla toto číslo dvakrát menší. (Parlamentní listy, 2017)

3. 4 Faktory ovlivňující vzdělávání romských žáků

Vzdělávání je cesta ke vzdělání, díky kterému můžeme v budoucnu získat dobré zaměstnání a s tím i související sociální status. Pokud se dítě rozhodne vzdělávat se, přemýšlí o své budoucnosti. Pro romské rodiny je ale otázka budoucnosti velmi vzdálená, protože se orientují spíše na přítomnost a aktuálnost. (Vágnerová, 2004)
V následující kapitole se věnuji faktorům, které mají vliv na vzdělávání romských dětí. Existuje množství činitelů ovlivňujících vzdělávání. Zvolila jsem tedy pouze ty vztahující se k rodinnému prostředí, které jsem popsala v předchozí kapitole.

3. 4. 1 Výchozí podmínky

Především je nutné zdůraznit rozdíl výchozích podmínek, které romské děti na začátku povinné školní docházky mají. Mezi ně patří již zmiňované rodinné zázemí a s ním související výchova, a také jazyková bariéra.
Nerespektuje-li škola a učitel odlišnou výchovu romského dítěte, má to negativní dopad na jeho výchovu ve škole. Proto je důležité, aby učitelé znali poměry v rodině romského žáka a pochopili odlišný vzor výchovy. Ne ho od základu začít měnit. (Balvín, 2004)
V systému základního vzdělávání je běžné, že rodiče pomáhají dětem s přípravou do školy. Zde však nastává první problém, protože mnoho romských rodičů má nízké vzdělání a nemohou svým dětem s probíranou látkou pomoci. Proto předávají odpovědnost učiteli a škole jako takové. (Vonšik, 2013) Romští rodiče mají velmi odlišné přístupy ke vzdělávání svých dětí ve srovnání s rodiči majority. Nezaměstnaní rodiče nepodporují své děti při studiu, protože jsou přesvědčeni, že

jejich děti dobré zaměstnání neseženou a jediným možným zdrojem jejich příjmu jsou sociální dávky.

3. 4. 2 Verbální a neverbální komunikace

Nedostatečná znalost českého jazyka je jedním z hlavních problémů, se kterým se romské dítě setká při příchodu do základní školy. Z toho důvodu je pro něho těžké udržovat tempo s žáky majoritní společnosti, kteří česky komunikují od narození. (Vágnerová, 2004)

Na druhou stranu mají Romové bohatě rozvinutou neverbální komunikaci, a to díky neustálým dotekům, kterým se jim dostává v rodině. (Balvín, 2004) Nutno dodat, že Romštinu užívá minimum obecných pojmů, proto u romských dětí převládá spíše konkrétní myšlení. (Říčan, 1998)

3. 4. 3 Další činitelé ovlivňující vzdělávání romských žáků

Mezi další faktory ovlivňující vzdělávání romských žáků, kromě zmíněné výchovy a jazykových odlišností, patří vnímání a pozornost; paměť a myšlení; vůle, emoce a temperament; schopnost, nadání a talent; motivace a hodnoty. (Horňák, 2005)

Vnímání u romských dětí je spojeno s mnoha zvláštnostmi a nedostatky. Nejvíce problematické je vnímání souvislostí. Čas nevnímají jako lineární veličinu. Jak jsem již zmiňovala, Romové se soustředí především na současnost. Pozitivem je bezprostřednost, negativem naopak nezodpovědnost. (Horňák, 2005)

Škola na žáky klade mnoho nároků. Romští žáci se nedokáží déle soustředit, proto by měl učitel vkládat do hodiny více přestávek, umožnit dětem více pohybu a dát jim prostor pro komunikaci s okolím. Udržet pozornost bychom měli ve školách za pomocí různých metod a forem výuky a začleňování pohybových a výtvarných aktivit, které jsou, jak jsem již zmiňovala, romským dětem blízké. (Horňák, 2005)

Romové si učivo osvojují pomaleji. Velmi nutné je proto jeho opakování. Získané znalosti se velmi obtížně propojují s praktickým využitím.

Myšlení je zaměřené na řešení běžných situací. Cokoli jiného je pro ně tíže pochopitelné. Často jsou nedůslední a nekritičtí. Většina romských dětí si nepřipouští, že by mohla udělat chybu. (Horňák, 2005)

Romské děti vyrůstají bez většího vlivu rodičů. Jedním z následků je to, že si děti neumí stanovit cíl. Často do školy chodí pravidelně, ale při vyučování jsou pouze pasivními posluchači. Mají tendenci vyhnout se zodpovědnosti. Pokud nemá dítě

jasný postup a řešení daného problému, velmi často argumentuje konstatováním, že něčemu nerozumí, nebo že něco neumí.

Romy charakterizuje i jejich specifická emocionální stránka, impulsivita, výbušnost. Romské dítě je často hodnoceno snížením stupněm z chování, mnohdy bez nalezení příčiny jeho chování. Tyto děti jsou mnohdy neschopné ovládat se. Díky tomu se ve vypjatých situacích chovají agresivně.

Z hlediska **talentu** ve vztahu k romským dětem je všeobecně známo, že mají velmi kladný vztah k hudbě a tanci. Často se tyto děti ve školách projevují pomocí písní a různých hudebních kreací. (Horňák, 2005) V hale naší školy je umístěn klavír k různým kulturním vystoupením. Někteří romští žáci ho, s dovolením ředitele školy, využívají během přestávek mezi hodinami nebo při čekání na odpolední výuku.

Neúspěchy romských dětí jsou zapříčiněné několika faktory. Mezi ty hlavní patří jejich častá absence ve škole. Ta je ve většině případů tolerovaná rodiči. Žák si probrané učivo nedoplní a s tím souvisí i zhoršování jeho prospěchu.

Naše škola nabízí řešení i pro takovéto případy. Romské asistentky pedagoga chodí pravidelně do rodin a vyřizují vzkazy od učitelů, nabízí dětem doplnění zameškaného učiva formou doučování, nicméně jsou tyto služby velmi zřídka rodiči využívány. Rodiče argumentují tak, že si s dětmi poradí sami. Nedbají ale na důsledné doplnění látky.

Kromě toho jsou k dispozici terénní pracovnice a neziskové organizace, kam mohou děti na doučování chodit.

Pro zvýšení **motivace** se využívají i různé akce pro rodiče a jejich děti. Na nich je prezentována práce dětí, ať už formou výkresů, výtvorů nebo zde děti předvedou své taneční nebo jiné vystoupení. Z vlastní zkušenosti mohu dodat, že se i romské děti rády pochlubí před svými rodiči tím, co nacvičili, a berou tyto úkoly jako obrovskou výzvu. (Horňák, 2005) Bohužel musím poznamenat, že rodiče do školy na podobné akce chodí minimálně. Spolupráce mezi rodiči a školou je velmi špatná.

3. 5 Romský poradce a asistent

Jak jsem uváděla dříve, první, kdo přišel s myšlenkou zaměstnávat romské asistenty pedagoga ve školách, byl Vládo Oláh ve své koncepci vzdělávání romských dětí z roku 1991. O dva roky později představila podobný nápad Mgr. Helena Balabánová, jejíž koncepce byla realizována v Ostravě. K ní se přidávaly další školy z celé republiky. (Inkluzivní škola, 2006) O asistenta může požádat jakákoli škola vzdělávající romské děti.

Téhož roku byl ve výše uvedené škole zaměstnán první romský pedagogický asistent u nás. Poměrně brzy se k této myšlence přidaly další instituce, například občanské sdružení Společenství Romů na Moravě a obecně prospěšná společnost OPS Nová škola v Praze.

Tyto nestátní organizace vybíraly, vyškolily a zaměstnaly romské pedagogické asistenty a doporučovaly je do škol, které o ně projevily zájem. Úlohu zaměstnavatele romských asistentů zastávaly organizace až do roku 1998.

Na základě usnesení vlády ČR z 29. 10. 1998 byly poprvé vyčleněny prostředky ze státního rozpočtu k hrazení mzdových nákladů nejprve pro asistenty z přípravných tříd, později pro všechny pedagogické asistenty pracující ve státních i soukromých školách.

Roku 2000 vydalo MŠMT ČR metodický pokyn ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele, na jehož základě došlo k přejmenování původního názvu romský pedagogický asistent na vychovatel – asistent učitele.

Naopak o 4 roky později zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání už hovoří o asistentovi pedagoga. Poprvé je pozice ukotvena v zákoně. Počet asistentů pedagoga se postupně zvyšoval. Od roku 2004 byl zaznamenán mírný pokles, který byl ale způsoben nízkým počtem žáků, kteří šli do první třídy základní školy. (Inkluzivní škola, 2006) Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných z roku 2005 upravuje a vymezuje působnost asistenta pedagoga a žádost o zřízení funkce asistenta pedagoga. Hlavní činností asistenta pedagoga, dále jen AP, je pomoc učitelům při výchovně – vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci s žáky a rodiči, případně s komunitou, ze které žák pochází. AP pomáhají žákům přizpůsobit se školnímu prostředí,

připravit se na výuku a v neposlední řadě žákům s těžkým zdravotním postižením s pohybem během vyučování i při akcích pořádaných školou. (MŠMT, 2005)

Podle výzkumu Šotolové (2011) se většina dotazovaných učitelů domnívala, že romský asistent ve škole může částečně pomoci učiteli při vzdělávání dětí. Pro 45% pedagogů je romský asistent skutečně potřebný a při komunikaci s romskou menšinou v lokalitě dosahuje mnohem lepších výsledků než učitel. Učitelé kladou důraz na osobnost asistenta, více než polovina dotazovaných uvedla, že je ve své práci velmi aktivní. Pouze 4% pedagogů označila jeho činnost na škole za zcela zbytečnou. (Šotolová, 2011)

Otázkou je financování asistentů pedagoga. Do roku 2017 byli tito asistenti financováni z rozvojových dotačních programů, nicméně ministerstvo rozhodlo o jejich ukončení. To v praxi samozřejmě znamená konec části pedagogických asistentů ve školách. V roce 2016 se navíc rozhodlo, že u žáků se sociálním znevýhodněním se k žádosti o přidělení asistenta pedagoga musí dokládat doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Tady ovšem narážíme na problém, jelikož mnoho rodičů těchto dětí nespolupracuje se školským poradenským zařízením, tudíž škola nemůže o asistenta zažádat. Ministerstvo doporučuje školám zvolit jiný způsob financování asistentů, a to například z podpůrných opatření, z šablon z Evropského sociálního fondu, z rozvojových programů ministerstva nebo z běžných prostředků, kterých ale základní školy mají nedostatek i pro zajištění mnohdy běžného chodu školy. (Romea.cz, 2017)

4 Učitel romských žáků v inkluzivním vzdělávání

Česká společnost si o Romech vytváří obraz zcela nevhodný a nesprávný. Vnímá je všechny stejně, bez dalších diferenciací. Takové vnímání se samozřejmě odráží i do pedagogické praxe. Sociálně vyloučení Romové si tento postoj samozřejmě uvědomují a vedou k němu i své děti. (Kaleja, 2017) To by si měli především pedagogové, kteří jsou v každodenním kontaktu s těmito dětmi, uvědomovat.

Učitel je důležitým činitelem v inkluzivním procesu. Pomáhá k rozvoji přirozeného potenciálu žáka. V souvislosti s romskými dětmi je důležitý především osobní postoj k této menšině. Pedagog by především neměl mít žádné předsudky, kterými by výrazně ovlivňoval klima ve třídě. Označování žáků jako *„líný“* bylo vystřídáno novou, více prointegrační kategorizací. Stále si ale musíme uvědomit, že diskriminační koncepce přetrvávají. (Kohout – Diaz, Bittnerová, Levínská, 2018)

Naopak úkolem učitele je vždy podporovat a udržovat dobré vztahy v kolektivu. Podle Balvína (Balvín a kol., 2000) mluvíme o tzv. multikulturním učiteli, který by měl být schopen na základě svých kompetencí reagovat na změny v multikulturním prostředí. Jedná se o kompetence související samozřejmě s edukací žáků a pochopením jejich individuálních potřeb.

4. 1 Kompetence učitele romských žáků

Kompetence pedagoga romských žáků vymezil Kaleja (2011) následujícími body: znalost dané menšiny, znalost základů Romštiny, poskytnutí základních poznatků o kultuře menšiny, být spravedlivý vůči všem, citlivě komunikovat s rodiči a spíše prosociálně řešit výchovně vzdělávací problémy, tedy bez afektu, nejlépe za přítomnosti dalšího pedagoga nebo asistenta pedagoga a hledat cestu k vzájemné dohodě.

Úkolem učitele je zajistit dostupnost vzdělání v každé situaci, a to tak, že bude vyhledávat různé didaktické metody, které by pomohly žákům s SVP překonávat překážky, se kterými se mohou při edukaci setkat. Schopnost učitele motivovat romského žáka ke vzdělávání, vést ho k vytváření hodnot a respektu, je velmi důležitá. (Balvín a kol., 2000)

4. 2 Instituce a organizace podporující inkluzi romských dětí

V uplynulých letech se problematika vzdělávání romských žáků stala předmětem zájmu mnoha evropských organizací. (Kaleja, 2015) Při přípravě pedagoga na vzdělávání národnostních menšin by měl být kladen důraz na odstranění výše zmíněných předsudků vůči Romům. Učitel může vycházet ze zkušeností domácích i zahraničních institucí, které se danou problematikou řadu let zabývají.

Mezi organizace, které podporují vzdělávání Romů, patří Romská střední škola sociální v Kolíně, Romské studentské informační centrum Athinganoi, Open Society Fund Praha, Nová škola, o. p. s., Nadace Dr. Rajka Djuriče, Společenství Romů na Moravě, The Foundation for a Civil Society, Nadace rozvoje občanské společnosti, Nadace Mosty, Sdružení dětí a mládeže Romů v ČR, Centrum romistiky, Nadace Romane Čhave, Čhavorikane Iuma, Projekt Schola, Nadácia InfoRoma nebo Muzeu romské kultury. (Romove.radio.cz) Detailněji se zaměřím pouze na některé z nich.

Nadace Open Society Fund nabízí stipendijní programy a grantové programy na profesní vzdělávání Romů. Nadace Nová škola od roku 1996 podporuje inkluzivní vzdělávání menšin, cizinců či jinak sociálně či kulturně znevýhodněných dětí a mládeže. Působí v Praze, ale většinu svých současných projektů realizuje na území celé České republiky. Mezi hlavní cílové skupiny patří sociálně znevýhodněné děti a mládež, ale i pedagogové a široká veřejnost. Právě nadace Nová škola stála u zavádění romských pedagogických asistentů do základních škol. Tyto asistenty nadále podporuje prostřednictvím kurzů a projektů. Je členem ČOSIV – České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání.

Činnost nadace lze rozdělit do několika bodů:

- podpora asistentů pedagoga a zavádění konceptů školních asistentů
- podpora čtenářské gramotnosti
- podpora romštiny jako živého jazyka
- přímá podpora dětí (romove.radio.cz)

Nadace Mosty má podporovat rozvoj kultury a vzdělanosti Romů. Chce tak přispívat k odstraněná nerovnosti, rasové diskriminace a nesnášenlivosti. Nadace si dále klade za cíl získávat a poskytovat finanční prostředky na projekty, které

podporují soužití mezi romským a neromským obyvatelstvem v určitých lokalitách, kde žije romská komunita.

