

Edukace dětí s jazykovým handicapem na základní škole

Bc. Aneta Palinková

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Aneta Palinková**
Osobní číslo: **H150121**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Edukace dětí s jazykovým handicapem na základní škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury k danému tématu.
Vymezení základních pojmů a teoretických východisek z oblasti komunikační bariéry, inkluзивní pedagogiky a sociálního prostředí.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.
Zpracování získaných dat, jejich vyhodnocení a interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, závěrečné shrnutí a případné doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.

LECHTA, V. Základy inkluzivní pedagogiky. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. Člověk prostředí výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

KAMIŠ, K. Čeština a romština v českých zemích. Překonávání komunikačních bariér. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1999. ISBN 80-7044-251-4.

BOŘKOVCOVÁ, M. Romský etnolekt češtiny. Praha: Signeta, 2006. ISBN 80-903325-3-6.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Pavla Andryšová, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

22. listopadu 2016

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2017

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



L.S.



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 17. 3. 2017

.....
Palinková

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávěčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá edukací dítěte s jazykovým handicapem v prostředí běžné české základní školy. Cílem diplomové práce je zjistit, s jakými jazykovými problémy se potýkají žáci romské národnosti v rámci vzdělávání na prvním stupni základní školy, a jaké faktory tento proces ovlivňují. Práce se zaměřuje na jazykový handicap dítěte vzhledem k výuce v českém jazyce.

Teoretická část práce je věnována zejména problematice výchovného a vzdělávacího prostředí, komunikační bariéry a osobnosti romského žáka a pojmům jako *inkluzivní pedagogika*, nebo *romský etnolekt českého jazyka*. Praktická část má za úkol prostřednictvím rozhovorů s učiteli identifikovat specifika edukace romského žáka na prvním stupni základní školy a vliv pedagoga na proces edukace.

Klíčová slova:

Jazykový handicap, romský žák, výchovné a vzdělávací prostředí, inkluzivní pedagogika, romský jazyk

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the education of language – handicapped children in the environment of common Czech elementary school. The aim of diploma thesis is to find out which problems are the gipsy pupils dealing with within the education on the first grade of elementary school, and which factors are affecting this process. The thesis focuses on children's language handicap according to teaching in Czech language.

The theoretical part of thesis is dedicated especially on the problematic of pedagogical and educational environment, communication barrier and the gipsy pupil's personality and concepts like *inclusive pedagogy*, or *gipsy ethnolect of Czech language*.

The task of practical part is to identify the gipsy pupil's educational specifics of the first grade of elementary school and the pedagogue's influence on the educational process through the interviews with teachers.

Keywords:

Language handicap, gipsy pupil, pedagogical and educational environment, inclusive pedagogy, gipsy language

Děkuji Mgr. Pavle Andrysové, Ph.D. za odborné vedení a trpělivost při zpracovávání diplomové práce.

Děkuji své rodině a svým blízkým za podporu.

Poděkování patří také mým respondentům za ochotu věnovat mi svůj čas a za vstřícný přístup.

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

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 KOMUNIKAČNÍ BARIÉRA.....	13
1.1 OHROŽENÁ SKUPINA	14
1.2 POPULACE ROMŮ V ČESKÉ REPUBLICE	15
1.3 ROMSKÝ JAZYK.....	17
1.3.1 Romský etnolekt češtiny	18
2 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ V ČR.....	21
2.1 SPECIFIKA EDUKACE ROMSKÉHO ŽÁKA	23
2.2 ROVNÝ PŘÍSTUP KE VZDĚLÁVÁNÍ.....	26
2.1 INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKA	27
3 JAZYKOVÝ HANDICAP VE VÝUCE	28
3.1 PŘÍČINY JAZYKOVÉHO HANDICAPU	29
3.2 PŘEKONÁVÁNÍ JAZYKOVÉHO HANDICAPU.....	31
3.2.1 Přípravný ročník.....	31
3.2.2 Asistent pedagoga	32
3.2.3 Individuální vzdělávací plán	32
3.2.4 Multikulturní výchova.....	33
3.2.5 Metody výuky	34
4 ROLE PEDAGOGA.....	35
4.1 KLÍČOVÉ DOVEDNOSTI PEDAGOGA.....	36
4.2 ROLE PEDAGOGA VE VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍM PROCESU	39

II	PRAKTICKÁ ČÁST	41
5	METODOLOGIE VÝZKUMU.....	42
5.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	43
5.2	CÍL VÝZKUMU	44
5.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	45
5.4	DESIGN VÝZKUMU	46
5.5	TECHNIKA VÝZKUMU	47
5.6	VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	48
5.6.1	Charakteristika zařízení.....	49
6	VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	51
6.1	VZNIK KATEGORIÍ V OTEVŘENÉM KÓDOVÁNÍ.....	52
6.2	ANALÝZA JEDNOTLIVÝCH KATEGORIÍ	53
6.2.1	Jazykový handicap	53
6.2.2	Efektivní prostředky podpory	58
6.2.3	Spolupráce pedagoga a rodiče.....	62
6.2.4	Působení pedagoga.....	66
6.2.5	Cesty efektivní edukace	70
6.3	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	74
6.3.1	Paradigmatický model axiálního kódování	74
6.3.2	Selektivní kódování.....	77
6.3.3	Shrnutí výsledků výzkumu.....	78
6.4	DISKUZE	80
	ZÁVĚR	82
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	84
	SEZNAM OBRÁZKŮ	89
	SEZNAM TABULEK.....	90
	SEZNAM PŘÍLOH.....	91

ÚVOD

Vzdělání je natolik důležitou hodnotou, že značným způsobem ovlivňuje náš osobní život, profesní život, náš pohled na společnost a pohled společnosti na nás. Vzdělání nás posouvá, motivuje, naplňuje. Je prostředkem k lepšímu uplatnění, k socializaci, seberealizaci, a proto se spousta lidí snaží dosáhnout co nejvyššího stupně. Existuje však mnoho faktorů, které brání některým lidem, nebo skupinám lidí se v této oblasti plnohodnotně rozvíjet. Jedná se o různé typy znevýhodnění, kvůli kterým jedinci nemohou, nechtějí, nebo úplně ztratí zájem se vzdělávat. Ze spousty příčin tohoto problému jsem se rozhodla věnovat právě jazykovému znevýhodnění.

Ze všech skupin lidí, žijících v České republice, jejichž mateřským jazykem není čeština, jsou tou nejrozšířenější Romové, kterých na našem území žije zhruba přes 220 tisíc. Přesto, že se mnoho z nich narodilo v České republice, tak romština stále zůstává jejich primárním jazykem, nebo do jisté míry ovlivňuje podobu jejich mluvené češtiny – což nazýváme *romským etnolektem českého jazyka*. Romský žák je proto v české škole tímto faktem výrazně limitován. Oproti ostatním žákům jiných národností se navíc odlišuje ještě tím, že má jinou kulturu, vzhled a často i temperament a styl života. Z tohoto důvodu je potřeba se na takové žáky více zaměřit a naučit se s nimi efektivně pracovat.

Z výše uvedených důvodů jsem se rozhodla práci zaměřit na *školní edukaci romských dětí s jazykovým handicapem na základní škole*. Nejprve se budu v teoretické části práce věnovat jazykové/komunikační bariéře v romské populaci obecně a představím významná fakta ze života romské menšiny. Dále se zaměřím právě na romský jazyk, na jeho specifika a na zmíněný etnolekt češtiny. Poté hlouběji rozeberu vzdělávání a výchovu romských žáků v prostředí české školy. Zaměřím se také na současný přístup ke vzdělávání a pojetí problematiky z hlediska inkluzivní pedagogiky. Poté popíšu jazykový handicap jako takový, příčiny jeho vzniku a způsoby jeho překonávání. Teoretickou část práce bude uzavírat pojetí role pedagoga ve výuce romského žáka.

Cílem praktické části diplomové práce bude zjistit, jaká jsou specifika edukace dětí s jazykovým handicapem – romských žáků na prvním stupni základní školy v závislosti na tom, jak tento proces ovlivňuje pedagog. Výzkumný soubor zde tedy budou tvořit učitelé běžných základních škol, vyučující romské žáky. Dále bude v praktické části popsána metodologie výzkumu a budou vyhodnocena a interpretována sesbíraná data. Tuto část potom uzavře doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKAČNÍ BARIÉRA

Komunikace se v posledních letech stává stále diskutovanějším pojmem nejen v pedagogické práci, ale i mnoha dalších oborech. Právě komunikace je totiž jednou ze základních životních potřeb člověka a taktéž nejdůležitější formou sociální interakce. Obecnou definici komunikace bychom hledali velmi těžko, proto můžeme k jejímu definování použít její základní charakteristiku. Můžeme o ní hovořit jako o: „*přenosu a výměně informací mezi lidmi; procesu dorozumívání, kdy cílem je vyměnit si myšlenky mezi účastníky komunikace prostřednictvím slov; sdělování a vyměňování informací ve společnosti směřující k dosažení žádoucího výsledku; nejdůležitější způsob sociálního styku, spočívající v odesílání a přijímání signálů mezi dvěma nebo více jedinci*“ (Janiková, 2012, s. 3).