V rámci takového projektu byly finančně podpořeny i základní školy, kde jsou soustředěny romské děti. Byly uhrazeny dětské tábory nebo zajištěno financování folklorních souborů.

Nevládní nezisková organizace Muzeum romské kultury je unikátní instituce, která se zabývá romskou kulturou a jeho sbírka obsahuje okolo 25 000 předmětů. Muzeum pořádá kromě tradičních výstav i mnoho akcí pro veřejnost.

4. 3 Učitel v kontaktu s romskými žáky

Podle Ľ. Fliegela je učitel, který přichází do kontaktu s romskými dětmi a mládeží, postaven do netypických nestandardních situací, v nichž musí nacházet řešení, pro která zpravidla nebyl pedagogicky připravován. (Pape, 2007)

Hodnoty uznávané majoritou nemusí být v souladu s hodnotami Romů. Jsou situace, ve kterých romské rodiny dobře míněné rady a pokyny učitelů ignorují.

Pedagogové mají tendenci chování romských žáků ihned odsuzovat, aniž by se seznámili s prostředím, ze kterého žáci pocházejí. Tuto problematiku jsem popsala dříve. Dalším problémem na straně učitelů je jejich mnohdy neschopnost úspěšně řešit diskriminační chování žáků. Buď ho nedokáží rozpoznat, nebo nemají nástroje, kterými by kolektiv udrželi, případně posílili respekt k individualitě jedince. (Kohout – Diaz, Bittnerová, Levínská, 2018)

Mnoho učitelů má tendenci se ve vztahu k romským žákům stavět do pozice jakéhosi zachránce. Učitel by se měl osvobodit od představ, jak by romské dítě mělo vypadat, jaké by mělo být, jak by ho on sám chtěl vidět, jak by se mělo chovat. Při jeho edukaci má vnímat odlišnosti rodinné výchovy. Učitel se má naučit romské dítě chápat a ne ho měnit. Kromě toho, že učitel musí dítě poznat, musí mu i porozumět, což znamená, že při jeho edukaci musí umět využít vše, co o dítěti ví - jak je vychováváno, v jaké rodině žije, jak bydlí. Právě to ovlivňuje vývoj osobnosti a chování dítěte. Dítě si ve třídě uvědomuje, že mezi výchovou ve škole a v rodině je velký rozdíl po obsahové i formální stránce. Nerespektování rodinné výchovy přináší vážné následky. Škola romské dítě do jisté míry omezuje i trestá. Pro dítě je stresující, jestliže jazyk a svět, o kterém se v tomto jazyce musí učit, je vzdálený

a za chování, které jeho rodina podporovala a uznávala, není ve škole respektováno, nebo dokonce je za ně napomínáno a trestáno. (Pape, 2007) Všechny výše zmíněné aspekty se netýkají pouze romských dětí, ale také dětí majority.

4. 4 Příprava a další vzdělávání pedagogů

Během pregraduální přípravy pedagogů se zajišťuje teoretická základna, kdy se studenti seznamují s různými zákonitostmi v oblasti výchovy a vzdělávání žáků. Navštěvují v rámci studia semináře zaměřené pedagogicky, sociálně pedagogicky a psychologicky. Jejich rozsah je závislý na konkrétním studijním programu a oboru. Na všech učitelských oborech je zajištěn tzv. pedagogicko-psychologický základ, včetně základů speciální pedagogiky. V praxi učitelé své znalosti a dovednosti získané při studiu doplňují absolvováním školení v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, při kterých si rozšiřují nebo prohlubují své poznatky. (Kaleja, 2015) Ze široké škály nabídky vzdělávacích seminářů si vybere opravdu každý, nicméně jejich kvalita a úroveň je odlišná.

Laca a Paternáková (2013) dodávají, že k dosažení odborné způsobilosti je nezbytná praxe. Její délka je závislá na mnoha okolnostech, ať už se jedná o zájem pedagoga na jeho profesním růstu nebo jeho osobnostních předpokladech pro danou profesi.

Dalším pilířem připravenosti učitele ke vzdělávání žáků podle Kaleji (2015) je tzv. terénní praxe pedagoga. Jedná se o orientaci v postupech a v podmínkách edukace a o hodnocení spolupráce se školskými poradenskými zařízeními. Z výsledků výzkumu, do kterého bylo zapojeno celkem 2005 respondentů z 13 krajů České republiky pracujících na všech typech základních škol se dozvídáme, že až 84% učitelů přiznává, že se dobře neorientuje v postupech práce s žáky s SVP a 87% dotazovaných nehodnotí spolupráci školy se školským poradenským zařízením příliš dobře.

Na rozdíl od jiných evropských zemí není v našem školském systému další vzdělávání pedagogických pracovníků postaveno na tzv. kariérním růstu, který učitelskou profesi zatraktivňuje. (Kaleja 2015)

Podle MŠMT by zavedení kariérního řádu zlepšilo také samotnou práci učitelů, přispělo by k růstu kvality škol a v konečném důsledku i ke zlepšování výsledků žáků. (MŠMT 2017)

Roku 2017 ho poslanecká sněmovna definitivně zamítla. Pedagogové by podle tohoto řádu byli zařazeni do tří stupňů, od začínajících přes samostatné po vynikající. Podle tohoto zařazení měli být odměňováni. Začínající pedagog by nejprve absolvoval dvouleté adaptační období, při kterém by mu pomáhal uvádějící učitel. Učitel třetího stupně by zajišťoval profesní rozvoj pedagogických pracovníků školy a koordinoval vzdělávací a výchovnou činnost učitelů. (Zprávy.idnes.cz, 2017)

Po absolvování pedagogických fakult a nástupu do romských tříd, nastává jakési procitnutí ze strany nových učitelů, protože práce v těchto třídách je především pro ně velmi těžká, náročná a vyčerpávající. Velmi brzy se objevují pocity frustrace a marnosti, a to proto, že učitelé nevidí výsledky své práce ihned. V některých případech se nedostaví vůbec. Čerství absolventi jsou nabití vědomostmi, které chtějí žákům předat. Navíc se jim nedostává pozitivních ohlasů od rodičů a veřejnosti. Školy s vyšší koncentrací romských žáků jsou veřejností vnímány odlišněji než školy výběrové. (Pape, 2007)

V českých školách je dlouhodobě popisován fenomén White flight, neboli Bílý útěk. Jedná se o demografický trend, který je ve školské praxi vnímám tak, že pokud do školy nebo třídy dochází třetina a více romských dětí, rodiče dětí z majority hledají vzdělání pro své potomky na jiných školách. Důvodem je představa, že na školách s vyšším počtem Romů klesá úroveň vzdělávání. (Bittnerová, 2005)

White flight má také vliv na složení učitelského sboru, který se v důsledku s výše popsanými problémy s romskými žáky mění. Učitelé ze škol odcházejí, protože podle nich romské děti zpomalují tempo výuky, které má potom vliv na výsledky celé třídy. Naopak učitelé, kteří na takové škole zůstávají, se postupně stávají odborníky na vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí. (Kohout – Diaz, Bittnerová, Levínská, 2018)

V oblasti vzdělávání pedagogů se neklade takový důraz na vzdělávání v multikulturní výchově. Budoucí učitelé by si měli už na pedagogických fakultách začít osvojovat různé metody a formy práce s romskými žáky. Současná situace je

ale taková, že příprava pedagogů je z velké části nesystematická. Podle Kaleji (2015) by se měl fenomén sociální exkluze a inkluze vnést nejen do teoretických předmětů, ale také do praktických kurzů. Už při studiu by měli být budoucí učitelé vedeni k práci s heterogenním kolektivem žáků. Pedagogické programy v dnešní době nezahrnují předměty, v nichž je probírána otázka heterogenity třídy. V sylabech předmětů v pedagogicko – psychologickém základu chybí ty zaměřující se na speciální pedagogiku, chybí také nastavení koordinovaného systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

5 Shrnutí teoretické části

Na začátku teoretické části jsem uvedla několik významných dokumentů, které se týkají inkluze ve vzdělávání. Při jejich podrobném prostudování zjišťujeme, že většina z nich se opírá o základní práva každého jedince v moderní společnosti, mezi která patří rovné právo na vzdělání bez ohledu na rasu či barvu pleti. Podle vybraných dokumentů mají být každému dítěti dány stejné příležitosti k tomu, aby bylo vzděláváno. Každý jedinec je jiný, má své individuální potřeby, i přesto mu má být umožněn přístup do běžné školy a odstraněn tak způsob segregovaného vzdělávání těchto dětí.

Pro jednodušší orientaci v tématu bylo nezbytné vysvětlit dva základní pojmy, o které se má práce opírá, a to integrace a inkluze. Česká veřejnost si stěžuje na špatnou informační vybavenost. Hlavní problém vidí v nedostatečném množství literatury a materiálů a v obtížné orientaci v inkluzivní legislativě. Musím přiznat, že i já jsem patřila k té většině pedagogů, která má s vysvětlením obou pojmů problém. Nicméně po pečlivém studiu mnoha odborných titulů se mi podařilo v tématu integrace vs. inkluze lépe zorientovat. Ve velmi zjednodušeném kontextu lze říci, že o integraci ve vzdělávání mluvíme tehdy, pokud se dítě musí přizpůsobit školnímu prostředí, ale inkluze se snaží přizpůsobit školní prostředí dětem tak, aby v něm mohly být vzdělávány od začátku školní docházky bez předchozího vyloučení a následné adaptace zpět.

Aby mohla inkluze fungovat, je nezbytné propojení obecné a speciální pedagogiky. Někteří autoři hovoří o pedagogice spojovací.

Třetí kapitola se zabývala vzděláváním Romů v České republice. Na začátku jsem uvedla několik statistických údajů o počtu Romů u nás, který se roku 2017 rovnal zhruba 2,2 % z celkového počtu obyvatel. Jedná se tedy o nejpočetnější menšinu u nás. I přesto, že ve školském zákoně je uvedeno, že příslušníci národnostních menšin mají právo na vzdělání v jazyce menšiny, v praxi tomu tak není. Důvodem je nedostatečné vzdělání pedagogů v Romštině, ale i fakt, že většina Romů se dnes k romské národnosti nehlásí, hlásí se k té české.

Až polovina Romů žijících na našem území je sociálně vyloučena nebo jí sociální vyloučení hrozí. Právě systematická změna školského systému má tento stav

zlepšit. Protože úspěch na základní škole je hlavním předpokladem pro pokračování v dalším studiu, je zapotřebí odstranit diskriminaci a segregaci související se školními neúspěchy už při příchodu na základní školu. K tomu výrazně přispívá příznivá atmosféra, kterou má za úkol vytvořit škola prostřednictvím učitele. V jeho práci mu ve školách v sociálně vyloučených lokalitách nebo s větším zastoupením romských žáků pomáhá romský školní asistent. Učitel by měl za pomocí asistenta začleňovat do výuky romskou kulturu, témata z romské historie i jazyka.

Bez toho aniž by učitel pochopil rozdíly v pojetí české a romské rodiny a výchovy, není možné inkluzivní vzdělávání realizovat. Charakteristika romské rodiny a výchovy se znatelně promítá do oblasti motivace dětí ke vzdělávání. Romské děti potřebují více času, podpory a trpělivosti, aby pochopili, proč je škola pro ně důležitá. V konečném důsledku se to netýká jen dětí z romských rodin.

Nejen v inkluzivním procesu, ale ve vzdělávání obecně, by měl být zohledněn přístup romských rodin ke vzdělávání. Je třeba si uvědomit jejich odlišné tradice a zvyky. Rodiny dětem poskytují velmi volnou výchovu, která má za následek časté nerespektování autorit, se kterými se přirozeně ve školách děti setkávají.

Tuto část práce pokládám za nejdůležitější pro mne jako pedagoga, velmi mne obohatila jak profesně tak i lidsky.

V závěru teoretické části se věnuji postavě učitele jako důležitému činiteli v realizaci inkluzivního vzdělávání. Stručně jsem se změřila na učitele romských žáků, nad jeho nelehkou úlohou, na kterou nebyl připravován. Příprava budoucích učitelů je velmi často nesystematická nebo pouze okrajová. Učitel romských žáků by si měl o rodině, případně konkrétně o dítěti zjistit co nejvíce dostupných informací a lépe ho poznat. Pak možná pochopí, že tyto děti vzhledem k odlišnému způsobu života a kultuře mají nelehkou pozici mezi ostatními dětmi a pokusí se svým přístupem tuto jejich pozici zlepšit.

Zmínila jsem i několik institucí a organizací, které podporují integraci romských dětí. Prostřednictvím nadace Nová škola, o. p. s. a projektu Šance na úspěch na naší škole, jejíž pedagogové a žáci tvoří výzkumný vzorek empirické části této práce, získala škola prostředky na romské asistenty.

Teoretická část práce mi přinesla několik pohledů na inkluzivní vzdělávání. Především to, že inkluzivní vzdělávání je pro české školství velkou výzvou. Záleží pouze na tom, jakým způsobem se s ní dokážeme vypořádat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této diplomové práce se zaměřuje na konkrétní základní školu, která, jakožto spádová škola, má ve svých třídách větší počty romských žáků.

6 Metodologie

Pro výzkum jsem použila metodu sběru dat pomocí dotazníkového šetření. Jde o nejčastěji používanou metodu v kvalitativním výzkumu. Použila jsem dotazník, který obsahoval otevřené otázky a kterému předcházela přípravná fáze. Během té jsem pečlivě vybírala respondenty a připravovala seznam otázek tak, aby byly co nejsrozumitelněji položené pro následnou snadnější práci s odpověďmi. Výhodou tohoto typu šetření je jeho časová nenáročnost při zadávání a vzhledem k anonymitě výzkumu lze očekávat pravdivé odpovědi. (Olecká, Ivanová, 2010)

Při otevřené otázce se respondent vyjadřuje svými slovy podle vlastního názoru. Mezi výhody těchto typů otázek patří možnost získání odpovědi, která by zadavatele nebo tvůrce dotazníku nemusela napadnout. Odpovědi lépe zachycují pohled dotazovaného na danou problematiku, protože výběr jeho odpovědi není omezen. Respondent se musí hlouběji nad tématem zamyslet.

Mezi nevýhody otevřených otázek patří znesnadňování následného zpracování volných otázek. Někdy je obtížné odpovědi správně interpretovat a v neposlední řadě je někdy kvalita odpovědi ovlivněna schopnostmi respondenta správně formulovat odpověď. (Dotazník – online.cz, 2007)

Samozřejmě efektivitu otevřené otázky ovlivňuje i pochopení zadání otázky respondentem a jeho zkušenostmi se zkoumaným problémem. Následně se provede analýza obsahu odpovědí a jejich kategorizace. Získané otázky se kódují na základě vypracovaných kódových klíčů. (ČZU – Typy otázek)

Kódování probíhá tak, že výzkumník pročítá odpovědi a k jednotlivým částem nebo myšlenkám (kontextům) přiřazuje kódy. Těmi mohou být slova nebo slovní spojení, která zobecňují konkrétní pozorované jevy v textu odpovědi. Já jsem použila nejprve otevřené kódování, kdy jsem kódy volila tak, aby konkrétní jevy zapadaly do obecnějších konceptů. Více konceptů jsem následně sloučila do kategorií. Výsledkem tohoto typu kódování byl tedy seznam konceptů a kategorií, díky nimž jsem dostala přehled o tématech v odpovědích. Poté jsem při axiálním kódování provedla analýzu vztahu mezi kategoriemi tak, abych zjistila, která kategorie propojuje všechny ostatní. Závěrem analýzy jsem provedla selektivní kódování, kdy jsem vycházela z předchozího axiálního kódování a stanovila si hlavní

kategorie. Z těch byla poté vybrána ta, která všechny uvedené propojila a byla ústředním zdrojem vznikající odpovědi na výzkumnou otázku. (Švaříček, Šeďová, 2007)

6. 1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Cílem výzkumné části je zjistit, jak inkluzivní vzdělávání vnímají především učitelé. Dále mě zajímá samotný vztah romského žáka ke vzdělávání.