Bariéru můžeme definovat jako faktor v prostředí člověka, který při své přítomnosti, nebo absenci, omezuje funkční schopnosti a tvoří překážku (MKF, 2001, s. 22). Za komunikační bariéru pro účely této práce považujeme spojení bariér a šumů v mezilidské komunikaci. Šum má v komunikaci rušivý efekt, což způsobuje, že vysílaná zpráva může být nesprávně pochopena. Jedním z typů komunikačních šumů je šum sémantický, jehož příčinou je mimo jiné odlišnost jazyka. Dále komunikaci ovlivňují i dva typy bariér – interní a externí, přičemž mezi externí bariéry patří demografické rozdíly (věk, pohlaví), a mezi interní právě kulturní rozdíly (Janiková, 2012, s. 7 - 8).

Mnoho autorů pedagogických publikací tvrdí, že právě prostřednictvím komunikace se dá významně ovlivnit výchovně – vzdělávací proces. Profesorka Nelešovská v této souvislosti uvádí pojem „*pedagogická komunikace*“, jejímž prostřednictvím podle ní „*vychováváme a vzděláváme, sledujeme pedagogické cíle*“ (Nelešovská, 2007, s. 26). Pokud je tedy tato pedagogická komunikace nějakým způsobem narušena, existuje riziko, že mezi účastníky komunikace vznikne jakási bariéra. V pedagogickém procesu totiž dochází ke sdělování informací, a pokud je na jedné ze stran nějaká překážka, může dojít k nepochopení, nedorozumění, nebo naprosto nesprávnému vyložení informace. Toto riziko se zvyšuje právě, pokud komunikujeme s lidmi jiné národnosti, jazyka, kultury,... Proto se budeme v následujících kapitolách zabývat okolnostmi, ztěžujícími proces komunikace mezi pedagogem a romským žákem a jejich příčinami.

1.1 Ohrožená skupina

Skupinou, která této komunikační / jazykové bariéře čelí, jsou na území České republiky nejčastěji příslušníci minorit - menšin. Za národnostní menšinu je zákonem považováno: „*společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo*“ (Zákon č. 273/2001 Sb.). Jako příslušníka národnostní menšiny tedy můžeme označit občana, který si přeje být považován za příslušníka menšiny a sám se hlásí k jiné, než české národnosti. Zákon dále upravuje práva národnostních menšin, jako například právo na svobodnou volbu příslušnosti, právo účasti na řešení záležitostí týkajících se národnostní menšiny, nebo právo na užívání jazyka národnostní menšiny v úředním styku a před soudy (Zákon č. 273/2001 Sb.). Práva národnostních menšin podobně upravuje i Listina základních práv a svobod.

V této práci se budeme zabývat menšinou, která je v rámci našeho území nejpočetnější, totiž Romy. Pokud bychom se snažili vyložit pojem „*Rom*“, můžeme užít například následující definici, která jej chápe jako „*takového jedince, který se za Roma sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. při sčítání lidu) hlásil, a/nebo je za Roma považován významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů*“ (Analýza romských lokalit, 2006, s. 10). Označení člověka za Roma tedy může působit značně subjektivně, což bezpochyby nepřispívá ke zlepšení interkulturní komunikace a vzájemnému soužití. Nemůžeme si totiž být zcela jistí, zda takto člověka označujeme právem. Právě toto vymezení však dělá z romské „komunity“ něco výjimečného – Roma nelze vymezit tak, jako například Slováka – obyvatele Slovenské republiky. Romové nemají žádnou republiku, ani žádný jiný územní celek, který by jejich národnost přesně definoval – definují se tedy sami. Na nás ostatních potom je, zda se rozhodneme o toto etnikum zajímat, poznat a pochopit jej, nebo vedle nich pouze žít. Pomoci k pochopení záležitostí romské menšiny nám mohou pomoci následující kapitoly, osvětlující jejich historii, život a jazyk. Každé z jednotlivých témat by mělo postupně odkrývat původ komunikační bariéry mezi majoritou a minoritou na našem území.

1.2 Populace Romů v České republice

Již jsme zmínili, že Romové jsou nejpočetnější menšinou na našem území. Podle *Zprávy o stavu romské menšiny za rok 2015* jich zde v této době žilo **226 300**, což je 2,1% z celkové populace České republiky. Největší zastoupení měli Romové v roce 2015 v Ústeckém a Moravskoslezském kraji – cca 58 000 a cca 33 000. V Olomouckém kraji, který nás bude zajímat v praktické části práce, žilo v daném období cca **12800** Romů, z toho podle kvalifikovaného odhadu až polovina žila sociálně vyloučena. Právě u sociálně vyloučených Romů byl zjištěn dlouhodobý trend stěhování za dostupnějším bydlením, čímž jsou zjištěná data mírně zkreslena a pravděpodobně nejsou dlouhodobě spolehlivá. Nutno také počítat s tím, že tyto počty jsou pouze kvalifikovanými odhady koordinátorů pro záležitosti romské menšiny na základě zmíněné definice pojmu „Rom“ (*Zpráva o stavu romské menšiny, 2015, s. 5*).

U takto početné menšiny se nabízí otázka, jak a kdy se vlastně toto etnikum objevilo na našem kontinentě a v naší krajině. Nejčastější variantou příběhu je, že Romové přišli do Evropy z indického subkontinentu. Dřívější podobou slova Rom totiž bylo novoindické označení *dom*, vycházející z indického uskupení kast. Jednou z tehdejších skupin obyvatel byli totiž právě *domové*. Některé legendy však původ Romů nacházejí i v Egyptě, jelikož se pro ně v některých zemích dodnes používá označení odvozené od slova Egypt – *aegyptus*. Například Španělé používají slovo *Gitano*, v anglickém jazyce je zase známé označení *Gypsy*. Z lingvistického a historického hlediska je však nejpravděpodobněji původ Romů a jejich jazyka spjat s dějinami Indie a novoindickým jazykem (Závodská et al., 2012, s. 13). V naší kultuře stále převládá neznalost historie a kultury Romů, což je způsobeno právě nedostatkem jakýchkoli pramenů. Konkrétní informace o některých skupinách Romů se začínají objevovat až v písemných pramenech z období byzantské říše (druhá polovina 11. století). Od té doby jsou písemné zmínky velmi omezené a neúplné. Pokud už pohyb romského etnika někdo zaznamenal, vždy byli majoritou popisováni jako *cikáni*. Až ve 20. století, kdy se začalo čerpat i z takzvané orální historie, se znalosti o Romech začínají rozšiřovat. S tím je spojen fakt, že v tomto období začali Romové používat písemnou formu jejich jazyka.

Dějiny Romů v českých a slovenských zemích můžeme zasadit do 13. století, kdy se objevují první, omezené písemné zmínky. Dále, v 14. – 15. století už se informace o Romech objevují i v písemných záznamech a kronikách, kdy je často zmiňován jejich

kočovnický způsob života. Po nechvalně známých časech perzekuování romského obyvatelstva (tehdy stále cikáni) se až v 19. století začínají historikové zabývat původem, kulturou a jazykem Romů při snaze toto etnikum zmapovat. Ve 20. století, kdy vzniká samostatný československý stát, už utichají historicko-geopolitické změny, a pozornost se obrací k Romům, žijícím v dané době na tomto území. Romové byli evidováni na základě Zákona o potulných cikánech z roku 1927, což bylo v té době značně neefektivní, jelikož nebylo jasné, kdo vlastně Rom je. V Československu toho času žilo několik skupin Romů – kočovní olašští Romové a usedlí slovenští a maďarští Romové (Závodská et al., 2012, s. 45 – 47).

Po druhé světové válce byl počet Romů rapidně snížen a po celou vládu komunistického režimu byla řešena takzvaná *cikánská otázka*, kdy mělo dojít k asimilaci cikánského obyvatelstva. Problematice romské populace začala svítat naděje teprve společně s novou demokratickou společností (Závodská et al., 2012, s. 49 – 50).

1.3 Romský jazyk

Naším cílem je nyní popis nejvýraznějších charakteristik romského jazyka a zachycení nejčastějších rozdílů mezi romským a českým jazykem. Právě toto poznání nám totiž otevírá cestu k pochopení nejčastějších interkulturních komunikačních problémů. Romský jazyk totiž neskrývá pouze gramatické a lexikální odlišnosti, ale také určité skryté významy a hloubkové struktury, což může při komunikaci s majoritní skupinou vést k nedorozumění, nebo dokonce konfliktům.