6. 1. 1 Výzkumné otázky

Výzkumný problém a cíle jsem si stanovila už na začátku mé práce. Hlavní výzkumná otázka zní:

„Jak vnímají učitelé romských žáků inkluzivní vzdělávání?“

Dílčí výzkumná otázka je:

„Jaký má romský žák vztah ke vzdělávání?“

6. 2 Charakteristika a popis školy

Základní škola, na které vyučuji, a na které jsem realizovala i praktickou část, se nachází v bývalém náchodském okrese v sociálně vyloučené lokalitě s větším množstvím romských rodin. Podle Analýzy stávající situace a potenciálu v městské části z roku 2014 odhadovali místí obyvatelé počet zdejších Romů na 1300, což byla zhruba polovina všech obyvatel. (Bez vize je tma, 2014)

Areál školy je tvořen komplexem několika nově zrekonstruovaných budov, které jsou navzájem spojené chodbami. Nachází se tu celkem 25 kmenových tříd, 4 odborné učebny, dvě tělocvičny a další zázemí; tedy kabinety, dvě knihovny, dílny, místnost s keramickou pecí, školní kuchyňka, počítačová učebna, učebna pro volnočasové aktivity a školní jídelna.

Naše škola je unikátní svým velkým venkovním areálem, kde se nachází environmentální učebna s naučnou stezkou, bazén, hřiště na volejbal a basketbal, fotbalové hřiště a běžecký ovál.

Součástí školy je i velké sportovní hřiště a dětské hřiště s pískovištěm, houpačkami a dřevěným vláčkem. Lze tedy říci, že škola poskytuje pro realizaci výuky nadstandardní zázemí, její interiéry jsou čisté a esteticky upravené.

Učebny jsou velké, s polohovacím nábytkem pro děti, některé mají i relaxační část s kobercem, velkými polštáři či podložkami pro sezení. Ve všech třídách je k dispozici didaktická a audiovizuální technika. Interaktivní tabule jsou v odborných učebnách fyziky a chemie.

Ve školním roce 2016/2017 školu navštěvovalo celkem 357 žáků, ve školním roce 2017/2018 o 10 žáků méně. Žáci s SVP jsou integrování do běžných tříd a mají nastavená podpůrná opatření. Ve školním roce 2017/2018 se ve škole vzdělávalo celkem 63 dětí s podpůrnými opatřeními. Z toho 45 žáků mělo podpůrná opatření 1. stupně, 9 žáků podpůrná opatření 2 stupně, 8 dětí podpůrná opatření 3. stupně a jeden žák podpůrná opatření 4. stupně. Na žádost zákonného zástupce a po konzultaci s poradenským zařízením zpracovala škola pro žáky od druhého stupně podpůrných opatření individuální vzdělávací plán. S tímto plánem byli seznámeni všichni učitelé, kteří žáka učí. Školské poradenské zařízení společně se školou vyhodnocovalo naplňování těchto plánů. Počet individuálních vzdělávacích plánů se mírně zvyšuje. Ve školním roce 2016/2017 byly vypracovány pro 16 žáků, o rok později pro 18 žáků.

(Výroční zpráva školy; 2016/2017, 2017/2018)

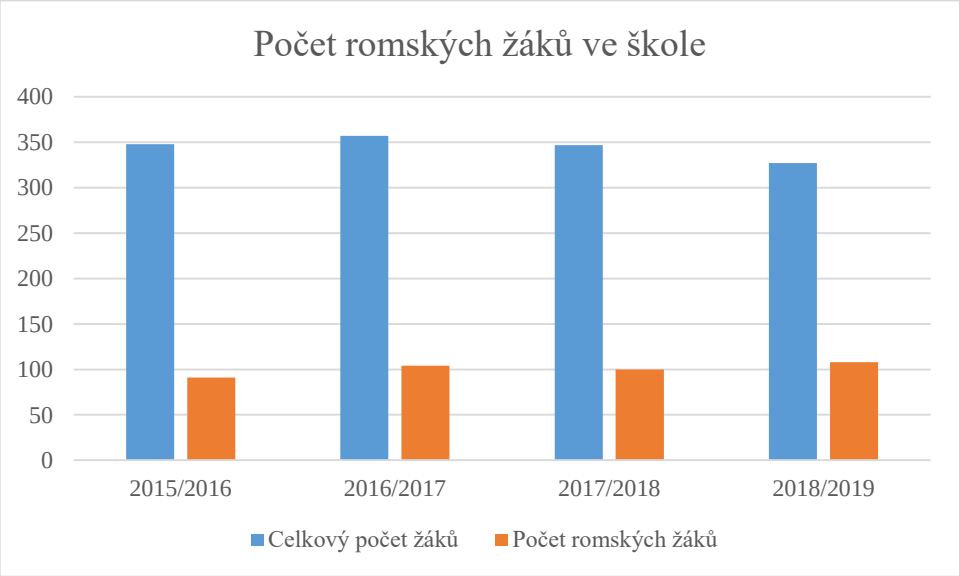
Škola organizuje v rámci výchovně vzdělávací činnosti akce, jako jsou školy v přírodě, lyžařské výcviky, plavecké výcviky, školní výlety, exkurze, přednášky, besedy a různé kulturní akce.

Ve škole je žákům nabízeno mnoho zájmových kroužků. Pro zajímavost uvádím několik statistických údajů týkajících se počtu romských žáků ve škole, počtu integrovaných dětí a asistentů pedagoga za uplynulé tři roky. Vycházela jsem z údajů veřejně dostupných ve výročních zprávách školy.

Počet romských žáků ve škole

Školní rok	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Celkový počet žáků	348	357	347	327
Počet romských žáků	91	104	100	108
%	26,15	29,13	28,33	33

Tabulka č. 1: Počet romských žáků ve škole



Graf č. 1: Počet romských žáků ve škole

Předchozí tabulka a graf nám ukazují počty romských žáků na naší konkrétní škole v uplynulých třech letech a v současném školním roce (2018/2019). Je zřejmé, že se počty příliš neměnily a nemění. Obecně můžeme říci, že vzhledem k celkovému počtu žáků ve škole je podíl těch romských blížící se jedné třetině.

Osobně si myslím, že se jedná o lehce kontroverzní a diskriminační věc. Je nevhodné zjišťovat etnický původ žáků. Tyto údaje by ministerstvu mohly poskytovat matriky městských úřadů, případně by je mohla sledovat Česká školní inspekce.

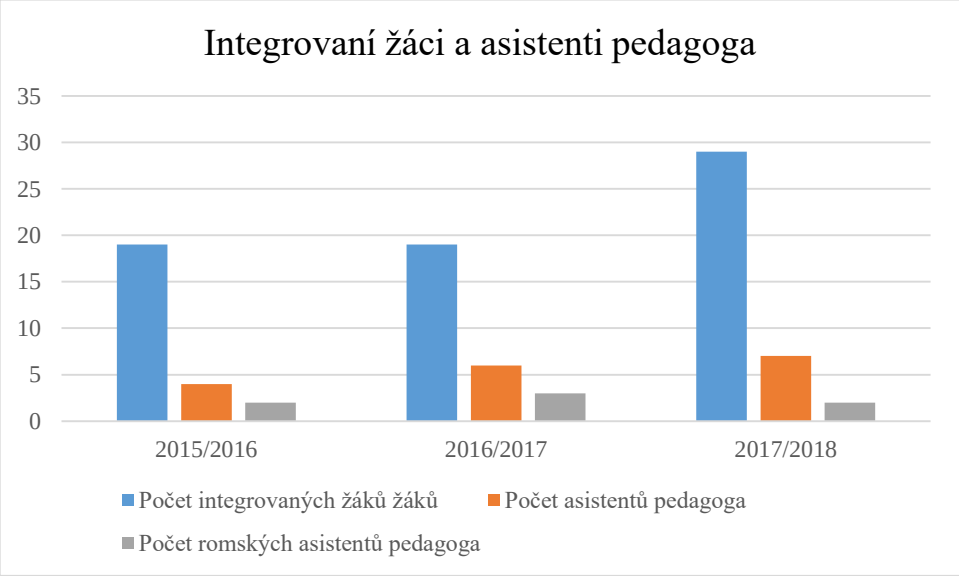
Pokud se opět vrátím k naší škole, všichni Romové mají českou národnost, a proto počty romských žáků zveřejněné ředitelem školy musíme brát pouze jako orientační. Údaje uvedené v tabulce byly získány z výročních zpráv školy a z inspekční zprávy z roku 2018. Tato data zpracovává zástupkyně ředitele školy na základě dlouhodobého pozorování žáka, jeho barvě pleti a rodinnému zázemí a po konzultacích s terénními pracovníky města.

6. 3 Integrace žáků s vývojovými poruchami učení a chování

Počet individuálně integrovaných žáků ve škole a asistentů pedagoga

Školní rok	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Počet integrovaných žáků	19	19	29
Počet asistentů pedagoga	4	6	7
Počet romských asistentů pedagoga	2	3	2

Tabulka č. 2: Počet individuálně integrovaných žáků ve škole a asistentů pedagoga



Graf č. 2: Integrovaní žáci a asistenti pedagoga

Tabulka a graf nám znázorňují počty integrovaných žáků a asistentů pedagoga v uplynulých třech letech. Jedná se z velké části o romské žáky či žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. Ve škole pracují, v rámci projektu, neziskové organizace Nová škola, o.p.s.; dvě romské školní asistentky pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí. Nadace Nová škola podporuje romské asistenty na základních školách už od roku 1993, ti první působili v soukromé Základní škole Přemysla Pittra v Ostravě.

Vzhledem k počtu romských žáků na naší škole a obecně žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí by bylo zapotřebí zaměstnat asistentů pedagogů více. Z údajů uvedených v tabulkách vidíme, že dvě až tři romské asistentky pedagoga nemohou stačit.

6. 4 Romové v lokalitě, kde se vybraná škola nachází

Jak jsem uváděla, naše konkrétní škola se nachází v sociálně vyloučené lokalitě, ve které i já žiji celý život. Vnímám to v zásadě jako klad pro vykonávání mé profese, protože mnoho zdejších rodin znám a o dítěti, které učím, mám mnoho informací. Opět se odkazuji na teoretickou část, kde jsem popisovala, že pro úspěšnou inkluzi romských žáků ze strany učitele je důležité dané dítě znát.

Před čtyřiceti lety žily v naší městské části pouze dvě romské rodiny, většina Romů žila v jiné části města. Po revoluci se ale situace začala měnit a poté, co z našeho města odešla část vojenské posádky, začalo vznikat mnoho volných obytných prostor, které byly mnohem levnější než ty v centru. To způsobilo velmi rychlou migraci velké části romské populace do naší městské části, což ovšem nebyla jenom jejich volba. V 90. letech tu vznikla velmi rychle romská komunita, která v podstatě dorovnala počet obyvatel majority. Počet Romů se začal rapidně zvyšovat. Když někdo umřel nebo byla svatba, přijelo mnoho příbuzných, z nichž tu už řada zůstala. Na počátku 90. let se konalo referendum o samostatnosti městské části. I přesto, že si lidé odhlasovali odtržení od města, nedošlo k němu. Starostové začali postupně stěhovat Romy z města a okolních vesnic k nám.

Byty, které tu zbyly po vojácích, byly ve velmi špatném stavu a často byly a jsou kapacitně velmi vytížené až přeplněné. Situace vygradovala na přelomu tisíciletí, kdy většina domů začala chátrat a na okrajích města začala pomalu vznikat romská ghetta. V posledních letech se především díky investicím soukromých podnikatelů daří mnoho domů opravovat a vznikají tu byty, které by v budoucnu měly do města přilákat nové mladé rodiny.

Naše škola s takovou strukturou, kterou ukazuje tabulka č. 1, vznikla vlastním pozvolným vývojem. Nachází se sice na okraji regionu romské komunity, ale vzhledem k problematickému okamžitému umístění dítěte do praktické školy, což by bylo absolutně proti inkluzi, romské děti z našeho města navštěvují právě tuto základní školu, i když v sousedním městě jsou další dvě školy. Hlavním důvodem je především to, že romské děti chtějí navštěvovat školu společně. Další romští žáci přicházejí i během školního roku, a protože škola není kapacitně naplněna, žáky přijme. Romští žáci tedy přibývají a ti neromští ubývají. Naše škola má již několik let nálepku romské nebo *„cikánské školy.“*

7 Hlavní výzkumná otázka: *„Jak vnímají učitelé romských žáků inkluzivní vzdělávání?“*

7. 1 Metoda sběru dat

Metoda, která byla v této části použita, byla sběr dat pomocí dotazníkového šetření. Podrobně byla popsána v kapitole Metodologie.

Seznam otázek z dotazníkového šetření určeného pro pedagogy

1. Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?
2. Zkuste jednou větou vysvětlit význam slova inkluze z Vašeho pohledu.
3. Myslíte si, že má smysl věnovat vzdělávání romských žáků zvýšenou pozornost?
4. Uveďte zvláštnosti ve vyučování na Vaší škole s přihlédnutím na romskou populaci.
5. Popište roli učitele romského žáka v souvislosti s inkluzivním vzděláváním?
6. Co vnímáte jako největší problém v souvislosti se vzděláváním romských žáků?
7. Považujete přítomnost romských asistentů ve škole za pozitivní? Pokud ano, uveďte své důvody.
8. Dáváte přednost odděleným třídám nebo běžným pro všechny žáky?
9. Zhodnoťte krátce spolupráci s rodiči romských dětí.
10. Co by Vám usnadnilo práci s romskými žáky?

7. 2 Výzkumný vzorek

Od počátku výzkumu bylo definitivní, že okruh respondentů bude tvořen pedagogy z naší konkrétní školy, která je předmětem zkoumání praktické části mé práce. Tuto školu jsem si vybrala nejen v souvislosti s mým několikaletým působením zde, ale také s ohledem na prvky inkluzivního vzdělávání ve výuce. V neposlední řadě hrála roli také lokalita, ve které se škola nachází, neboť má práce je zaměřena na inkluzi ve vzdělávání s přihlédnutím na romskou menšinu.

Oslovila jsem učitele na prvním i druhém stupni, záměrně jsem si vybrala hlavně třídní učitele a především ty, kteří mají ve svých třídách vyšší počet romských žáků. Všemi respondenty jsou ženy, i když jsem oslovila i muže. Bohužel na naší škole jsou pouze 3, z toho jeden je pan ředitel a druhý je netřídní.