Romský jazyk jako takový řadíme do skupiny indoevropských jazyků. Má několik různých dialektů, které se rozvinuly díky územním přesunům romských skupin. Nejrozšířenějšími dialekty jsou slovenský, maďarský a olašský. Nejpoužívanějším dialektem je slovenský, kterým hovoří přibližně 80 % Romů na našem území. Právě proto se nám často může zdát, že romský a slovenský jazyk jsou si v mluvené podobě dost podobné. U všech dialektů tvoří slovní zásobu slova původní, slova přejatá a původně vytvořená slova. Slova původní jsou nejčastěji indického původu a stále se objevují ve všech dialektech. Přejatá slova Romové získávali v průběhu svého posunu z Malé Asie a většinou označovala to, co jim bylo do té doby neznámo. Tato slovní zásoba je ale velmi nestálá, jelikož ji postupně nahrazují slova nového kontaktního jazyka – na našem území češtiny a slovenštiny. Romové si přirozeně vytvářejí také neologismy, které přejímají z prostředí, kde právě žijí. Snaží se však nové věci pojmenovávat i svými vlastními novými slovy (Romský jazyk, 2000).

Romština má, na rozdíl od češtiny, tzv. aspirované hlásky, což jsou hlásky, které se vyslovují s přídechem – *kh, ph, th a čh*. Právě nesprávné použití těchto hlásek může vést k jedné z mnoha situací nedorozumění – například slovo *pherel* znamená čerpat, zatímco slovo *perel* znamená padat. Dalším neobvyklým druhem pro nás může být například souhláska *dž*. V romštině se dále používá 8 pádů a 10 slovních druhů, existuje zde odlišný způsob skloňování podstatných jmen a časování sloves (Romský jazyk, 2000).

Dalším úskalím, objevujícím se v komunikaci minoritní a majoritní společnosti je právě pocit nadřazenosti majoritní kultury, etnocentrismus, který Romům brání v průniku do naší kultury a jazyka. Romové jsou nuceni komunikovat v jazyce, který jim není vlastní a dostávají se do neznámých a nesnadných komunikačních situací. V těch se potom nemusí ubránit tzv. kalkování, což je překlad hloubkových struktur jazyka a kultury do povrcho-

vých struktur ne-vlastní komunikační symboliky. Romové se tedy v těchto situacích dostávají do značné nevýhody.

Zajímavých rozměrů nabývá systém používání jmen. Pro Romy je jméno součástí jejich individuality, identifikuje se jím při komunikaci s okolím, prezentuje sám sebe. Jejich individualita je však proměnlivá v čase, vícerozměrná. Už v roce 1761 vydala Marie Terezie tzv. asimilační dekret, který Romům nařizoval užívat křesťanská jména. Ti si v důsledku nátlaku nechali povětšinou „gádžovské“ jméno Jan, nebo Marie, aby nebyli tak jednoznačně identifikovatelní. Mezi „gádži“ (neromy) tedy užívali jméno, uvedené v dokladech, mezi Romy se však identifikovali romským jménem. Jejich odlišné vnímání světa tedy určilo, že různým komunikačním partnerům prezentují různé části svojí osobnosti. V tradičních romských komunitách se dokonce věří, že romské jméno má ochranný charakter, že dokáže například ochránit od nemocí. (Hübschmannová, 1998, s. 62-63).

V průběhu komunikace dochází často k drobným jazykovým nedorozuměním, které mohou přerůst v konflikt společenský. Romové, kteří ještě nepřišli o svůj jazyk a současně hovoří i česky, jsou bilingvní. Populace bilingvních Romů však používá formu češtiny, ve které se projevují vlivy vlastního jazyka a určité interference. Tuto formu nazýváme romským etnolektem českého jazyka.

1.3.1 Romský etnolekt češtiny

Počátek vzniku etnolektu se váže k období po druhé světové válce, kdy začali do českých zemí přicházet slovenští Romové. Etnolekt se tedy formoval pod vlivem češtiny a slovenštiny a neúplného přijetí těchto jazyků. Vznik romského etnolektu češtiny pravděpodobně zapříčinil právě tlak etnocentrismu, kdy byli Romové nuceni se rychle, ale ne příliš kvalitně naučit mluvit česky. Etnolekt můžeme definovat jako „*varietu přijatého jazyka, tj. češtiny, a) kterou hovoří převážně členové českých romských komunit a b) jejíž strukturní specifika jsou způsobena převážně vlivem původních jazyků daného řečového společenství: romštiny a slovenštiny*“ (Bořkovicová, 2006, s. 10). Laicky bychom tedy mohli říct, že etnolekt je česká mluva, ovlivněná romským myšlením, gramatikou, výslovností.

Existují určité interferenční oblasti, ze kterých vychází chybování v českém jazyce a které mají bezpochyby vliv na kvalitu komunikace. Kvůli **fonetické a intonační** interferenční oblasti dělají Romové chyby v české výslovnosti. V této oblasti jsou patrné některé

rozdíly: odlišná výslovnost dlouhých samohlásek, odlišný přízvuk a intonace, specifické přidechové samohlásky, nebo například odlišná melodie romštiny. Obzvláště pro romské děti může být obtížné držet se správné výslovnosti a pravopisu – češtinu totiž vyslovují a slyší jinak. Mohou se u nich objevit potíže například s hláskami *au* a *ou*, které se v některých romských nářečích vůbec nevyskytují. Romština také postrádá české *ř*, a proto některým romským dětem dělá problém jej rozeznat od písmena *ž*. V tomto smyslu potom mohou nesprávně vyslovovat například slova *avtobus* (místo autobus), nebo *žíká* (místo říká) (Hübschmannová, 1998, s. 74). Může se také objevit epenteze písmena *j*, která je v romštině užívána velmi často – *Anreja, v muzeju*. Pro romštinu je charakteristická odlišná - etnolektní intonace, kdy jsou zdůrazňovány určité větné melodie. Takové melodie mohou být užívány v expresivní komunikaci, nebo jako prostředek identifikace, nebo dokonce sebeironie (Bořkovicová, 2006, s. 57-58).

Druhou interferenční oblastí je **gramatika**. Již bylo zmíněno, že romský jazyk využívá 8 pádů a 10 slovních druhů a existují zde i rozdíly ve slovesných kategoriích, nebo rodech. Například romština nemá rod střední, to znamená, že jakákoli neutra přisuzují buďto ženskému, nebo mužskému rodu. Děti se mohou v rámci gramatiky setkávat s obtížemi hlavně při užívání předložek, kde se dopouštějí dvou typů chyb – vypouštění, nebo naopak jejich nadměrné užívání i tam, kde nepatří. To znamená, že například místo věty „*bál se jít sám lesem, tak se zeptal svého otce*“ mohou říci „*bál se jít sám s lesem, tak se zeptal od svého otce*“. Další problém v řeči nastává s tzv. partitivním nominativem, který Romové používají v souvislosti s číslovkami. Při hovoru, který obsahuje číslovky, totiž používají pouze první pád: „*většina Romové žijí na úrovni, ale noviny řeší jen ty pět rodiny,...*“. Romské děti mohou mít problém také s aplikací příslovcí a přejatých předpon. Interference se může objevit například ve větách, které vyjadřují vztah „kde“ a „kam“, kde romština používá pouze jeden tvar (nerozlišuje *dolů – dole*), nebo při používání předpony „po“, která vyjadřuje nějakou částečnou činnost (místo *pootevřít – otevřít napůl*) (Hübschmannová, 1998, s. 75 – 78).

K výrazným interferencím dochází zejména v oblasti **sémanticko – lexikální**. Existuje zde totiž jakési sémantické pole, které je složeno z různých významů jednotlivých slov. Každý jazyk má své sémantické pole, podle kterého se určí, jakých významů pro nás mohou nabývat jednotlivá označení. Například v českém jazyce rozeznáváme rozdíl mezi slovesy „jít“ a „jet“, které má romština sdruženy pod jedním významem (Hübschmannová,

1998, s. 79). Stejně tak se i ve všech ostatních jazycích vyskytují takovéto skryté významy, které pro příslušníka cizího národa mohou být složité, či nesrozumitelné.

Jev, kdy se překlad struktury původního výrazu - významu projeví ve vzniku pojmenovacích jednotek, nazýváme *kalkování*. Je logické, že pokud jsou v minoritní části populace určité zažité, zakořeněné jazykové zvyklosti, bude extrémně těžké se kalkování vyvarovat. Problémem totiž není naučit se slovní zásobu, nebo gramatická a stylistická pravidla, nýbrž naučit se správně pochopit, aplikovat a vykládat významy, skryté v řeči. Můžeme být totiž sebelepší znalci jazyka, ale dokud nežijeme nějakou dobu v hostitelské zemi (nebo nestudujeme filologii), nemáme šanci zcela pochopit všechny jazykové významy a naučit se s jazykem pracovat jako rodilý mluvčí. Jazyk je totiž ovlivněn faktory, jako jsou historie, zvyky, kultura, nářečí, slangy, modernizace. Etnolekt je tedy logickým výsledkem každého pokusu o zvnitřnění cizího jazyka.

2 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ V ČR

Vzdělávání můžeme chápat jako specifickou edukaci, která je dlouhodobá a institucionalizovaná a realizovaná profesionálními edukátory. Její průběh a produkty jsou legislativně vymezeny. Zastřešujícím termínem je pak *edukace*, kterou chápeme v širším kontextu jako takový souhrn činností, při kterém jeden subjekt učí a druhý subjekt je vyučován. Tyto činnosti probíhají v jistém edukačním prostředí, kde je zároveň utvářeno edukační klima. Pedagogická věda se pak zaměřuje zejména na takzvanou školní edukaci, která pokrývá výchovu i vzdělávání (Průcha, 2015, s. 18). Tato kapitola se tak dotýká obou termínů – vzdělávání i edukace.

Nejprve se pro uvedení do kontextu budeme zabývat vzděláváním romských žáků v obecném měřítku. Podle kvalifikovaného odhadu o počtu romských žáků na základních školách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy bylo ve školním roce 2016/17 v základních školách v České republice vzděláváno celkem **33858** romských žáků. Z toho 28 929 bylo vzděláváno podle klasického Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a 2635 dětí podle programu pro děti s lehkým mentálním postižením (dále RVP ZV LMP). Dalších 1683 dětí bylo poté vzděláváno podle programu se sníženými nároky na výstupy ze vzdělávání z důvodu mentálního postižení (RVP ZV UV), který nahradil zrušený program ZV LMP (celkem 12,8%). Právě tento program se stal v posledních letech velmi diskutovaným, jelikož do něj byli údajně někteří žáci zařazováni na základě jejich etnicity a nikoli z pedagogicko-psychologických důvodů. Právě pro účely vyrovnání těchto „stavů“ jsou každoročně zjišťovány počty romských žáků a je pečlivěji kontrolováno jejich zařazení do příslušného vzdělávacího programu. V rámci inkluzivního vzdělávání totiž vzniká snaha a zařazení co nejvíce romských dětí do hlavního vzdělávacího proudu. Podle Zprávy ke zjišťování kvalifikovaných odhadů romských žáků z roku 2016 se celá situace opravdu mírně zlepšuje – počet žáků vzdělávaných podle RVP ZV LMP meziročně poklesl o 4,9 % a další pokles se očekává v souvislosti se změnami v předškolní docházce a celkovému vylepšení pedagogicko-psychologické diagnostiky (MŠMT, 2016, s. 3 – 8). U takového výzkumu je však patrné jedno omezení a to, že o příslušnosti romského žáka rozhoduje třetí strana. Ta sice tuto skutečnost vyhodnocuje na základě platných a obecně přijatých definic, nikdy však nemůže být vyloučena určitá subjektivita. Z tohoto důvodu operujeme pouze se slovem *odhad*.

Výchova a vzdělávání jsou základním kamenem, na kterém má být postavena integrace romské komunity. V současné situaci voláme po afirmativní akci, která by vyrovnala handicap romské menšiny a představila jednotlivé systémové kroky, které povedou k ovlivnění těchto procesů. Kromě systémovosti výchovy a vzdělávání je potřeba do celého procesu vnést humanistický přístup (Balvín, 2004, s. 13). Vzdělávání romských žáků se evidentně v mnoha ohledech uskutečňuje jiným způsobem, než u „neromských“ dětí. Pohledem na následující specifika výchovy a vzdělávání romských žáků si osvětlíme další část této problematiky.

2.1 Specifika edukace romského žáka

Při vykládání specifík výuky romského žáka bychom si měli uvědomit, že existují základní a zásadní skutečnosti, které ztěžují plnou integraci romského žáka do běžné české základní školy. Kromě viditelné biologické odlišnosti je to samozřejmě jazykový handicap, který spadá pod takzvaný sociokulturní handicap. V předchozí kapitole jsme popsali, jakému jazykovému znevýhodnění čelí romská skupina při komunikování v českém jazyce. Tyto charakteristiky romského etnolektu se samozřejmě nemusí týkat všech příslušníků minoritní skupiny, ale v přirozené míře se vyskytují ve všech vrstvách populace.

Sociokulturním handicapem míníme určité jazykové, kulturní, společenské znevýhodnění příslušníků určité národnostní menšiny, které má vliv na jejich začlenění do majoritní společnosti. Konkrétně romská populace je vystavena účinkům sociokulturního handicapu ve vysoké míře, jelikož je stále mylně považována za cizí skupinu v hostitelské zemi, i přes to, že národnost většiny Romů je česká. Obzvláště děti jsou potom ohroženy nálepkováním, vyčleněním z kolektivu, nebo dokonce šikanou. V takovém prostředí je pro ně složité se adaptovat, protože musí v podstatě popírat některé složky své osobnosti. Právě osobnost romského dítěte hraje v primárním vzdělávání podstatnou roli, proto je vhodné si některé typické rysy osobnosti představit.

Vnímání romského žáka může být někdy pomalejší a také může mít menší rozsah. Zrakové vnímání může být omezené a nedostatečně aktivní, obzvláště pokud má žák hledat, pozorně sledovat, nebo popisovat určitý předmět. V důsledku nedostatečnosti sluchového analyzátoru může být zpomaleno také sluchové vnímání, což má často na následek i zpomalení vývoje řeči a psychiky. S vnímáním úzce souvisí také **pozornost**, která bývá u romských žáků často oslabená, a z toho důvodu je vhodné jim umožnit častější přestávky. Slabá úmyslná pozornost a rychlejší unavitelnost si žádají využití co nejvíce činitelů, kteří aktivitu podněcují. Je také potřeba umět neposedné žáky pochopit, odpovídajícím způsobem usměrnit a zajistit cílevědomé výchovné působení (Horňák in Lechta et al., 2010, s. 387).

Žáci ze sociální znevýhodněného prostředí mívají problém také s oblastí **paměti**. Nové poznatky si osvojují pomaleji, musí si je častěji opakovat, a také je rychleji zapomínají. Je proto vhodné s nimi procvičovat a upevňovat získané vědomosti a pokud možno teorii co nejvíce propojit s každodenní praxí, využívat konkrétní situace. Celkově se objevuje problém v oblasti psychického procesu **myšlení**, které bývá infantilně emotivně moti-

vované. Romští žáci poměrně dobře zvládají řešení praktických situací, aktuální uspokojování potřeb, ale jakmile pro ně výsledky nemají žádný užitek, mizí i motivace k jednání, nemají potřebu poznávat něco, co jim není k prospěchu. Nejsou příliš tvůrčí a nemají potřebu cokoli inovovat. Mají také nízkou schopnost generalizace, naopak vynikají konkrétním a situačním způsobem myšlení - příliš nepřemýšlejí nad budoucností, nejsou kritičtí a důslední. Jejich myšlení je úzce propojeno právě s vyjadřováním – čím více pojmů v jazyce ovládají, tím kvalitnější může být jejich myšlení (Horňák in Lechta et al., 2010, s. 388-389). Proto pokud se dítě nachází v nepodnětném, sociálně znevýhodňujícím prostředí, může být jeho řeč i myšlení omezené. Právě celkové myšlení, pozornost a paměť bezpochyby ovlivňují proces **učení**. Pokud navíc nemají k učení vhodné prostředí (mimo školu), má to zásadní vliv na úspěch ve škole.

Dalším faktorem, ovlivňujícím školní úspěšnost jsou nedostatky v oblasti **vůle**, volních procesů a zejména volní autoregulace. „*Oslabená vůle se projevuje nerozhodností, nepozorností, nesamostatností a slabou vytrvalostí, neumějí „chtít“.* Překážkám se raději vyhnou, vzdají se. Schopnost vyhnout se, nepodporovat, je jejich základní komunikační dovedností“ (Horňák in Lechta et al., 2010, s. 389). Zejména pokud děti nejsou samostatné, může ve škole docházet ke konfliktu – zatímco doma je dítě chváleno za společné rozhodování, ve škole je káráno za nesamostatnost. Spíše než k samostatnosti jsou romské děti vedeny k rodinné solidaritě a kolektivní odpovědnosti (Sekyt, 2012, s. 181). Kromě vůle děti postrádají také **motivaci** k učení. Již jsme zmínili, že jsou orientováni na uspokojování potřeb, proto pro ně není příliš důležitá potřeba vzdělávání, nebo seberealizace. Cestou k vyšší motivovanosti by tedy mohla být nějaká konkrétní, aktuální motivace, týkající se praktického života, například zpěv, tanec, hra, nebo dramatizace, případně využití motivace prostřednictvím materiální odměny (Horňák in Lechta et al., 2010, s. 390 – 391).

Emoce a temperament hrají ve vzdělávání romských žáků také důležitou roli. O romských dětech je známo, že mají intenzivnější prožívání, bývají impulzivní a výbušné. Pokud navíc pocházejí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, mohou být v emocionální rovině agresivní, nebo naopak labilní a bojácné. Jejich školní morálka je závislá na jejich momentálním emočním rozpoložení, na což by měl pedagog dbát a snažit se dítě pozitivně stimulovat. Pokud se dítě cítí bezpečně a je kladně naladěno, může se jeho vděčnost projevit právě na zlepšení morálky v učení. Je proto vhodné jim vytvořit prostředí, ve kterém budou cítit zájem a ochranu učitele. Romští žáci se hůře přizpůsobují školnímu pořádku, jsou hravé, hlučné a temperamentní (Horňák in Lechta et al., 2010, s. 389-390). Mohou být

tedy obtížněji zvladatelní, což vyžaduje odbornost, schopnost trpělivosti a odolnost pedagoga.