U některých učitelů jsem se setkala s menší ochotou ohledně zapojení se do výzkumu, která byla zřejmě způsobena tím, že jsem si pro výzkum vybrala ne příliš vhodné období školního roku, a to konkrétně období před vánočními prázdninami, kdy se ve škole připravovaly různé akce a besídky a poté leden, kdy vrcholí uzavírání klasifikace a příprava pololetního vysvědčení. Výzkumný vzorek byl nasbírán v období od 1. 12. 2017 do 26. 1. 2018.

I přesto se mi podařilo oslovit celkem 9 učitelek. Všem respondentkám byla přislíbena anonymita, proto jsou v odpovědích označované jako Učitel A, Učitel B, atd.

Otázka č. 1: Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?

Označení učitele a délka jeho praxe v letech

Učitel A	25
Učitel B	3
Učitel C	8
Učitel D	10
Učitel E	2
Učitel F	10
Učitel G	16
Učitel H	4
Učitel I	0,5

Tabulka č. 3: Délka praxe učitele v letech

Z tabulky lze vyčíst, že nejdelší pedagogickou praxi má Učitel A, nejkratší Učitel I. Průměrná délka pedagogické praxe mého výzkumného vzorku je 8, 67 let.

7. 2. 1 Příprava výzkumu

Všechny respondentky jsem oslovila osobně, protože působíme v jedné budově. Zeptala jsem se, zda mají zájem zapojit se do výzkumu. Jak jsem uváděla, některé nebyly úplně nadšené, ale nejspíše i v rámci kolegiality se všichni oslovení vyjádřili kladně. Domluvili jsme se na termínu zadání dotazníků. Výzkum probíhal v prostorách školy, aby bylo zachováno prostředí, které všichni dobře známe, a ve kterém se cítíme přirozeně. Většina dotazníků byla vyplněna po vyučování po obědě v časech od 12:30 do 15:30. Dva dotazníky jsem zadávala ráno před vyučováním. Délka vyplnění se pohybovala v rozmezí od 10 minut do zhruba 20 minut. Odpovědi byly zaznamenané přímo pod položené otázky. Nakonec jsem se získanými daty začala pracovat.

7. 3 Výsledky výzkumu

V této části prezentuji výsledky výzkumného šetření. Protože jsem použila otevřené otázky, při kterých dotazovaná osoba nedostala na výběr z předpřipravených variant odpovědí, uvádím ve výsledcích doslovný přepis mnou vybraných odpovědí s následným komentářem. V rámci vyhodnocování odpovědí jsem provedla jejich obsahovou analýzu a poté kategorizaci odpovědí za použití kódování, které bylo podrobně popsáno v kapitole Metodologie. Seznam kódů a kategorizaci uvádím níže a souhrnně také v příloze této práce.

Otázka č. 2: Zkuste jednou větou vysvětlit význam slova inkluze z Vašeho pohledu.

Kategorie č. 1: Ponětí o inkluzi

Koncept: neznalost problematiky inkluzivního vzdělávání

Většinu respondentek spojovala neznalost problematiky inkluzivního vzdělávání a často velmi negativní pohled na celou věc. Některé si nebyly vůbec jisté, co pojem inkluze znamená, některé se obávaly špatné odpovědi, proto se jí snažily vyhnout. Onen negativní pohled pramení z jeho neznalosti, ale také z popularizace inkluze, kterou učitelé vnímají jako trend. V několika odpovědích se vyskytuje srovnání s integrací, na příklad: *„Inkluze je integrace dětí v jedné třídě.“ „Inkluze je snaha o integraci.“*

Velmi často se v odpovědích na otázku objevovalo slovo *„začlenění*“, například: *„Začlenění žáků s různými omezeními, bohužel i se sníženým intelektem, do běžného vzdělávání.“ „Začlenění všech dětí bez rozdílu do vzdělávacího systému.“ „Začlenění handicapovaných do běžného vzdělávání.“ „Je to pokus o začlenění nezačlenitelného.“ „Inkluze je začlenění dětí s různými specifickými potřebami.“*

Učitel C: *„Inkluze je integrace dětí v jedné třídě. Když začlením žáky s nějakým handicapem do klasické třídy…a pak mu připravím odlišnou práci, než mají ostatní. Přiznávám, přesně nevím, jak to vysvětlit. Vím, že ten pojem slyšíme dennodenně, ale prakticky nevím, jak ho uchopit. Integrujeme pomalu ty normální děti mezi ty romské, to je úplně naopak, než by mělo být. Normální děti se přeci nemůžou přizpůsobovat těm romským.“*

Z této odpovědi je patrné, že se učitel z obecné roviny přesunul do naší konkrétní školy, protože toto prostředí zná a je schopný se o něm rozepsat srozumitelněji. Dále také vidíme, že respondentka vidí inkluzi v přizpůsobování se někoho někomu, což je velmi špatná argumentace a vysvětlení.

Učitel D vnímá inkluzi jako jakousi pomoc žákům se speciálně vzdělávacími potřebami: *„Tím, že byla zavedena inkluze, se nabízí víc pomoci dětem, které to v normální škole nezvládají.“* Poprvé se tedy nesetkáváme se slovy jako *integrace* nebo *začleňování.*

Zajímavá byla také odpověď **Učitele E:** *„Na vysoké škole jsme snad nic jiného neslyšeli, samá inkluze a integrace. Bohužel mi ale přišlo, že i řada přednášejících pořádně nevěděla, jak to vysvětlit, tak jsem čekala do praxe. My jsme specifická škola, tady se inkluze točí jen okolo romských dětí. V tomhle směru už asi vím, o co se jedná, ale moc zkušeností zatím nemám.“*

Učitel E má krátkou pedagogickou praxi, tudíž je jeho odpověď takřka nic neříkající, ale zaujalo mne tvrzení, že o procesu inkluze a integrace nechybí informace pouze učitelům na základních školách, ale i na těch vysokých.

Otázka č. 3: Myslíte si, že má smysl věnovat vzdělání romských žáků zvýšenou pozornost?

Kategorie č. 2: Vzdělávání romských žáků	**Koncept:** zvýšená pozornost vzdělávání romských žáků; podmínky vzdělávání romských žáků
Kategorie č. 3: Spolupráce s rodiči	**Koncept:** fungování romské rodiny

Učitel A: *„Do budoucna určitě, ale dokud nebudou mít rodiče zájem o vzdělávání svých dětí, tak je věnování pozornosti zbytečné.“* **Učitel F:** *„Ano, ale za podmínek, že o vzdělávání jeví zájem žák a především jeho rodina, která ho podporuje, nebo by ho teda měla podporovat.“* **Učitel G:** *„Ano, ale za předpokladu, že zvýšená pozornost se bude věnovat i jejich rodičům a fungování rodiny.“*

Z předchozích odpovědí vidíme, že se respondentky shodují v tom, že o vzdělání musí projevit zájem i rodič žáka. To je u romských rodičů velký problém. Jak jsem popisovala v teoretické části, romští rodiče mají velmi odlišné přístupy ke vzdělávání svých dětí ve srovnání s rodiči majority. Vzdělání pro ně není prioritou. Vidí, že i když oni nedosáhli vyššího, leckde i základního vzdělání, společnost se o ně postará a nějakým způsobem vyžijí.

Otázka č. 4: Uveďte zvláštnosti ve vyučování na Vaší škole s přihlédnutím na romskou populaci.

Kategorie č. 1: Ponětí o inkluzi	**Koncept:** neznalost problematiky inkluzivního vzdělávání
Kategorie č. 2: Vzdělávání romských žáků	**Koncept:** motivace ke vzdělávání romských žáků
Kategorie č. 4: Výkon pedagogické profese	**Koncept:** přípravy učitele na výuku

Zajímavý byl pohled také na integraci ve výuce. **Učitel B:** *„Někdy mi přijde, že integruju nadaného žáka mezi ty ostatní.“* **Učitel D:** *„Je to náročné s přípravami na výuku, nemůžu vyhovět všem, snažím se mít třeba dvě varianty, ale více ne, to není proveditelné.“* **Učitel E:** *„Záleží na učiteli, jak si tu hodinu nachystá a jak žáky zaujme a namotivuje.“* Zde vidíme, že zásadní roli má opravdu učitel. Žáci by se měli snažit uchopit úkol a navzájem si pomoci s jeho řešením. Ti nadaní mohou pomoci těm slabším. Naučí se vzájemně spolupracovat a komunikovat ve skupinách a také rozvíjet pozitivní vztahy ve třídě a navzájem se obohacovat. Jde tedy o to snažit se udělat učivo dostupné všem. Všichni žáci by měli vynaložit snahu zhostit se úkolu, být aktivními posluchači. Učitelé berou žáky s SVP, ale musí umět brát také třídu jako celek, a v tom spatřují mnohdy problém. V dnešní době převažují inkluzivní přístupy, které jsou ale ovlivněny tradičním pojetím výuky, kdy výuku zaměřujeme na učivo, nikoli na žáky.

Otázka č. 5: Popište roli učitele romského žáka v souvislosti s inkluzivním vzděláváním.

Kategorie č. 4: Výkon pedagogické profese	**Koncept:** vlastnosti učitele, předpoklady učitele pro výkon pedagogické profese

Další otázka směřovala konkrétně na učitele a na to, jak jsou na práci připraveni. Všechny respondentky se shodly, že velmi důležitá je samotná osobnost učitele a to, jakým způsobem dokáže žáky motivovat. **Učitel I:** *„Myslím, že učitel musí být osobností, která strhne třídu v jakémkoli složení.“* **Učitel H:** *„Učitel by měl mít jakýsi nadhled a nebrat si vše osobně. V tom počtu žáků to ani nejde.“* Učitel by si měl udržet odstup od dítěte. Pouto by nemělo přerůst hranice standartního vztahu. Ke všem žákům by měl přistupovat spravedlivě. Na druhou stranu přílišná propast také není dobrá. Žák se pak může učitele v krajních případech i bát. Všichni oslovení se také shodli na jednom z mála kladů inkluze, a to na učení se samostatnosti. Učitele musí práce bavit, měl by se také vyvarovat syndromu vyhoření. Naopak začínající učitel musí přejít z teoretické roviny z vysoké školy do té reálné. S tím mohou mít někteří problém.

Kromě učitelů a rodičů jsou tu další, kteří jsou zapojeni do fungování efektivního inkluzivního vzdělávání. Patří sem školní psychologové, speciální pedagogové, i asistenti pedagoga. Všichni musí mezi sebou umět spolupracovat a mít nastavený systém prospěšný všem. Mnoho učitelů v nich vidí oporu ve své práci. Většinou respondentky braly všechny výše uvedené za samozřejmou součást školy a nevyjadřovaly se k jejich práci nikterak negativně.

Otázka č. 6: Co vnímáte jako největší problém v souvislosti se vzděláváním romských žáků?

Kategorie č. 2: Vzdělávání romských žáků	**Koncept:** mnoho administrativy
Kategorie č. 4: Výkon pedagogické profese	**Koncept:** přípravy na výuku, časová náročnost pedagogické profese

Učitel E: *„Mně asi nejvíc vadí papíry. Protože bych radši ten čas strávila nad přípravami pro tu konkrétní třídu, když už funguju skoro jako malotřídka a potřebuju troje zadání.* **Učitel H:** *„Toho papírování je moc, ale zase když vykazujeme, jak s těmi dětmi pracujeme, můžeme dostat nějaké dotace, třeba na ty asistenty.“* **Učitel I:** *Já jsem byla v projektu Inkluzivní škola, takže tam ty formuláře*

byly i kvůli penězům. Stačilo by systém zjednodušit, nebo posílat centrálně elektronicky.“

Pokud je škola zapojena do projektů, plynou do ní také finanční prostředky. Z odpovědí lze vydedukovat, že respondentkám tolik nevadí projekty jako takové, vidí v nich přísun peněz do školy, ale čas, který věnují vyplňování formulářů, by raději věnovaly přípravám na vyučovací hodinu.

Otázka č. 7: Považujete přítomnost romských asistentů ve škole za pozitivní? Pokud ano, uveďte své důvody.

Kategorie č. 2: Vzdělávání romských žáků	**Koncept:** pozitiva menšího třídního kolektivu
Kategorie č. 4: Výkon pedagogické profese	**Koncept:** usnadnění práce pedagoga
Kategorie č. 5: Romský asistent	**Koncept:** pozitivní a negativní zkušenost s romskými asistenty

Některé respondentky se shodly i na snížení počtu žáků ve třídě a na otázce školního asistenta, zda je či není pro jejich třídu prospěšný. **Učitel C:** *„Jsem ráda za asistentky, já se můžu více věnovat těm zdatnějším.“* Ani toto nelze. Pracovat individuálně s některými žáky na úkor těch ostatních i za přítomnosti asistentů.

Učitel F: *„Menší kolektiv by byl určitě lepší, v zájmu dítěte a jeho individuálního vzdělávání.“* **Učitel G:** *„My se shodujeme, že když máme ve třídě 28 dětí, že nám tam ten asistent spíš škodí, protože ruší.“* Zde vidíme, že práce asistenta je u Učitele G vnímána spíše negativně. To může být problém, protože asistent je za předpokladu inkluzivního vzdělávání velmi důležitý.

Otázka č. 8: Dáváte přednost odděleným třídám nebo běžným pro všechny žáky?

Kategorie č. 1: Ponětí o inkluzi	**Koncept:** neznalost problematiky inkluzivního vzdělávání
Kategorie č. 2: Vzdělávání romských žáků	**Koncept:** nezvládání učiva romskými žáky, pozitiva oddělených tříd
Kategorie č. 4: Výkon pedagogické profese	**Koncept:** přípravy na hodinu, časová náročnost

Výpovědi dalších respondentek dávají jasně najevo, že by daly přednost odděleným třídám před třídami smíšenými. **Učitel H:** *„…bylo by dobré alespoň na naší škole ty romské děti oddělit, já mám ve třídě kupu chytrých dětí, nevím, proč bychom se měli přizpůsobovat těm, co to nezvládají.“* V inkluzivním vzdělávání nelze třídu rozdělovat na lepší a horší žáky. **Učitel F**: *„Občas si ty slabé vezmu stranou a snažím se jim to vysvětlit polopaticky. Třeba matematiku, ale nejde to. Vzdávám to, dám jim pak třeba samostatnou práci, jenže tu zase nevydrží dělat dlouho. Je to začarovaný kruh. To je moje inkluze“* Je zřejmé, že opět narážíme na problém, kde respondentka nezná meze mezi tím, kde končí integrace a začíná inkluze. V tomto případě si myslí, že se jedná o inkluzi, ale není tomu tak.

Otázka č. 9: Zhodnoťte krátce spolupráci s rodiči romských dětí.