Ve fyzické oblasti mohou mít romští žáci problémy s **motorikou**. S rozvojem hrubé motoriky vzhledem k dostatku přirozeného pohybu nebývá problém, na rozdíl od motoriky jemné, která ovlivňuje způsob manipulace s předměty. „*Na začátku školní docházky neumějí správně uchopit lžičku, nedovedou používat příbor, zapnout si knoflíky, zavázat tkaničky na botách, uchopit tužku, pero, štětec, nedokážou zacházet s nůžkami, při psaní neumějí dodržet směr psaní a velikost vzoru, vybočují z řádku, při vymalování hrubě přesahují linie obrazu*“ (Horňák in Lechta et al., 2010, s. 391). Tento nedostatek dětem jednak ztěžuje samotnou výuku, jednak může být příčinou posměchu ostatních dětí, které už tak mohou mít problém s chápáním romského spolužáka. V kombinaci s ostatními specifiky je zjevné, že romský žák je ve školním prostředí výrazně limitován. Pokud tyto nedostatky nejsou usměrňovány a ovlivňovány správným pedagogickým působením, hrozí úpadek v učení, který už žák nemusí v průběhu školní docházky nikdy dohnat.

Mezi bariéry, které omezují vzdělávací šance romských žáků, můžeme kromě jazykové bariéry zařadit také nedostatečnou participaci rodičů na plnění školních povinností dětí (Prachniarová, 2012, s. 70). Právě **rodina** je totiž velmi významným činitelem ve výchově a vzdělávání. Školní úspěšnost je v tomto případě ovlivněna jednak nesprávným stylem výchovy a jednak vzdělaností, socioekonomickou a kulturní úrovní rodiny. Škola by proto měla žákovi poskytnout takový výchovný vliv, který by alespoň částečně suploval správnou rodinnou výchovu. Pro mnoho Romů je totiž vzdělání až na druhém místě, proto ani své děti příliš nemotivují a neoceňují za případné školní úspěchy (Horňák in Lechta et al., 2010, s. 392). Rozdíl najdeme také v pojetí samostatnosti romského dítěte. To je v rodině vedeno k loajalitě a podřizování se rodině, nemusí dělat svá vlastní rozhodnutí. Naopak neromské děti jsou vychovávány k samostatnosti a spoluutváření svojí osobnosti. Romský žák se tak stává spíše nositelem kolektivních názorů a rozhodnutí. Romové se také při svém jednání drží hierarchie hodnot, které jim rodina vštípila. Rodina zde není příliš nakloněna úspěchům jednoho člena ze strachu ohrožení solidarity vůči rodině, proto v dětech nerozvíjí případné nadání a raději je umisťuje do speciálních škol. Jsou si totiž vědomi, že případný úspěch dítěte by mohl vést k odloučení od rodiny a narušit její integritu (Sekyt, 2012, s. 178 – 179). Právě v rodinném prostředí se formuje osobnost romského dítěte, a pokud je toto prostředí jakýmkoli způsobem nevyhovující a znevýhodňující, měl by starost o správný rozvoj převzít právě školský systém.

2.2. Rovný přístup ke vzdělávání

Hlavní zásadou, která stojí na počátku veškerého snažení o plnohodnotné zařazení Romů do majoritního proudu, je rovný přístup ke vzdělávání. Ten je zaručen Zákonem č. 561/2004 Sb., §2, odst. 1, písmene a), b), c), kde je stanoveno, že vzdělávání stojí na zásadách:

- „a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,*
- b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,*
- c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání“.*

Vzdělání je podle téhož zákona založeno zejména na obecných cílech - přijetí zásad demokracie, lidských práv a svobod, vědomí národní příslušnosti, respektu k identitě každého občana, evropské integrace a kulturních hodnot (Zákon č. 561/2004 Sb., §2, odst. 1). Zajištění rovného přístupu ve vzdělávání je zakotveno i v tzv. Bílé knize v rámci posilování soudržnosti společnosti (Bílá kniha, 2001, s. 14). Dodržování a plnění těchto cílů se očekává od každého občana, tím spíše od každého, kdo se ve vzdělávacím systému pohybuje. Zejména v posledních letech je kladen důraz na uplatňování politiky integrace, v rámci které vznikají určitá opatření, která mají zajistit optimalizaci procesů začleňování a vzdělávání Romů. V České republice je zřízena Rada vlády pro národnostní menšiny, existují zde agentury pro sociální začleňování, působí zde krajsí koordinátoři pro záležitosti romské menšiny, romští poradci, ... Ti všichni mají plnit úkoly v rámci politiky integrace. V roce 2015 byla vládou schválena **Strategie romské integrace do roku 2020**, díky které mají být vyvinuta opatření, která mají nastartovat a urychlit pozitivní změny v klíčových oblastech života, jako je například vzdělávání nebo rozvoj romské kultury a jazyka (Zpráva o stavu romské menšiny, 2015, s. 9 – 15). Samozřejmě kromě nařízení vlády a legislativních dokumentů leží hlavní odpovědnost za správné vzdělávací působení právě na pedagogy. Jeho roli v celém procesu se budeme věnovat v poslední kapitole teoretické části.

Oblasti vzdělávání Romů je z hlediska státní politiky věnována značná pozornost a objevuje se stále větší zájem na kompenzaci dosavadních nedostatků. Koncepce romské integrace jde ruku v ruce s programem inkluzivní pedagogiky v České republice.

2.3. Inkluzivní pedagogika

Jedním z nejdiskutovanějších pojmů se v rámci pedagogických věd stala inkluze. Na rozdíl od integrace nemá pouze vyhovět v zařazení žáka s postižením, nebo znevýhodněním, do běžné školy, ale přizpůsobit školu potřebám žáka. Inkluzivní neboli společné vzdělávání je založeno na právu každého žáka na vzdělávání v odpovídající vrstevnické skupině. Všichni zainteresovaní (rodiče, žák, škola) spolupracují a disponují zdroji, zohledňujícími potřeby žáka. Inkluzivní škola má pak přijímat všechny žáky bez ohledu na jejich sociální situaci, postižení, rasu, příslušnost k menšině, rodinnou situaci, vyznání a vzdělávat je individuálně podle jejich potřeb (inkluzce.cz, 2012).

Základní principy inkluze lze shrnout takto:

- respektování práva žáka na vzdělávání v místě bydliště
- zkvalitňování a „aktualizace“ školního prostředí ku prospěchu učitelů i žáků
- odstranění překážek v učení a zapojení všech žáků
- vnímání rozdílů mezi žáky jako inspirace pro výuku, ne jako problém
- podpora prospěšných vztahů mezi školou a okolními komunitami
- všichni pedagogičtí pracovníci a žáci jsou stejně důležití (inkluzce.cz, 2010).

V praxi inkluzivního vzdělávání Romů jsou navrhována mnohá řešení a nové způsoby. Jedním z nich je **kompenzační edukace**, která je chápána jako forma pozitivní edukace, která plní kurativní a preventivní funkci. Kurativní funkce diskriminace má vytvářet takové edukační prostředí, ve kterém romský žák překonává osobnostní, sociokulturní a jazyková znevýhodnění, která vznikla v rámci enkulturačního procesu. Funkce preventivní pak vytváří předpoklady rovnocenného přístupu k edukaci romských žáků, kteří se poté stanou rovnoprávními členy společnosti. Další možností vzdělávání může být tzv. **otevřené vyučování**. Tuto formu určují hlavně individuální schopnosti a zájmy žáků. V tomto procesu se má žák otevřít – učit se od druhých, komunikovat a spolupracovat s nimi. Velmi známým a poněkud logickým prvkem vyučování by měla být **multikulturní výchova**. Pokud je totiž zaručeno, že se příslušníci majoritní a minoritní kultury vzájemně poznají, pochopí svoje odlišnosti a společné charakteristiky, vzniká vyšší pravděpodobnost úspěšné koexistence a kooperace (Hornák in Lechta et al., 2010, s. 394 – 396). O multikulturní výchově budeme hlouběji přemýšlet v následující kapitole.

3 JAZYKOVÝ HANDICAP VE VÝUCE

Již jsme zmínili, že termín *jazykový handicap* neboli jazykové znevýhodnění, spadá do skupiny sociálních, potažmo sociokulturních znevýhodnění. To tedy znamená, že míra jazykového handicapu závisí na sociokulturních podmínkách rodiny. Samotný pojem handicap / hendikep můžeme pro naše účely vysvětlit jako „*sociální znevýhodnění jedince v důsledku jeho postižení (tělesného, smyslového apod.) nebo příslušnosti k určité skupině. Při stejné objektivní míře postižení je velikost hendikepu ovlivněna přístupem společnosti a adaptačním potenciálem jedince*“ (Jandourek, 2001, s. 225). Handicap je v tomto případě určen příslušností k minoritní skupině obyvatelstva.

Podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) je cílem vzdělávání vybavit všechny žáky určitými klíčovými kompetencemi, mezi které řadíme i kompetenci komunikativní. Jelikož komunikace probíhá v největší míře prostřednictvím mluvy, je nutné věnovat pozornost právě jazyku, zejména písemnému a ústnímu projevu. Cílem je dále také žáky naučit a rozvíjet u nich kritické myšlení, porozumění, argumentaci, přemýšlení, aktivní zapojování, nebo kvalitní a účinnou komunikaci (RVP ZV, 2007, s. 14 - 15). Program také dále stanovuje, že ke znakům vyspělosti absolventa základní školy patří právě dobrá úroveň jazykových dovedností. „*Jazykové vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání*“ (RVP ZV, 2007, s. 20). Tento proces je realizován primárně v předmětech český a cizí jazyk. Ve výuce českého jazyka se žáci učí interpretovat své pocity a reakce tak, aby je v budoucím životě využili k efektivní mezilidské komunikaci. V oblasti cizích jazyků je žákovi poskytnut jazykový základ, který má usnadnit komunikaci v rámci Evropy a světa (RVP ZV, 2007, s. 20). Aby mohly být naplněny tyto programy a cíle, musí být žákovi umožněno vzdělávat se v takovém prostředí a pomocí takových prostředků, které mu umožní jazykový handicap překonat a to pokud možno před zahájením povinné školní docházky, nebo od jejího počátku.

3.1 Příčiny jazykového handicapu

Mateřský jazyk romského žáka do jisté míry ovlivňuje podobu jeho češtiny, což často zapříčiňuje jeho neoprávněné vřazování do speciálního školství. Dítě bývá mylně považováno za hloupé jen kvůli svému specifickému přízvuku. Abychom se v budoucnosti tomuto trendu vyhybali, je důležité tuto problematiku zkoumat a zabývat se i příčinami vzniku tohoto handicapu.

Jednou z příčin je fakt, že pro mnoho romských žáků je český jazyk sekundárním. V 1. třídě potom dochází k tomu, že se žák snaží dohnat spolužáky, kteří jsou češtině učeni od narození, a začíná se tedy vzdělávat ze značně znevýhodňující pozice. Úspěšnému začátku povinné docházky brání také výše zmíněný romský způsob užívání českého jazyka – **etnolekt**. Z lingvistického hlediska romský žák výrazně zaostává za ostatními. Další příčinou je bezpochyby rodinné prostředí, které bývá řečově nepodnětné, proto žák v období první třídy není vybaven potřebnou jazykovou zásobou. S tím souvisí takzvaná Bernsteina teorie jazykových kódů, podle které se v řečových návycích odrážejí sociální poměry rodiny. Sociální skupiny se totiž odlišují jednak slovní zásobou a vyjadřovacími schopnostmi, ale i způsoby komunikace. Tato teorie hovoří o omezeném a rozvinutém jazykovém kódu: *„omezený jazykový kód je charakteristický pro sociální skupiny s nižším společenským statutem. Vyznačují se spíše vysokou mírou předávání praktických zkušeností a jednoznačných vyjádření než probíráním abstraktních pojmů, vztahů a procesů. Naopak u rozvinutého jazykového kódu verbální projev je méně vázaný na specifický kontext, což umožňuje snazší zobecňování a vyjadřování abstraktních představ“* (Kaleja, 2011, str. 168 – 170). Teorie koresponduje s poznatky, které jsme uvedli v kapitole 2. 1. V romských rodinách bývá užíváno pouze **omezeného jazykového kódu** a tím spíše potom u žáků, pocházejících ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. Právě sociální prostředí je totiž rozhodujícím faktorem ve výchově a vzdělávání romského dítěte. To totiž potřebuje zpracovávat informace, jejich množství je omezeno právě mírou podpory prostředí, což determinuje jeho úroveň jazyka (Pape, 2007, s. 25).

Dalším faktorem, který způsobuje jazykovou bariéru ve vzdělávání romských dětí, je fakt, že se v rodině žáka mluví buďto pouze romsky, nebo etnolektem. Slovní zásoba bývá lexikálně chudá, což obvykle souvisí se vzděláním a profesní orientací rodičů (Kaleja, 2011, s. 170). Tento fakt jde opět ruku v ruce se sociálně – psychologickými charakteristikami romské minority. Opačný, a možná ještě horší problém nastává, pokud se

romská rodina dostatečně nevěnuje rozvoji mateřského jazyka svého dítěte. Ze strachu, že jejich dítě bude ve škole neúspěšné, začnou dítě velmi brzy učit česky, ale v tomto případě je výsledek opačný – pokud si dítě řádně neosvojí **vlastní mateřský jazyk**, nemohou zvládnout „cizí“ vyučovací jazyk, což vede k dalším problémům ve výuce (Polechová et al., 2005, s. 11). Žák je tedy oproti neromským spolužákům znevýhodněn jednak tím, jak malou slovní zásobou si nese, jednak není schopen používat přesně vymezené pojmy a často ani jeho myšlení není upevněno v českém jazyce (Sekyt, 2012, s. 179). Romský žák si tedy tyto limity ve vzdělávání nese již z rodinného prostředí, proto je třeba se pokusit jeho handicap omezit již před začátkem povinné školní docházky. Návrhy řešení, které mohou přispět k překonání jazykového handicapu, představujeme v následující kapitole.

3.2 Překonávání jazykového handicapu

Opovědí na požadavek překonání handicapu romského žáka ve výuce je v současné době inkluzivní pedagogika, která na tyto problémy reaguje. Snaží se vybudovat inkluzivní školu, ve které budou působit pedagogové znalí dané problematiky s dostatečnou průpravou pro práci s jakkoli handicapovanými žáky. Předpokladem úspěšného zařazení romského žáka do hlavního proudu vzdělávání v inkluzivní škole je využití určitých opatření, která mohou se školním neúspěchem efektivně bojovat. S vhodnou péčí je přitom vhodné začít už před zahájením povinné školní docházky, to znamená v předškolním vzdělávání, nebo v přípravném ročníku. V opačném případě by totiž mohl pokračovat trend, kdy značný počet romských žáků dosahuje pouze nejnižšího stupně vzdělání. Potřebnou změnu by mohla přinést schválená novela školského zákona, která zavádí povinný poslední rok předškolního vzdělávání před zahájením povinné školní docházky, a to s aplikací od začátku školního roku 2017/2018 (Tisková zpráva, 2016). Toto ustanovení dětem zajistí přijetí do mateřské školy a může tak pozitivně ovlivnit jejich vývoj a školní úspěšnost. Prozatímní dobrovolnou alternativou tohoto postupu byl a je přípravný ročník základní školy.

3.2.1 Přípravný ročník

Při snaze o úspěšné začlenění romského žáka s jazykovým handicapem se nám nabízí možnost přípravného ročníku základní školy. Kraje a obce mají možnost přípravný ročník zřídit za předpokladu, že se v ní bude vzdělávat nejméně 10 žáků. Taková výuka se pak uskutečňuje v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Přípravný ročník je určen právě těm dětem, u kterých je potřeba vyrovnat vývoj oproti ostatním žákům – například překonat jazykovou bariéru. Pro zařazení žáka je nutné, aby o to zákonný zástupce požádal a zároveň k žádosti doložil i písemné doporučení školského poradenského zařízení. O zařazení potom rozhoduje ředitel příslušné základní školy. Obsah výuky se potom řídí školním vzdělávacím programem (Zákon č. 561/2004 Sb., §47, odst. 1 – 2).

Tento „předstupeň“ základní školy může určit, jak si žák povede během celé školní docházky. Ne všechny romské děti mají možnost navštěvovat mateřskou školu, která na školní docházku připravuje jak po stránce psychické a sociální, tak po stránce jazykové. Přichází tak o možnost dosažení kompetencí, které si

do 1. třídy ponесou ostatní žáci. Právě proto by jim mělo být umožněno navštěvovat přípravný ročník, jelikož bylo prokázáno, že výrazně zvyšují úspěšnost romských žáků v budoucím vzdělávacím procesu (Balvín, 2007, s. 19 - 20). Výzkumy dokazují, že výhody předškolní edukace jsou dlouhotrvající a mají pozitivní vliv na další životní šance dítěte, pokud je do ní dítě zapojeno od 3 let věku. Zápis do školky však často není realizován, přičemž hlavními důvody jsou ekonomické poměry, jiné priority rodičů, a zároveň také jisté přetrvávající diskriminační bariéry (Iwatts et al., 2015, s. 18 – 20).