Kategorie č. 3: Spolupráce s rodiči	**Koncept:** problematická spolupráce s romskými rodiči, romští rodiče bez zájmu o vzdělávání dětí, nedostatečná komunikace romských rodičů se školou, akce pro romské rodiče s dětmi

Mezi romskými rodiči a školou je opravdu velký problém s navázáním spolupráce. **Učitel G:** *„Spolupráce je špatná, rodiče nemají zájem o vzdělání svých dětí.“*

Učitel H: *„Rodič většinou nespolupracuje, školu navštěvuje až na výzvu školy.“* **Učitel A:** *„….rodič nejeví ani zájem o spolupráci se školou, komunikace je vedena v podobě úředních jednání zaměřených na docházku a neplnění povinností.“* S Učitelem B jsme se pokusili rozvinout diskuzi na téma, jakým způsobem přilákat rodiče do školy. **Učitel B:** *No, i když udělám akci pro rodiče a děti, kde mají všechno zadarmo, nedostanu je sem. Jedině vařit kafe a dávat na třídních schůzkách zákusky. Když jsme dělali Mikuláše, to ale byla plná tělocvična, když dostali děti koledu.“* V této odpovědi vidíme jakýsi náznak posunu. Předchozí učitelé velmi negativně hodnotili spolupráci s rodiči romských dětí. Učitel B ale přiznal, že se jedna akce velmi vydařila a romských rodičů se do školy dostavilo mnoho. Bylo to způsobeno nejen dárky, které děti dostaly, ale také tím, že akci zaštiťovaly romské asistentky, které máme na naší škole přes nadaci Nová škola, o. p. s. **Učitel I:** *„Když rodiče do školy přijdou, na nějakou akci, je fajn jim ukázat, že škola pro ně a jejich děti nemusí být jen zátěží.“* **Učitel B:** *„Mně na jedné akci oslovila maminka sama, jestli mě její dítě nezlobí.“* Nadace jako Nová škola nabízí nejen přímou podporu inkluzivního vzdělávání menšin, ale zavádí do škol také asistenty. Z posledních odpovědí je zřejmé, že jsou učitelé rádi za činnost těchto organizací, že samotné akce mohou do školy rodiče přivést a rodiče se sami o vzdělávání svých dětí zajímají spíše neformální cestou než na plánovaných třídních schůzkách.

Otázka č. 10: Co by Vám usnadnilo práci s romskými žáky?

Kategorie č. 2: Vzdělávání romských žáků	**Koncept:** absence předškolní přípravy, dohled úřadů a státu na vzdělávání romských žáků, motivace
Kategorie č. 3: Spolupráce s rodiči	**Koncept:** nepřipravenost romských rodičů pro vstup dítěte do ZŠ, postihy pro nespolupracující rodiče
Kategorie č. 4: Výkon pedagogické profese	**Koncept:** usnadnění práce učitele

Učitel A: *Předškolní příprava nejen žáků, ale i rodičů, no a ve škole přítomnost romských asistentek. Snížit jim dávky.“* **Učitel C:** *„Dohled sociálky, při nedodržování pravidel, velké absenci, neplnění školních povinností, aby se rodičům třeba snížily sociální dávky, nebo aby je úplně ztratili.“* **Učitel D:** *„…tak každopádně větší dohled úřadů.*“ **Učitel G:** „*Důslednější kontrola z úřadů*.“ **Učitel I:** *„Když by stát určil, že pokud budou propadat, rodiče nedostanou sociální dávky. To by je trochu motivovalo.“* Dávky systému státní podpory jsou zákonnými dávkami a po splnění všech podmínek, které zákon přesně vymezuje, musí být přiznány. Odvíjejí se od výše životního minima. Není to tedy tak, že by romské rodiny bohatly na sociálních dávkách, ale existuje mnoho tzv. návrhů na zbohatnutí (nákup elektroniky na splátky a následný prodej v zastavárně). Z odpovědí cítíme také to, že učitelé nemají v úřady důvěru a nemají v nich oporu. Na učitele je nárokována přílišná administrativa, která je s inkluzivním vzděláváním spojena.

7. 4 Shrnutí výsledků výzkumu

Má hlavní výzkumná otázka zněla: **„Jak vnímají učitelé romských žáků inkluzivní vzdělávání?“** V této kapitole se pokusím shrnout výsledky výzkumu a formulovat odpověď. Nejprve uvádím stanovené koncepty, které mi následnou odpověď pomohly formulovat.

Seznam základních konceptů k formulaci odpovědi na hlavní výzkumnou otázku

1. neznalost problematiky inkluzivního vzdělávání
2. zvýšená pozornost vzdělávání romských žáků
3. podmínky vzdělávání romských žáků
4. fungování romské rodiny
5. motivace ke vzdělávání
6. přípravy učitele na výuku
7. vlastnosti učitele
8. předpoklady učitele pro výkon pedagogické profese
9. mnoho administrativy
10. časová náročnost pedagogické profese

11. pozitiva menšího třídního kolektivu
12. usnadnění práce pedagoga
13. pozitivní a negativní zkušenost s romskými asistenty
14. nezvládání učiva romskými žáky
15. pozitiva oddělených tříd
16. problematická spolupráce s romskými rodiči
17. romští rodiče bez zájmu o vzdělávání dětí
18. nedostatečná komunikace romského rodiče se školou
19. akce pro romské rodiče a děti
20. absence předškolní přípravy
21. dohled úřadů a státu na vzdělávání romských žáků
22. nepřipravenost romských rodičů pro vstup dítěte do základní školy
23. postihy pro nespolupracující rodiče

Sloučení konceptů do kategorií

Při tzv. axiálním kódování, neboli druhé části analýzy nasbíraných dat, jsem si vytvořila celkem 5 kategorií, do kterých jsem sloučila uvedené koncepty. Poté jsem provedla analýzu vztahů mezi kategoriemi.

Kategorie č. 1: Ponětí o inkluzi

Kategorie č. 2: Vzdělávání romských žáků

Kategorie č. 3: Spolupráce s rodiči

Kategorie č. 4: Výkon pedagogické profese

Kategorie č. 5: Romský asistent

Koncept/y sloučené do kategorie č. 1 – Ponětí o inkluzi

- neznalost problematiky inkluzivního vzdělávání

Koncept/y sloučené do kategorie č. 2 – Vzdělávání romských žáků

- zvýšená pozornost vzdělávání romských žáků
- podmínky vzdělávání romských žáků
- motivace ke vzdělávání romských žáků
- mnoho administrativy
- pozitiva menšího třídního kolektivu
- nezvládání učiva romskými žáky
- pozitiva oddělených tříd
- absence předškolní přípravy
- dohled úřadů a státu na vzdělávání romských žáků

Koncept/y sloučené do kategorie č. 3 – Spolupráce s rodiči

- fungování romské rodiny
- problematická spolupráce s romskými rodiči
- romští rodiče bez zájmu o vzdělávání dětí
- nedostatečná komunikace romských rodičů se školou
- akce pro romské rodiče a děti
- nepřipravenost romských rodičů pro vstup dítěte do základní školy
- postihy pro nespolupracující rodiče

Koncept/y sloučené do kategorie č. 4 – Výkon pedagogické profese

- přípravy učitele na výuku
- vlastnosti učitele
- předpoklady učitele pro výkon pedagogické profese
- časová náročnost pedagogické profese
- usnadnění práce pedagoga

Koncept/y sloučené do kategorie č. 5 – Romský asistent

- pozitivní a negativní zkušenost s romskými asistenty

Analýza vztahu mezi kategoriemi

Po přiřazení konceptů do jednotlivých kategorií jsem hledala vztahy mezi jednotlivými kategoriemi. Výsledkem bylo sloučení kategorií a určení hlavní kategorie.

Při těchto činnostech s nashromážděnými daty jsem vycházela především z teoretické části mé práce.

Efektivní vzdělávání romských žáků v rámci inkluze je možné pouze za předpokladu, že učitel, jakožto jeden z hlavních aktérů celého procesu, bude mít o dané problematice znalosti a přehled. K tomu potřebuje nejen obecné předpoklady pro výkon pedagogické profese, také pracovní podmínky, za jakých je inkluzivní vzdělávání možné realizovat. Tyto podmínky mu pomáhá vytvořit nejen škola jako instituce, například přítomností romského asistenta ve výuce, ale i spolupracující rodič romského žáka.

Postihla jsem tedy kategorii, která, dle mého názoru, propojuje všechny ostatní. Nazvěme ji fenoménem. Těmi ostatními kategoriemi jsou podle obecného kódování kontext, příčiny, návrhy na zlepšení, následky a další strategie jednání. (Švaříček, Šeďová, 2007)

Vše uvádím v konečné formulaci odpovědi na výzkumnou otázku.

Některé koncepty se prolínají do více kategorií. Například koncept – *mnoho administrativy*, může patřit nejen do kategorie Vzdělávání romských žáků, ale také do kategorie Výkon pedagogické profese. Myšlenky jako – *problematická spolupráce s romskými rodiči, romští rodiče bez zájmu o vzdělávání dětí, nedostatečná komunikace romských rodičů se školou* mohou patřit nejen do kategorie Spolupráce s rodiči. Můžeme je vnímat i v rámci kategorie Výkon pedagogické profese. Z tohoto důvodu jsem sestavila tabulku četností jádrových konceptů, tedy kolikrát všech 9 respondentů zmínilo ve svých odpovědích jednotlivé myšlenky, které jsem následně utřídila do kategorií.

Tabulka četnosti konceptů

kód	koncept	četnost
1	neznalost problematiky inkluzivního vzdělávání	15
2	zvýšená pozornost vzdělávání romských žáků	5
3	podmínky vzdělávání romských žáků	7
4	fungování romské rodiny	8
5	motivace ke vzdělávání	7
6	přípravy učitele na výuku	13
7	vlastnosti učitele	5
8	předpoklady učitele pro výkon pedagogické profese	5
9	mnoho administrativy	11
10	časová náročnost pedagogické profese	12
11	pozitiva menšího třídního kolektivu	7
12	usnadnění práce pedagoga	5
13	pozitivní a negativní zkušenost s romskými asistenty	5
14	nezvládání učiva romskými žáky	9
15	pozitiva oddělených tříd	5
16	problematická spolupráce s romskými rodiči	9
17	romští rodiče bez zájmu o vzdělávání dětí	7
18	nedostatečná komunikace romského rodiče se školou	14
19	akce pro romské rodiče a děti	5
20	absence předškolní přípravy	9
21	dohled úřadů a státu na vzdělávání romských žáků	2
22	nepřipravenost romských rodičů pro vstup dítěte do základní školy	2
23	postihy pro nespolupracující rodiče	2

Tabulka č. 4: Tabulka četnosti jednotlivých konceptů

Z uvedené tabulky můžeme stanovit hlavní mantinely odpovědi na výzkumnou otázku. Pro lepší názornost jsem k podrobnější analýze vybrala pouze ty koncepty, které se v odpovědích respondentů objevily pětkrát a více.

Tabulka četnosti nejvíce se objevujících konceptů

kód	koncept	četnost
1	neznalost problematiky inkluzivního vzdělávání	15
2	zvýšená pozornost vzdělávání romských žáků	5
3	podmínky vzdělávání romských žáků	7
4	fungování romské rodiny	8
6	přípravy učitele na výuku	13
7	vlastnosti učitele	5
8	předpoklady učitele pro výkon pedagogické profese	5
9	mnoho administrativy	11
10	časová náročnost pedagogické profese	12
11	pozitiva menšího třídního kolektivu	7

12	usnadnění práce pedagoga	5
13	pozitivní a negativní zkušenost s romskými asistenty	5
14	nezvládání učiva romskými žáky	9
15	pozitiva oddělených tříd	5
16	problematická spolupráce s romskými rodiči	9
17	romští rodiče bez zájmu o vzdělávání dětí	7
18	nedostatečná komunikace romského rodiče se školou	14
19	akce pro romské rodiče a děti	5
20	absence předškolní přípravy	9

Tabulka č. 5: Tabulka četnosti nejvíce se objevujících konceptů

7. 4. 1 Konečná formulace odpovědi na hlavní výzkumnou otázku

Z výsledků je patrné, že se v odpovědích celkem 15x objevilo tvrzení související s neznalostí problematiky inkluzivního vzdělávání. Respondentky úplně přesně nevědí, jak interpretovat pojmy inkluze a integrace. Nicméně se snaží tyto přístupy ve svých hodinách částečně používat. Potom existují takoví učitelé, kteří mají o pojmech určité povědomí, ale staví se k nim velmi negativně. Celkem 11x je v odpovědích zmíněna inkluze spojena s obrovským množstvím další práce a administrativy, která učitele okrádá o čas. Ten by lépe využili k tvorbě materiálů a příprav do výuky, jak vidíme u 13 odpovědí a dalších 12ti, týkajících se časové náročnosti pedagogické profese.

Vnímání inkluzivního vzdělávání záleží na konkrétní osobnosti konkrétního učitele. Záleží také na tom, jaké informace jsou mu o inkluzi k dispozici a jak s nimi naloží. Důležitá je také délka pedagogické praxe a zkušenosti, které učiteli mohou pomoci. Samozřejmě záleží i na složení tříd. Zkoumaná škola je specifická právě ve složení tříd. Učitel musí na třídu pohlížet jako na celek a ne děti selektovat dle různých kritérií. V tomto případě nehovoříme o inkluzi.

V odpovědích respondentů jsem nejprve našla základní koncepty, které jsem následně utřídila do kategorií. Fenoménem v tomto případě je stav vzdělávání romských žáků na konkrétní škole. Jeho příčinami je nedostatečné ponětí o inkluzi mezi učiteli a špatná komunikace s romskými rodiči. Strategií ke zlepšení je důsledný výkon pedagogické profese v závislosti na příhodných podmínkách pro výkon funkce učitele a přítomnost romských asistentů ve výuce. Následkem je efektivnější vzdělávání romských žáků v rámci inkluzivního vzdělávání.

V závěru analýzy jsem si tedy stanovila hlavní kategorii – **Vzdělávání romských žáků**, která je ústředním zdrojem vznikající odpovědi na hlavní výzkumnou otázku a současně zahrnuje všechny ostatní kategorie.

Otázka: Jak vnímají učitelé romských žáků inkluzivní vzdělávání?

Odpověď: *Vnímání inkluzivního vzdělání z pohledu učitelů na naší konkrétní škole je obecně negativní. Hlavním důvodem jsou stále nejasné informace o celém problému. Pokud se informovanost nezlepší, bude velký problém s realizací inkluzivního vzdělávání nejen na školách se zvýšeným počtem romských žáků. Pokud bude učitel otevřený informacím plynoucím dennodenně z médií, bude se nadále sebevzdělávat, projeví o danou problematiku zájem, bude vhodně motivován, bude na dobré cestě k pochopení tohoto trendu, kterým inkluze bezesporu je.*

8 Dílčí výzkumná otázka: *„Jaký má romský žák vztah ke vzdělávání?“*

K formulaci závěru mé diplomové práce mi z části pomohla také dílčí výzkumná otázka, která zní: ***„Jaký má romský žák vztah ke vzdělávání?“***

8. 1 Metoda sběru dat

Opět jsem využila metodu dotazníků, který byl rozdán celkem dvaceti žákům od 5. do 7. ročníku. Vzhledem k malému počtu respondentů nelze data příliš zobecňovat. Dotazník obsahoval většinou uzavřené otázky, které nabízejí několik různých variant odpovědí, ze kterých si dotazovaný vybírá tu, která se nejvíce blíží jeho názoru. Mezi jejich výhody patří především jednoduché vyplnění odpovědí, nasměrování respondenta přímo na to, co nás zajímá a následné snadné zpracování odpovědí. Tento typ otázek jsem zvolila v souvislosti s vybraným vzorkem, tedy dětmi od 10 do 13ti let. Kromě toho jsem do dotazníku zvolila i dvě otevřené otázky.

Údaje prezentované v této části se týkají pouze vzorku dotazovaných Romů. Pro účely této části práce jsem vybrala pouze některé z otázek, jejichž odpovědi se pokusím interpretovat.

Seznam otázek z dotazníkového šetření určených pro žáky

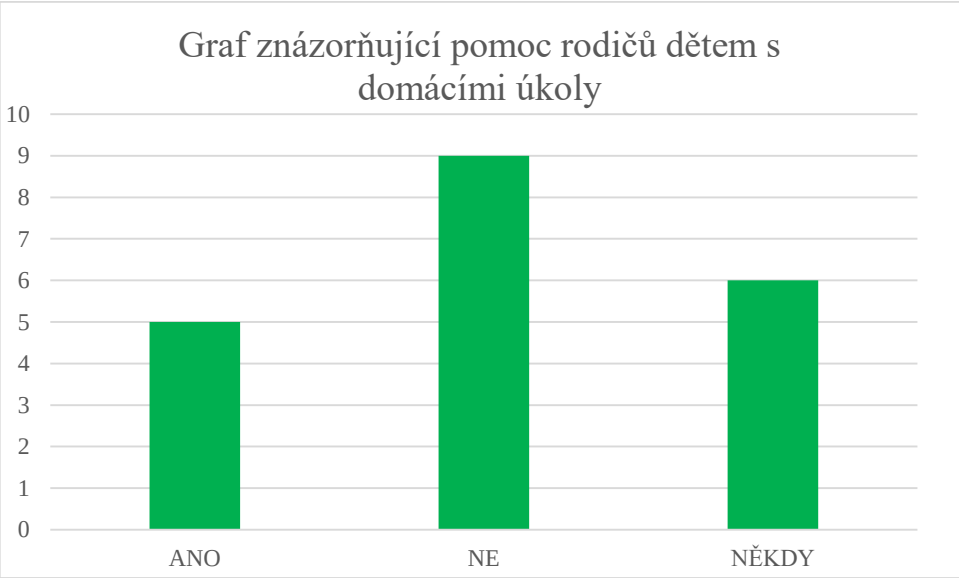
1. Pomáhají ti rodiče s úkoly?
2. Jak trávíš volný čas?
3. Učíš se doma?
4. Jaký předmět tě ve škole nejvíce baví?
5. Jaký předmět tě vůbec nebaví?
6. Rozumíš vykládanému učivu?
7. Chodil/a jsi do mateřské školy?
8. Co se ti na naší škole líbí?
9. Co se ti na naši škole nelíbí?

8. 2 Výsledky výzkumu

Otázka č. 1: Pomáhají ti rodiče s úkoly?

Tabulka č. 6: Pomáhají ti rodiče s úkoly?

ANO	5
NE	9
NĚKDY	6



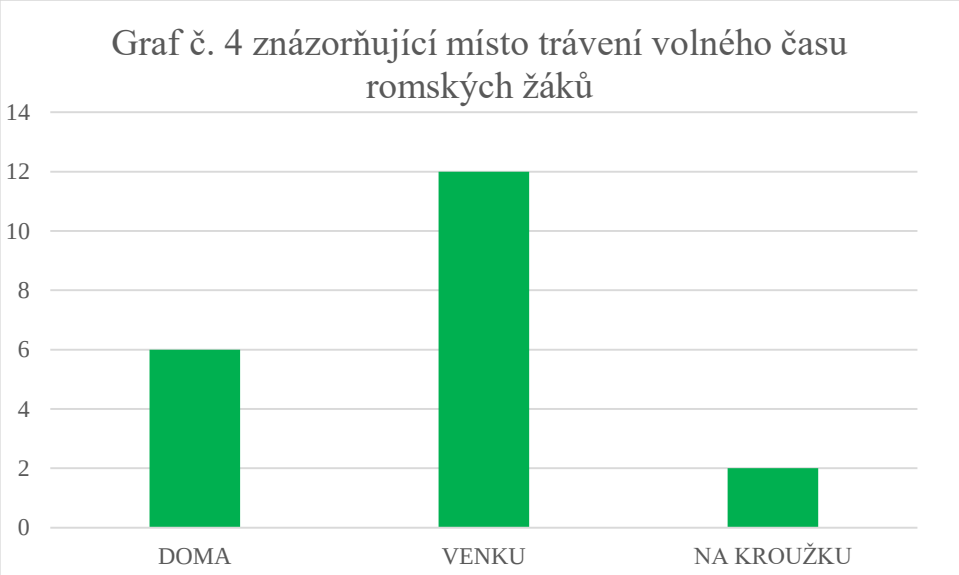
Graf č. 3: Graf znázorňující pomoc rodičů dětem s domácími úkoly

Kladně odpovědělo 5 respondentů, záporně 9 a odpověď *„někdy“* zvolilo 6 žáků. Otázka domácích úkolů je velice diskutabilní. Ne všichni učitelé žákům úkoly zadávají. Především romské děti, jak bylo uvedeno v teoretické části, nemají smysl pro disciplínu, a psaní úkolů považují za absolutně zbytečnou činnost. Domácí úkoly jsou častější na I. stupni a na naší škole existuje několik možností, jak s nimi dětem pomoci. Jsou to nejenom romské asistentky, ale také možná forma doučování speciálním pedagogem ve škole na doporučení učitele, nebo výuková část tzv. Klubíku, který probíhá v rámci projektu Šance na úspěch. Asistenti potvrzují, že rodiče romských dětí nabídku pomoci s úkoly často odmítají se slovy, že *„to s nimi nějak zvládnou.“* Nicméně existují žáci, kteří tuto pomoc přijímají.

Otázka č. 2: Kde trávíš nejčastěji volný čas?

Tabulka č. 7: Trávení volného času

DOMA	6
VENKU	12
NA KROUŽKU	2



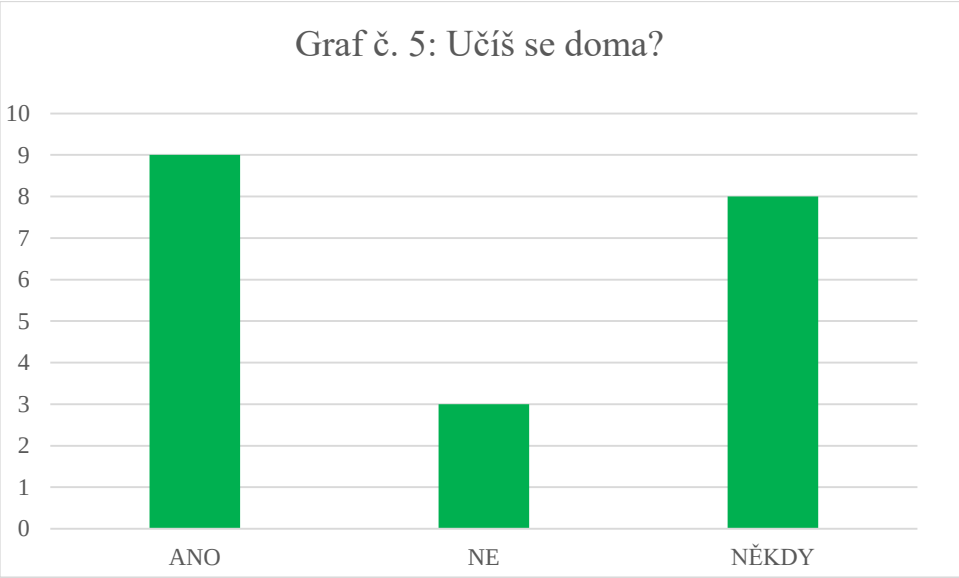
Graf č. 4: Graf znázorňující místo trávení volného času romských žáků

Z grafu číslo 4 je zřetelně vidět, kde tráví romské děti svůj volný čas nejčastěji. Volný čas je větší částí dotazovaných tráven venku. Děti mají blízko k volnosti a pohybu bez omezování. Onen pobyt venku můžeme ale charakterizovat pouze jako neorganizované chození po městě s kamarády a zdržování se v městských parcích, na lavičkách, a podobně.

Otázka č. 3: Učíš se doma?

Tabulka č. 8: Učíš se doma?

ANO	9
NE	3
NĚKDY	8



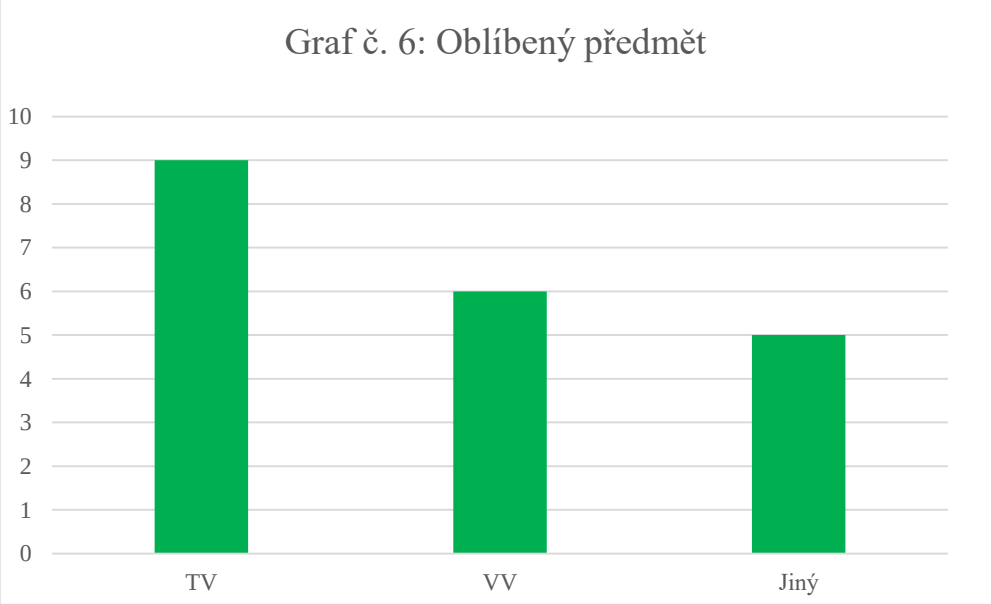
Graf č. 5: Učíš se doma?

Odpovědi na tuto otázku mě překvapily. Pouze 3 děti uvedly, že se doma neučí. Většina z nich se připravuje v rámci kroužků, klubů a doučování, které romským dětem naše škola nabízí.

Otázka č. 4: Jaký předmět tě ve škole nejvíc baví?

Tabulka č. 9: Jaký předmět tě ve škole nejvíce baví?

TV	9
VV	6
Jiný	5



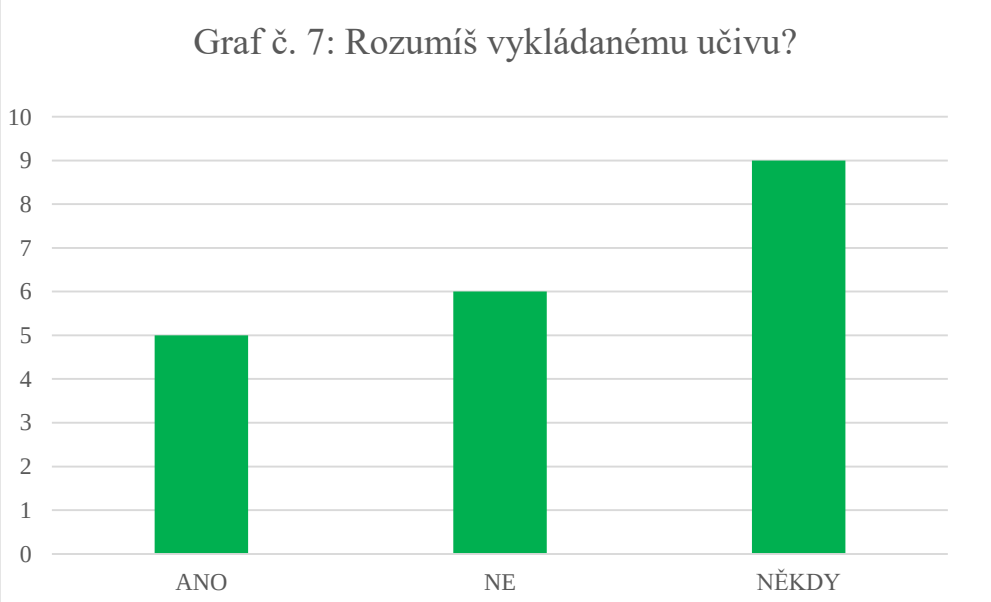
Graf č. 6: Oblíbený předmět

Romské děti jsou živé a tvůrčí. Proto vidíme okruh jejich zájmu. Otázka č. 5 se naopak ptala na nejméně oblíbený předmět. Zvítězila matematika s 13ti respondenty a český jazyk s celkem 12ti odpovídajícími. V teoretické části zmiňuji nedostatečnou znalost českého jazyka už při příchodu na základní školu a také vnímání, jako jeden z činitelů ovlivňujících vzdělávání romských žáků. Získané znalosti si tyto děti obtížně spojí v praxi, což může být příklad slovních úloh v matematice.

Otázka č. 6: Rozumíš vykládanému učivu?

Tabulka č. 10: Rozumíš vykládanému učivu?

ANO	5
NE	6
NĚKDY	9



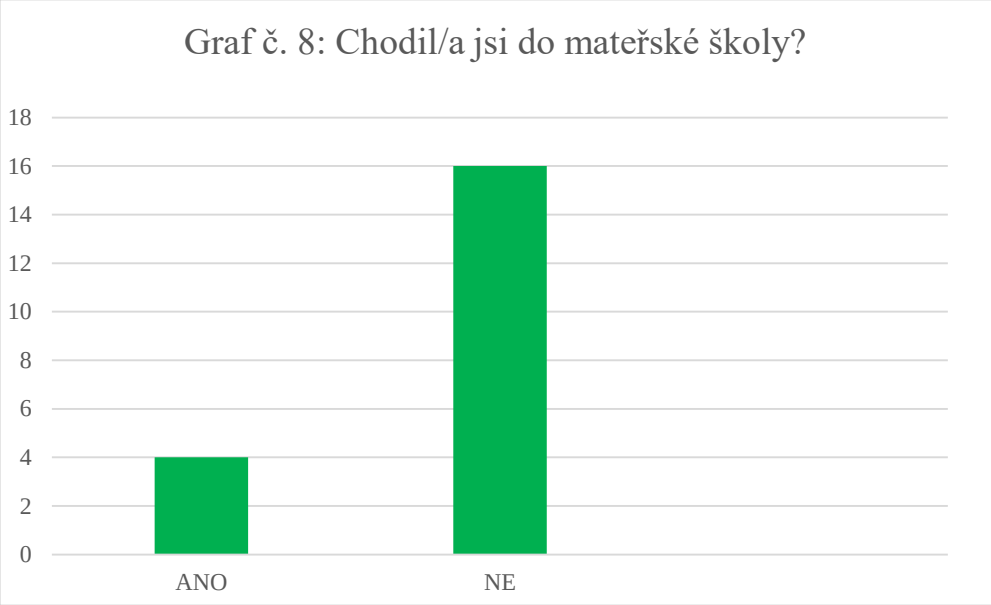
Graf č. 7: Rozumíš vykládanému učivu?