3.2.2 Asistent pedagoga

Zřízení funkce pedagogického asistenta (dříve romský asistent) může být další cestou k zefektivnění vzdělávání romských žáků. Pedagogové obvykle hodnotí práci asistenta pozitivně, vidí v ní přínos. Asistent má pozitivní vliv například na docházku žáka do školy, na disciplínu ve vyučování, nebo účasti na mimoškolních aktivitách. Prospívá i komunikaci s romskými rodiči, kteří od asistenta mnohem lépe přijímají kritiku. Asistenta můžeme vnímat i jako prostředek multikulturní výchovy – jako zástupce romské kultury ve škole. Žáci v něm vidí svůj vzor a zároveň sledují, jak úspěšně může Rom spolupracovat s ostatními neromskými pedagogickými pracovníky (Pape, 2007, s. 33). Romský asistent pedagoga tedy působí ve třech rovinách – pomáhá žákům v aklimatizaci a další výuce, pomáhá ostatním pedagogům v komunikaci s romskými žáky a může být také prostředníkem mezi školou a rodiči žáka. Asistent může pro žáka také suplovat v roli kamaráda, nebo mentora.

U instituce asistenta pedagoga i přípravného ročníku můžeme však stále narážet jednak na nezáměr ze strany škol, které nemají potřebu tuto problematiku nějakým způsobem ošetřit, a jednak na případný nezáměr, nebo nesouhlas ze strany rodičů.

3.2.3 Individuální vzdělávací plán

V režimu podpory vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami může být žákovi umožněno vzdělávat se podle individuálního vzdělávacího plánu (dále

IVP). U umožnění IVP žádá zákonný zástupce žáka. Na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení jej schvaluje ředitel školy (Zákon č. 561/2004 Sb., §18). V IVP by měl být mimo jiné uveden jeho obsah, rozsah údaje o jeho průběhu, cílech vzdělávání, atd. Je zde určeno, jakou další podporu žák potřebuje, a jakým způsobem mu bude poskytována – speciální pomůcky, učebnice, asistent pedagoga a jiné (Vyhláška č. 73 / 2005 Sb., s. 503). Je zde tedy určeno, jaká péče bude danému žákovi poskytována, v jaké míře a jakým způsobem. U individuálního plánu se však můžeme opět setkat s nezájmem ze strany zákonného zástupce, případně nevolí dalších institucí. Přitom přínosy IVP jsou nesporné – má pro žáka motivační hodnotu, pomáhá mu v dosažení studijních cílů, dává prostor pro vyjádření rodiče a pedagoga, kteří jsou s žákem v bezprostředním kontaktu.

Samotný plán vypracovává přímo učitel, který jednak respektuje zjištění diagnostiky odborného pracoviště, jednak ale do vyučování vkládá svoji vlastní pedagogickou diagnostiku, intuici a zkušenosti. IVP je vypracováván pro ty předměty, kde se projevuje handicap – předpokládáme tedy, že pro romského žáka bude v kontextu jazykové bariéry nejzásadnější výuka českého jazyka. Součástí IVP jsou cíle, které mají být v průběhu jeho uplatňování naplňovány, a to jak krátkodobé, tak dlouhodobé a vzdálené. IVP samozřejmě musí respektovat individuální potřeby dítěte (Zelinková, 2007, s. 172 – 175).

3.2.4 Multikulturní výchova

„Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat“ (Průcha, 2011, s. 15). Je zakotvena v Rámcovém vzdělávacím programu jako jedno z 6 průřezových témat. Tato témata jsou povinnou součástí základního vzdělávání a musí být vhodně zařazena do vyučování. Díky multikulturní výchově mají žáci možnost se seznámit s různými kulturami a díky tomu poté porozumět těmto odlišným kulturám vůči své vlastní. V dětech jsou tímto rozvíjeny hodnoty jako tolerance, solidarita a respekt k sociokulturním odlišnostem. V prostředí školy se setkávají žáci z různých sociálních a kulturních skupin, proto by zde mělo být pro každého žáka možné, aby se realizoval, cítil se rovnoprávně a zbavoval se případných předsudků. Témata multikulturní výchovy mohou být

předmětem domluvy mezi pedagogy, žáky a rodiči. Tematickými okruhy mohou být: lidské vztahy, kulturní diference, sociální smír a solidarita, multikulturalita, či etnický původ. Tyto okruhy se potom vyskytují zejména ve vzdělávací oblasti jazyka a komunikace, člověk a zdraví, člověk a společnost, člověk a příroda, atd. (RVP ZV, 2007, s. 97 – 98). Zapojení multikulturní výchovy do základního vzdělávání může napomáhat především efektivní komunikaci a to nejen v interakci pedagog – žák, ale i v komunikaci s rodiči žáka, nebo žáků navzájem. Vhodná aplikace tohoto učiva je opět na bedrech vyučujícího, který by měl tyto poznatky aplikovat ve výuce. Multikulturní výchova se uskutečňuje v mnoha dimenzích: jako praktická edukační činnost, jako oblast vědecké teorie, jako systém organizačních a informačních aktivit a jako oblast výzkumu (Průcha, 2011, s. 18 – 19).

3.2.5 Metody výuky

Při hledání efektivní cesty vzdělávání romských žáků také záleží na volbě vhodných výukových metod. Kromě toho, že se pedagog musí řídit danými postupy, respektovat koncepci romské integrace a zajišťovat rovný přístup ve vzdělávání, měl by také aktivně a se zájmem vyhledávat efektivní metody pro práci s konkrétní skupinou žáků. S tím se pojí také určité vnitřní přesvědčení pedagoga o nezbytnosti využívání těchto metod. *„Učitel by měl volit takové metody, které by cílevědomě překonávaly u romských žáků tak často rozšířený „fenomén přibouchnutých dveří“, vyzdvihovaly sebevědomí romských žáků, jejich začleněnost do třídního kolektivu, jejich vědomý podíl na rozvoji romské komunity“* (Balvín, 2007, s. 18). Při výuce je tedy kromě učitelových odborných znalostí a kvalifikace vyzdvihována také jeho osobnost, na které z části závisí efektivita aplikovaných metod. Kromě klasických výukových metod učitel romských žáků využívá také komplexní a aktivizující metody, nebo metody alternativní. (Balvín, 2007, s. 52). Výběr konkrétních metod potom záleží na dané skupině romských žáků, kde je důležité individuální posouzení. Tento výběr záleží jednak na učitelově stylu výuky, jednak na žakově stylu učení. Vhodně zvolená strategie potom může pozitivně ovlivňovat vzdělávací proces a efektivně naplňovat vzdělávací cíle (Maňák a Švec, 2003, s. 30).

4 ROLE PEDAGOGA

První osobností, se kterou se žák dostává do interakce bezprostředně po nástupu do školy je jeho vyučující, pedagog. Pedagogickým pracovníkem je ve smyslu zákona o pedagogických pracovnících ten „*kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu*“ (Zákon č. 563/2004 Sb., § 2, odst. 1). Přímou pedagogickou činnost ve škole vykonávají jak učitelé, tak vychovatelé, speciální pedagogové, nebo například asistenti pedagogů. Pedagog může být také definován jako „*učitel na jakémkoli stupni a druhu škol, včetně vysokoškolských učitelů. Obecně též pedagogický pracovník*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 207).

Navázání vztahu žáka s pedagogem může být klíčové v dalším vývoji školní úspěšnosti žáka. V předchozích kapitolách jsme nastínili mnoho situací, ve kterých může dojít k nedorozumění, nepochopení a problémům v interkulturní komunikaci. Některým těmto situacím může být předcházeno právě správným výchovně – vzdělávacím působením. Každý pedagog v běžné škole musí v dnešní době počítat s tím, že se bude při své praxi setkávat s dětmi z různých národnostních, sociálních a kulturních vrstev, a měl by na to být náležitě připraven. Mým osobním přesvědčením je, že pro tento úkol neexistuje nějaká univerzální průprava, ale do jisté míry záleží zejména na samotné osobnosti učitele. Ten by měl být jednak znalý multikulturní problematiky, jednak by měl k žákům přistupovat natolik individuálně, že bude schopen s nimi navázat takový kontakt, který bude prospěšný pro obě strany. Charakteristika učitele může být vyjádřena například v jeho požadovaných dovednostech.

4. 1 Klíčové dovednosti pedagoga

„Pedagogické dovednosti můžeme definovat jako jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení“ (Kyriacou, 2012, s. 18). Tyto činnosti mají být cílevědomé, účelné a zaměřené na řešení problémů. Úkolem pedagoga je efektivně dosahovat výukových cílů a zároveň umět řešit krátkodobé i dlouhodobé problémy v edukaci (Kyriacou, 2012, s. 19).

Pedagogické dovednosti mají tři důležité prvky:

1. *Vědomosti* – poznatky pedagoga v daném oboru, o žácích a vyučovacích metodách, které žáky podporují. Také si má být vědom faktorů, které mají vliv a učení a vyučování, a zároveň svých vlastních pedagogických dovedností.

2. *Rozhodování* – pedagog v průběhu přípravy na vyučování uvažuje a rozhoduje o jeho obsahu a průběhu. Zaměřuje se přitom na dosažení vzdělávacích cílů v co nejvyšší míře.