Děti měly možnost se k otázce více vyjádřit. Mezi časté poznámky patřily ty týkající se přítomnosti asistenta ve třídě. Romské děti vnímají pomoc asistenta velmi intenzivně, mají pocit, že se jim někdo věnuje více. Většina dětí vítá romské asistenty ve výuce.

Otázka č. 7: Chodil/a jsi do mateřské školy?

Tabulka č. 11: Chodil/a jsi do mateřské školy?

ANO	4
NE	16



Graf č. 8: Chodil/a jsi do mateřské školy?

Podle Kaleji jsou romské děti, které navštěvovaly mateřskou školu, mnohem úspěšnější ve svých vzdělávacích drahách. Stále ale navštěvuje mateřskou školu pouze minimum romských dětí. Důvodem je cena školného a také fakt, že většina romských matek má dětí několik a dítě, mateřskou školou povinné, zůstává doma s matkou a dalšími sourozenci. (Kaleja, 2011)

Otázka č. 8: Co se ti na naší škole líbí?

V případě otázky č. 8 se jednalo o otevřenou otázku. Žáci tedy měly možnost vyjádřit se svými slovy. Uvádím příklad některých odpovědí, které mne zaujaly.

„Na škole se mi líbí přístup k žákům a paní učitelka.“
„Když něčemu nerozumím, tak mi to ten učitel vysvětlí a pomůže mi, když tomu nerozumím.“
„Tělocvična, kroužky, jídelna.“
„Že je tam zábava a dozvídám se spoustu nových věcí.“
„Jak nás učí, jak s námi hrají hry.“

„Asistenti v hodinách by mohli být častěji.“

Ostatní žáci psali většinou pouhé slovo „nic“ nebo naopak „všechno“.

Otázka č. 9: Co se ti na naší škole nelíbí?
Opět jde o otázku otevřenou. Zde bych zmínila tyto odpovědi:

„Že je daleko.“
„Nelíbí se mi nic.“
„Chování dětí.“
„Když se velké děti chovají špatně k malým.“
„Když kvůli chytrým dětem nestíháme látku.“
„Kamarádi.“

8. 3 Odpověď na dílčí výzkumnou otázku

V teoretické části jsem v kapitole Přístup romských dětí ke vzdělávání uvedla, že podle majoritní skupiny nepřikládají Romové vzdělání tak velký důraz. Dále jsem uvedla, že to neznamená, že by se sebevzdělávat nechtěli. Teoretické znalosti získané ve škole jsou pro ně nepodstatné, na rozdíl od znalostí a dovedností, které se týkají jejich komunity.
Zmínila jsem, že vliv rodiny na vzdělávání je zásadní. V odpovědích na otázku č. 1, zda pomáhají rodiče dětem s úkoly, vidíme, že většina rodičů s dětmi úkoly nepíše. To opět souvisí se zájmem romských rodičů o vzdělávání svých dětí.
Druhá otázka se zajímá o trávení volného času romských dětí. Tato otázka přímo nesouvisí s dílčí výzkumnou otázkou, proto bych ji příště do tohoto typu výzkumu nezahrnovala. Nicméně z odpovědí je patrné, že se děti nejvíce zdržují venku, což opět souvisí s jejich nedostatečnou přípravou do školy.
Do celkové formulace odpovědi na dílčí výzkumnou otázku mi nezapadají ani odpovědi na otázku č. 3, kdy jsem se zajímala o to, zda se děti doma učí. Většina odpověděla, že ano, případně že se učí někdy. Je nutné brát v potaz možnost označení odpovědí, které se nezakládají na pravdě a opět zdůrazňuji, nízký počet respondentů.

Následující otázky se týkaly nejoblíbenějších a naopak nejméně oblíbených předmětů. Jednalo se o otázky otevřené. Nejvíce oblíbeným předmětem byl tělocvik a nejméně oblíbenými potom matematika a český jazyk. Z toho usuzuji a opět se odkazuji na teoretickou část, že romské děti jsou živé a mají rády pohyb. Učitel by měl pohybové aktivity zařazovat do všech hodin. Zvýšil by tím aktivizaci dětí ve výuce. O využití Romštiny v některých předmětech stejně jako o soustavném opakování, aby si děti teoretické znalosti vyzkoušely i v praxi, jsem také mluvila. S tím souvisí i otázka č. 6, kdy pouze malá část dotazovaných rozumí vykládanému učivu. Romské děti mají problém s delším udržením pozornosti, proto je pro ně těžké udržovat tempo se zbytkem třídy. Nicméně tu měly děti možnost rozepsat se více a celkem 10 žáků uvedlo, že vnímá přítomnost asistenta ve výuce pozitivně. Žáci mají pocit, že se jim někdo věnuje více.

Otázky 7 – 9 mi při následné analýze dat přišly v souvislosti s položenou dílčí výzkumnou otázkou jako nevyhovující či naprosto zbytečné. Ptala jsem se na návštěvu mateřské školy, kdy 16 žáků z 20ti uvedlo, že ji nenavštěvovali. Tento fakt ale nevypovídá o celkovém vztahu romského žáka ke vzdělávání. Ukazuje nám to pouze realitu, kterou jsem popisovala v teoretické části. Návštěva mateřské školy připraví děti na povinnosti, které je čekají na škole základní a pomohou jim v plynulejším přechodu.

Stejně jako otázky, kdy se děti vyjadřovaly konkrétně k naší škole, mi pro můj výzkum v závěru přišly zbytečné. Mým záměrem při tvorbě dotazníků bylo žáky také zaujmout a motivovat je k vyplnění, zahrnout otázky, které by jim byly blízké a dát jim příležitost vyjádřit svůj názor na naší školu. Bohužel charakterizovat blíže jejich vztah ke vzdělávání mi odpovědi nepomohly.

Když jsem shrnula veškerá data z dotazníkového šetření a znovu si položila výzkumnou otázku, došla jsem k tomuto závěru:

Existují romské děti, které se ve škole cítí dobře, cítí z ní jakési zázemí. To vnímají nejenom ze svých spolužáků, ale také z učitelů a asistentů. Sounáležitost je pro ně velmi důležitá. Pokud dítě nenalezne ve škole pevné zázemí a nevidí podporu ze strany učitelů, tak proces inkluze nemůže být naplněn. Vůle integrovat romské žáky mezi majoritní populaci je stále ještě nedostatečná, a to ze strany nejen žáků, ale také vedení a zaměstnanců školy, jejich spolužáků a rodičů. Nicméně záměr přímo charakterizovat vztah romského žáka ke vzdělávání, se mi nepodařilo naplnit. Přisuzuji to nevhodnému výběru a zbytečnosti některých otázek.

9 Závěr

Má diplomová práce se věnovala tématu *Inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím na romskou menšinu na příkladu konkrétní školy.* Touto školo byla základní škola nacházející se v sociálně vyloučené lokalitě v Královéhradeckém kraji. Výzkum byl zaměřen na vnímání inkluze učiteli a na vztah romského žáka ke vzdělávání. Celá práce byla rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické.

Teoretická část vznikla na základě důsledného studia dostupných pramenů k inkluzi a integraci. Tady se rozcházím s tvrzením mých kolegů, kteří v rámci výzkumu uvádějí nedostatečné množství informací k celé problematice. Za jeden z hlavních bodů teoretické části, který mne profesně velmi obohatil, považuji kapitolu č. *2. 4 Shrnutí zásadních rozdílů mezi integrací a inkluzí.* Sama jsem si poté vytvořila zjednodušené definice, které mi pomohly lépe se v tématu orientovat. Integrace ve školním prostředí tedy vyžaduje větší přizpůsobení žáka školním podmínkám. Naopak fenomén inkluze se vyznačuje přizpůsobením vzdělávacích podmínek tak, aby se právě za těchto podmínek mohli vzdělávat všichni žáci už od počátku vzdělávání na základní škole.

Podrobně jsem se také zabývala vzděláváním Romů v České republice. Zaujaly mne statistické údaje o počtech Romů u nás, stejně jako přístup romských dětí ke vzdělávání. Zejména díky knize Evy Šotolové Vzdělávání Romů, jsem si udělala o romské populaci trochu odlišný obraz, než jaký jsem měla dosud. Zmíněná kniha byla výchozím bodem pro mé další sebevzdělávání se v tématech romské historie a kultury. Pomohla mi pochopit odlišnosti života romských rodin, jejich tradic a zvyků, a především výchovy romských dětí, což výrazně ovlivnilo můj profesní život a celkový nadhled při práci učitele.

A právě osobnosti učitele, jakožto důležitému činiteli v realizaci inkluzivního vzdělávání, se věnuje poslední část teoretické části práce. Stejně jako mně pomohla díky studiu dostupných pramenů změnit přístup k romským žákům, zohlednit jejich odlišnosti a následně zažít lepší pocit z odvedené práce, budu věřit, že i moji kolegové budou přijímat nové poznatky tak, aby se všichni zúčastnění dokázali s velkou výzvou českého školství, jakou inkluze bezesporu je, co nejlépe vypořádat. Poslední kapitola teoretické části mi umožnila plynulý přechod do části druhé, tedy praktické.

I ta je dále rozčleněna. V úvodu zmiňuji metodologii, představuji hlavní výzkumnou otázku, cíl výzkumu, metodu sběru dat a výzkumný vzorek. Protože praktická část je zaměřena na konkrétní školu, věnovala jsem se také stručnému představení školy a lokality, ve které se nachází. Uvedla jsem, že se počty romských žáků ve škole za poslední 3 – 4 roky příliš nemění a jejich podíl se rovná zhruba jedné třetině z celkového počtu žáků. Tato část mne opět posunula k dalšímu získávání informací o našem městě v souvislosti s počtem romských rodin a okolnostmi, za jakých se do lokality tolik Romů od 40. let dostalo. I přesto, že tu žiji 30 let, jsem se dozvěděla mnoho dalších zajímavostí, na příklad jaké bylo pozadí přesunu romských rodin z okolí právě k nám během 90. let.

Hlavní výzkumnou otázkou bylo vnímání inkluzivního vzdělávání romských žáků učiteli. Výzkumný vzorek tvořilo 9 učitelů z konkrétní školy, kteří dostali dotazníky s předem formulovanými otevřenými otázkami. Poté byla provedena obsahová analýza a kategorizace odpovědí. Následně jsem hledala vztahy mezi uvedenými kategoriemi a určila si hlavní kategorii, kterou jsem nazvala **Vzdělávání romských žáků**, která je ústředním zdrojem odpovědi na hlavní výzkumnou otázku a současně zahrnuje všechny ostatní kategorie. Cíle této části práce se mi podařilo dosáhnout. Zjistila jsem, že vnímání inkluze učiteli romských žáků na naší škole je stále ještě negativní, a to z důvodu nedostatečného povědomí o celém tématu.

Stanovila jsem si také dílčí výzkumnou otázku, která mi měla pomoci lépe pochopit vztah romského žáka ke vzdělávání na naší škole. Na otázky opět formou dotazníků odpovídalo celkem 20 romských žáků od 5. do 7. třídy. Odpověď na dílčí výzkumnou otázku se mi nepodařilo dostatečně formulovat tak, aby mi poskytla zásadní konkrétní informace o vztahu romských žáků ke vzdělávání na naší škole. Důvodem bylo nevhodné a někdy zbytečné zvolení některých otázek. Obecně jsem zjistila, že romské děti mají většinou stále negativní vztah k učení, ale na druhou stranu naši školu vnímají jako jakési zázemí, kde jim s učením pomáhá nejen učitel, ale i romský asistent pedagoga. Podle odpovědí lze částečně soudit, že přístup Romů ke vzdělávání ještě není na dostatečné úrovni, ale mohl by ho zlepšit vyšší počet romských asistentů, kteří by dětem a jejich rodičům pomohli pochopit, že díky vzdělání mohou i oni dosáhnout v životě úspěchu a lepšího zaměstnání.

Úplným závěrem bych chtěla dodat, že vznik této diplomové práce byl pro mě osobně a pro moji další pedagogickou praxi obrovským přínosem, který se budu nadále snažit při své práci úročit.

10 Seznam použitých zdrojů

10. 1 Literatura

ANDERLÍKOVÁ, L. (2014). *Cesta k inkluzi: Úvahy z praxe a pro praxi.* Praha: Triton.

BALVÍN, J. (2000). *Učitel romských žáků a jeho romský pedagogický asistent – nový účinný subjekt výchovy romského žáka*., In: BALVÍN, J. a kol. *Romové a pedagogika: 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24. – 25. 3. 2000.* Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. ISBN: 80-902461-3-3.

BARTOŇOVÁ, M. (2012). *Analýza stavu inkluze žáků s lehkým mentálním postižením v základním vzdělávání.* In Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2012). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI.* Brno: Paido.

BARTOŇOVÁ, M. (2013). *Intervence v inkluzivní edukaci dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a jejich pracovní uplatnění.* Brno: Masarykova univerzita.

BARTOŇOVÁ, M., Vítková, M. (2010). *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné školy.* Brno: Masarykova univerzita.

BARTOŇOVÁ, M. (2005). *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice.* Brno: MSD s.r.o.

BARTOŇOVÁ, M., Vítková, M. et al. (2013). *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání.* Brno: Masarykova univerzita.

BARTOŇOVÁ, M., Vítková, M. et al. (2012). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VI.* Brno: Paido.

BAZALOVÁ, B. (2006). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích.* Brno: Masarykova univerzita.

BITTNEROVÁ, D. 2005. *Základní školy – startovní čára. In Pražská skupina školní etnografie, Profi – volba z deváté třídy.* Praha. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.

BITTNEROVÁ, D., LEVÍNSKÁ, M., DOUBEK, D. *Zápas o šťastné dětství. Romano džaniben: Časopis romanistických studií*. Praha. 2017. 24 (1), ISSN 1210-8545.

BOOTH, T., AINSCOW, A., MEL. *Ukazatel inkluze*: *rozvoj učení* a *zapojení* ve *školách*. 1. vyd. [Praha]: Rytmus, 2007. 109 s. ISBN 978-80-903598-5-7.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

GAJZLEROVÁ, L. (2013). *Podpora inkluze prostřednictvím digitálních technologií*. In Bartoňová, M., Vítková., M. *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním vzdělávání*. Brno:Paido.
GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315.

HÁJKOVÁ, V. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7

HAVEL, J., FILOVÁ, H. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole: Inclusive education in primary school*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-210-5332-8.

HORŇÁK, L. (2005). *Rómsky žiak v škole.* Prešovská univerzita v Prešově, Pedagogická fakulta 2005, 1. vydání, ISBN 80-8068-356-5

JESENSKÝ, J. (1998). *Integrace – znamení doby.* Praha: Karolinum.

KALEJA, Martin. (2017), *Metodický text pro pedagogické pracovníky pro práci s rodiči romských žáků*. Praha: Slovo 21, z. s. [online] ISBN 978-80-907005-0-5

KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-73-68-943-8.

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-x.

KOCUROVÁ, Marie. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-060-9.

KOHOUT-DIAZ, M, BITTNEROVÁ, D., LEVÍNSKÁ, M. *Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice: boj o identitu žáka. Pedagogická orientace*. [Online]. 2018, č. 2. Dostupné z: https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10337

KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. Step by step (Portál). ISBN 80-7178-695-0.

KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.

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

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MÜHLPACHER, P. *Axiologická a normativní dimenze integrace*. In Vítková, M. (ed.). (2004).
Integrativní speciální pedagogika. Brno: 2004

PALÁN, Z. *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia, 2002. ISBN 8020009507.

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

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
SEKYT, V. *Romské děti v české škole*. In BALVÍN, J. *Výchova, vzdělávání a kultura ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference 3. setkání národnostních menšin.* Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národních menšin, 2004. 495 s. ISBN: 80-902972-6-9.

SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.

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

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* Praha: Portál, 2004. 870 s. ISBN: 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie.* Praha: Karolinum, 2004. 356 s. ISBN: 80-246-084-3.

VÍTKOVÁ, M., VOJTOVÁ., V., (eds.). (2009). Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Education of Socially Disadvantaged Students. Brno: Paido.

VŠEOBECNÁ DEKLARACE LIDSKÝCH PRÁV. (2014) Praha: Informační centrum OSN. ISBN 978-80-86348-24-7.

WATKINS, A. (2009). *Assessment in inclusive settings across Europe: the paradigm shift towards assessment for learning.* In M. Vítková & V. Vojtová (Eds.), Education of Socially Disadvantaged Pupils across Europe

10. 2 Elektronické zdroje

BEZ VIZE JE TMA. (2014). *Analýza stávající situace a potenciálu v nejmenované městské části.* Centrum pro výzkum a inovaci v sociálních službách pro Agenturu pro sociální začleňování Úřadu vlády ČR. Dostupné z: http://www.socialni-zacenovani.cz

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. (2018). *Inspekční zpráva ČŠI 2018*. Archiv školy.
ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA. Svoboda výuky – typy otázek. Dostupné z: https://kge.zcu.cz/pesonal/PERSON/svoboda/vyuka/typy_otazek.htm

DOTAZNÍK - ONLINE. CZ (2007) Dostupné z: http://www.dotaznik-online.cz/otevrene-otazky.htm

JEŘÁBEK, H. (1992) Úvod do sociologického výzkumu. Metody terénního výzkumu 1. Dostupné z: http://www.antropoweb.cz/media//studijni_materialy/prednasky_MTV1.pdf

LISTINA ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD. (1992). Dostupné z:http: //www.psp.cz/ docs/laws/listina.html [on-line] cit. 12. 2. 2018

INKLUZIVNÍ ŠKOLA. (2006). *Tematická zpráva – Asistent pedagoga pro děti, žáky a studenty s SVP - sociální znevýhodnění*. Dostupné z: https: / / www. inkluzivniskola.cz/sites/default/ ... / 03p_loha_tematick_zpr_va_ap.doc

MŠMT. (2002). *Bílá kniha - národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Dostupné z: http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf [on-line] cit. 12. 2. 2018

MŠMT. (2005). *Vyhláška č. 73/2005 sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.* Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73

MŠMT. *Praktické a speciální školy*. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/prakticke-a-specialni-skoly

MŠMT. (2016). *Zpráva ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce 2016/2017.* Dostupné z http://www.msmt.cz/file/39658/

MŠMT. (2016). *Ideál inkluze skutečně nefunguje, inkluzivní vzdělávání ano.* Dostupné z: http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ideal-inkluze-skutecne-nefunguje-inkluzivni-vzdelavani-ale

MŠMT. (2017) *Kariérní řád – profesní rozvoj pedagogických pracovníků*. Dostupné z: http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad

MŠMT. (2017) *Výsledky kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v ZŠ.* Dostupné z: www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/vysledky-kvalifikovanych-odhadu-poctu-romskych-zaku-v-zs

MŠMT. (2018). *Podpora integrace romské menšiny v roce 2018.* Dostupné z: www.msmt.cz/file/44556_1_1

MUZEUM ROMSKÉ KULTURY. Dostupné z: http://www.rommuz.cz/o-muzeu/o-nas/

NADACE NOVÁ ŠKOLA, O. P. S. Dostupné z: http://www.novaskolaops.cz

NOVINKY. CZ. (2007). *Vzdělávání romských dětí se podle odborníků zlepšuje*. Dostupné z https://www.novinky.cz/veda-skoly/426719-vzdelavani-romskych-deti-se-podle-odborniku-zlepsuje.html)

OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc: Moravská vysoká škola Olomouc, 2010. ISBN 978-80-87240-33-5. Dostupné z: https://www.uhk.cz/cs-CZ/Download?DocumentId=20732

PAPE, I. (2007). *Jak pracovat s romskými žáky. Příručka pro učitele a asistenty pedagogů.* Dostupné z: http://www.asistentpedagoga.cz/assets/content/files/Jak_pracovat_s_romskymi_zaky.pdf

PARLAMENTNÍ LISTY.CZ. (2017) *Žije u nás jeden milion Romů?* Dostupné z: https://www.parlamentnilisty.cz/arena/nazory-a-petice/Karel-Wagner-Zije-u-nas-jeden-milion-Romu-472784

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM, RVP ZV. 2005. Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM, RVP ZV. 2013. *Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze.* Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html/

RIESER, R. (1994). *Salamanca statement.* Dostupné z: http: // www. worldofinclusion.com /Salamanca_statement.htm [on-line] s. 1. cit. 20. 6. 2018)

ROMA EDUCATION FUND. ORG. (2007) *Rozvoj vzdělávání Romů v České republice. Hodnocení situace v ČR a strategické směrnice Romského vzdělávacího fondu*. Dostupné z: https://www.romaeducationfund.org/sites/default/files/publications/web_czech_report_czech.pdf

ROMEA.CZ. (2017) *Financování asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním končí. Mnohé z nich čeká nejistá budoucnost.* Dostupné z: www.romea.cz/cz/zpravodajstvi/domaci/msmt-rozhodlo-ze-financovani-asistentu-pedagoga-pro-zaky-se-socialnim-znevyhodnenim-v-zari-skonci-mnohe-z-nich-ceka-nejista

ROMSKÁ KULTURA. Dostupné z: http://romove.radio.cz/cz/clanek/19365

SLOVNÍK CIZÍCH SLOV, [cit. 26. 8. 2018]. Dostupné z: https://slovnik-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/socialni-exkluze.)

ŠKOLSKÝ ZÁKON. (2004). *Zákon č. 561/2004 Sb.* Dostupný z: https:// www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561

TRNA. J. *Pozorování žáka.* Masarykova univerzita Brno. Pedagogická fakulta. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2015/FY2MP_DGVF/um/Diag5-pozorovani.pdf

UČITELSKÉ NOVINY Č. 8/2007, *Integrace: Nestačí jen chtít vyhovět*; Dostupné z: http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=224.

UNESCO. (2017). *L´éducation inclusive*. Dostupné z https: / / www.unesco.org /new/ fr/ inclusive-education/

ÚŘAD VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY. (2018). *Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2017.* Dostupné z https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2017.pdf

VALACHOVÁ, K. (2016) *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/Opatreni_ministryne_RVP_ZV_2016.pdf

VYHLÁŠKA Č. 73/2005 SB. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561

VÝROČNÍ ZPRÁVA ZŠ. 2017/2018. Dostupné z webu školy.

VÝROČNÍ ZPRÁVA ZŠ. 2016/2017. Dostupné z webu školy.

VÝROČNÍ ZPRÁVA ZŠ. 2015/2016. Dostupné z webu školy.

VÝROČNÍ ZPRÁVA ZŠ. 2014/2015. Dostupné z webu školy.

VÝROČNÍ ZPRÁVA ZŠ. 2013/2014. Dostupné z webu školy.

VÝROČNÍ ZPRÁVA ZŠ. 2012/2013. Dostupné z webu školy.

ZPRÁVY.IDNES.CZ. (2017). *Poslanci definitivně pohřbili kariérní řád učitelů. Neprošla ani verze Senátu.* Dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/karierni-rad-poslanecka-snemovna-d4x-/domaci.aspx?c=A170712_185512_domaci_fer

ZPRÁVY.IDNES.CZ. (2018). *Ministerstvo nutí školy vykazovat počet romských dětí. Ředitelům to vadí.* Dostupné z: https://zpravy.idnes.cz/dotaznik-sber-dat-msmt-romske-deti-zakladni-skola-f7r-/domaci.aspx?c=A181015_112551_domaci_nub

ZMĚNY V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ. (2016). Dostupné z: https://cosiv.cz/cs/2016/08/11/zmeny-v-predskolnim-vzdelavani-povinny-rok-predskolniho-vzdelavani-i-vzdelavani-dvouletych-deti/

VLÁDA. CZ. (2016). *Zpráva o stavu romské menšiny.* Dostupné z: https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2016-158612/

10. 3 Závěrečné práce

BĚHALOVÁ, V. *Vzdělávání romských žáků na základní škole z pohledu učitele*. Hradec Králové 2015. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové. Pedagogická fakulta.

ČURDOVÁ, M. *Vnitřní obranné pásmo Josefova.* Praha 2017. Diplomní projekt. České vysoké učení technické v Praze. Fakulta architektury.

GNIADKOVÁ, P. *Motivace Romů ke vzdělání – etnická nebo sociokulturní podmíněnost?* Ostrava 2014. Diplomová práce. Ostravská univerzita v Ostravě. Fakulta sociálních studií.

KOUKOLOVÁ, J. *Integrace a vzdělávání romských dětí na základní škole.* Praha 2015. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze.

OBROVSKÁ, J. (2016). *Rituály s těmi druhými: Etnografie etnicit a etnizací v desegregované školní třídě* (Disertační práce). Brno. Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita.

ŠTĚPÁNKOVÁ, I. (2015). *Inkluzivní vzdělávání očima učitelů.* Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

VONŠÍK, R. (2013). *Kulturní kapitál jako faktor rozporu rodinné a školní socializace ve vzdělávání Romů.* Ostrava. Diplomová práce. Ostravská univerzita v Ostravě. Pedagogická fakulta.

10. 4 Jiné zdroje

Poznámky, rozhovory s terénními pracovníky města

Emailová konverzace se zaměstnanci městského úřadu: s vedoucí Odboru sociálně právní ochrany dětí ve městě, vedoucí Odboru školství, kultury a tělovýchovy a referentem Odboru organizačního a vnitřních věcí.

Emailová konverzace se zástupci ředitele konkurenčních škol ve městě.

Rozhovory se zástupkyní ředitele konkrétní školy a s ředitelem školy.

11 Přílohy

11. 1 Seznamy použitých tabulek, grafů a zkratek

Seznam použitých tabulek

Tabulka č. 1: Počet romských žáků ve škole
Tabulka č. 2: Počet individuálně integrovaných žáků ve škole a asistentů pedagoga
Tabulka č. 3: Délka praxe učitele v letech
Tabulka č. 4: Tabulka četnosti jednotlivých konceptů
Tabulka č. 5: Tabulka četnosti nejvíce se objevujících konceptů
Tabulka č. 6: Pomáhají ti rodiče s úkoly?
Tabulka č. 7: Trávení volného času
Tabulka č. 8: Učíš se doma?
Tabulka č. 9: Jaký předmět tě ve škole nejvíce baví?
Tabulka č. 10: Rozumíš vykládanému učivu?
Tabulka č. 11: Chodil/a jsi do mateřské školy?

Seznam použitých grafů

Graf č. 1: Počet romských žáků ve škole
Graf č. 2: Integrovaní žáci a asistenti pedagoga
Graf č. 3: Graf znázorňující pomoc rodičů dětem s domácími úkoly
Graf č. 4: Graf znázorňující místo trávení volného času romských žáků
Graf č. 5: Učíš se doma?
Graf č. 6: Oblíbený předmět
Graf č. 7: Rozumíš vykládanému učivu?
Graf č. 8: Chodil/a jsi do mateřské školy?

Seznam použitých zkratek

AP	asistent pedagoga
ČR	Česká republika
ČSI	Česká školní inspekce
ČZU	Česká zemědělská univerzita
ed.	editor
LMP	lehké mentální postižení
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NAPIV	Národní akční plán inkluzivního vzdělávání
OPS	Obecně prospěšná společnost
OSN	Organizace spojených národů
OSPOD	Odbor sociálně právní ochrany dětí
RVP ZV	Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání
Sb.	Sbírky
SVP	speciálně vzdělávací potřeby
tzv.	tak zvaný/á/é
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
USA	United States of America
vs.	versus

11. 2 Seznam otázek, konceptů a kategorií z dotazníkového šetření pro učitele a pro žáky

Seznam otázek z dotazníkového šetření určeného pro pedagogy

1. Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?
2. Zkuste jednou větou vysvětlit význam slova inkluze z Vašeho pohledu.
3. Myslíte si, že má smysl věnovat vzdělávání romských žáků zvýšenou pozornost?
4. Uveďte zvláštnosti ve vyučování na Vaší škole s přihlédnutím na romskou populaci.
5. Popište roli učitele romského žáka v souvislosti s inkluzivním vzděláváním?

6. Co vnímáte jako největší problém v souvislosti se vzděláváním romských žáků?
7. Považujete přítomnost romských asistentů ve škole za pozitivní? Pokud ano, uveďte své důvody.
8. Dáváte přednost odděleným třídám nebo běžným pro všechny žáky?
9. Zhodnoťte krátce spolupráci s rodiči romských dětí.
10. Co by Vám usnadnilo práci s romskými žáky?

Seznam základních konceptů k formulaci odpovědi na hlavní výzkumnou otázku

1. neznalost problematiky inkluzivního vzdělávání
2. zvýšená pozornost vzdělávání romských žáků
3. podmínky vzdělávání romských žáků
4. fungování romské rodiny
5. motivace ke vzdělávání
6. přípravy učitele na výuku
7. vlastnosti učitele
8. předpoklady učitele pro výkon pedagogické profese
9. mnoho administrativy
10. časová náročnost pedagogické profese
11. pozitiva menšího třídního kolektivu
12. usnadnění práce pedagoga
13. pozitivní a negativní zkušenost s romskými asistenty
14. nezvládání učiva romskými žáky
15. pozitiva oddělených tříd
16. problematická spolupráce s romskými rodiči
17. romští rodiče bez zájmu o vzdělávání dětí
18. nedostatečná komunikace romského rodiče se školou
19. akce pro romské rodiče a děti
20. absence předškolní přípravy
21. dohled úřadů a státu na vzdělávání romských žáků
22. nepřipravenost romských rodičů pro vstup dítěte do základní školy
23. postihy pro nespolupracující rodiče

Seznam kategorií

Kategorie č. 1: Ponětí o inkluzi

Kategorie č. 2: Vzdělávání romských žáků

Kategorie č. 3: Spolupráce s rodiči

Kategorie č. 4: Výkon pedagogické profese

Kategorie č. 5: Romský asistent

Ukázka dotazníku určeného pro žáky

1. Pomáhají ti rodiče s úkoly?

ANO NE NĚKDY

2. Jak trávíš volný čas?

DOMA VENKU NA KROUŽKU JINDE

3. Učíš se doma?

ANO NE NĚKDY

4. Jaký předmět tě ve škole nejvíce baví? _____

5. Jaký předmět tě vůbec nebaví? _____

6. Rozumíš vykládanému učivu?

ANO NE NĚKDY _____

7. Chodil/a jsi do mateřské školy?

ANO NE

8. Co se ti na naší škole líbí? _____

9. Co se ti na naši škole nelíbí? _____