3. *Činnost* – akce pedagoga, jeho chování, které má žákům napomáhat v učení (Kyriacou, 2012, s. 18).

Od pedagoga se tedy očekává, že bude komplexně zvládat všechny úkoly svojí profese a to pokud možno tak, aby zajistil efektivní vzdělávání žáků.

Mezi základní dovednosti pedagoga podle Kyriacou patří:

1. Příprava a plánování, dovednost zvolit výukové cíle a prostředky k jejich dosažení
2. Realizace vyučování, dovednosti kvalitní organizace učebních činností
3. Řízení vyučování, dovednost zajištění pozornosti žáků a jejich aktivního zapojení
4. Zajištění takového klima třídy, ve kterých si žáci vytvoří a udržují kladný postoj vůči vyučování, a kde budou motivováni k aktivní účasti
5. Dovednost zajištění kázně, omezení nežádoucího chování žáků
6. Dovednosti k hodnocení výsledků vzdělávání, prospěchu
7. Vlastní reflexe a evaluace s orientací na neustále zlepšování

(Kyriacou, 2012, s. 21 – 22).

Základem pro získání pedagogických / učitelských dovedností je podle Průchy správná profesní příprava všech pedagogů. Ta má sestávat z několika složek:

1. odborně předmětová složka
2. pedagogicko-psychologická složka
3. nácvik profesních dovedností – praktická složka
4. složka všeobecného základu

(Průcha, 2015, s. 138).

Jako problém tohoto oboru se jeví právě nerovnováha mezi teoretickým a dovednostním podílem přípravy učitelů, která je zjevná v praxi. Neexistuje univerzální model vzdělávání budoucích pedagogů, který by respektoval všechny potřebné složky. Soubor profesních kompetencí učitele je totiž velmi rozsáhlý - pedagog uskutečňuje činnosti nejen ve výuce, ale i mimo ni (například při jednání s rodiči, nebo jinými institucemi). Stejně tak se nedaří vymezit univerzální standardy pro učitelskou kvalifikaci. Na druhou stranu požadavky na schopnosti pedagogů neustále narůstají (Průcha, 2015, s. 138 – 139).

Při vzdělávání romských žáků jsou na pedagoga kladeny další specifické požadavky. Kromě poznatků ze svého oboru a všech vyjmenovaných dovedností musí být pedagog znalý také specifik romské kultury a metod optimální komunikaci s romským žákem a jeho rodinou. Oblast vzdělávací přípravy učitele romských žáků tedy můžeme rozšířit o:

1. konkrétní poznatky – principy multikulturní a interkulturní výchovy
2. konkrétní dovednosti – motivace žáka, probuzení zájmu a aktivity
3. hodnoty – pozitivní vztah k romskému žákovi, navázání vztahu, respekt kultury
4. vlastnosti – vycházející z předchozích principů

(Balvín, 2004, s. 38 – 39).

Obecně se od pedagoga očekává, že bude důsledně mapovat situaci žáka, včetně jeho schopností, možností a kulturního prostředí a také, že bude průběžně analyzovat motivy jednání žáka. Měl by také k žákovi přistupovat a hodnotit jej nanejvýš citlivě a celkově vytvářet příjemné socioemoční klima (Pape, 2007, s. 21 – 22).

Je zjevné, že velkou roli v procesu hraje právě osobnost pedagoga. Jen on sám musí v praxi objektivně posuzovat kritické situace a zvládnout jejich správné vyhodnocení a řešení. Pedagog by měl své dovednosti průběžně a efektivně rozvíjet, pracovat jednak na profesním, a jednak na osobním rozvoji. Důležitý je i opravdový zájem o své žáky a jejich potřeby. Pedagog by měl ke každému žákovi přistupovat individuálně a snažit se výuku a prostředí uzpůsobit tak, aby měl každý žák pokud možno stejnou šanci na to, být ve výuce úspěšný.

4.2 Role pedagoga ve výchovně – vzdělávacím procesu

Pravděpodobně neexistuje taková pedagogická průprava, která by připravila učitele romských žáků na veškeré nestandardní situace, se kterými se v rámci vzdělávacího procesu setká. Pedagog se bezpochyby dostane do situací, kdy se i sebelépe míněné doporučení, nebo pokyn, nesetká s pochopením a souhlasem. Vystavuje se tímto každodenní výzvě, jejíž výsledek může pozitivně, ale i negativně ovlivnit vývoj vzdělávání.

Učitel romského žáka někdy může sám sebe vnímat jako zachránce. Měl by si však uvědomit, že by se neměl snažit dítě nějak měnit, přetvářet jej v představu toho, jak by mělo vypadat, jak by se mělo chovat. Naopak by se měl naučit dítě chápat, respektovat jeho potřeby, jeho způsob života, odlišnosti v rodinné výchově a kultuře. Měl by se také snažit aktivně sbírat informace o dítěti a jeho rodině, výchově a sociokulturní situaci, čili to, co ovlivňuje vývoj osobnosti dítěte. Takové poznatky potom efektivně využívá v jeho edukaci (Pape, 2007, s. 29). Spolupráci s rodiči žáka můžeme v tomto případě považovat za klíčovou. Základem při jednání s nimi je prokázání úcty, na což jsou velmi citliví. Kromě uctivosti je důležitá také upřímnost a šetrnost při kritice, vyhýbání se mentorování. Navázání vztahu s rodiči může výrazně prospět budoucímu navazování vztahu s dítětem (Sekyt, 2012, s. 183 – 184).

Učitel ve výuce hraje také roli „překladače“. Vychází z poznatků o romském etnolectu českého jazyka. Nepřekládá si tedy jazyk, ale spíše struktury v komunikaci. Můžeme uvést příklad v užívání slova „prosím“ u romských dětí. Jelikož v romštině neexistuje ekvivalent ke slovu „prosím“, stává se, že děti tento pojem neumí správně používat, nebo jej nepoužívají vůbec. Zde je opět na učiteli, aby vyhodnotil, že důvodem není neslušnost, nebo nezdvořilost, ale pouze nedorozumění, způsobené jazykovými rozdíly. Dalším příkladem může být děkování – v romských rodinách se děkuje zřídka kdy a pokud ano, tak jen ve výjimečných případech. Tyto odlišnosti by měl učitel romského žáka znát. V souvislosti s tímto můžeme zmínit také tzv. syndrom romské milieupatie. Podle toho jsou Romové natolik ztotožnění se svým etickým kodexem, že se nezvládají přizpůsobit kulturním a morálním vzorcům jiné společnosti. Právě tuto odlišnost by měla škola u žáka zaznamenat a odpovídajícím způsobem s ní naložit (Pape, 2007, s. 30). Tento požadavek se logicky nevztahuje pouze na práci s romskými žáky, ale i se všemi ostatními žáky. V jedné třídě totiž nenajdeme ani dva, natož tak více stejných žáků, proto s nimi nemůžeme ani stejně jednat.

Učitelé romských žáků mohou mít mnohdy problém s rolí autority. Tu si může zajistit nejenom komunikací se samotným žákem, ale také s jeho rodinou. Dlouhodobá a upřímná komunikace je totiž základem pro poznání rodiny a chápání její situace (Balvín, 2004, s. 20). Učitel by se měl zajímat o prostředí, ve kterém je žák vychováván a přizpůsobit tak prostředí vzdělávací. Při práci s romským žákem je potřeba zvolit individuální přístup a vycházet žákovi a jeho rodině v přiměřené míře vstříc. Již jsme zmínili, jak důležité je pro romského žáka správné vzdělávací prostředí, ve kterém se cítí bezpečně a příjemně. A je právě na učiteli, aby takové prostředí vytvářel.

Učitele romského žáka můžeme podle Sekyta vnímat ve dvou rolích – hrnčiče a zahradníka. *Učitel hrnčič* vidí žáka jako beztvarou masu, kterou je třeba vytvarovat po nějakém vzoru, ořezávat, nebo k ní něco přilepovat. Výsledné dílo už potom nemá téměř nic společného s původním. Takový učitel žáka manipuluje, převychovává a tlačí do nějaké formy. Sám žák je potom znechucený a rád, že školu může opustit. Ani pro učitele to není zadostiučinění, jelikož žáka nedostane do původně zamýšlené formy. Naproti tomu *učitel zahradník* zasadí rostlinu a čeká, co z ní vyrostе, stará se o ni, chrání ji, dodává výživu, poskytuje oporu. Učitel poté sklídí, co zasel, má radost ze svojí práce. Stejně tak žák je spokojený a šťastný, že mohl rozvinout svoje schopnosti. Učitel romského žáka by měl nejprve najít to, co v žákovi je, a poté mu pomoci hledat cestu k realizaci jeho možností (Sekyt, 2012, s. 185). Je na pedagogovi, aby se rozhodnul, jaký cíl si stanoví. Pokud se rozhodne výchovu a vzdělávání romského žáka realizovat po vzoru učitele zahradníka, může tím prospět nejen žákovu vývoji, ale i sám sobě.

V oblasti přípravy pedagogů na vzdělávání nejen romských žáků stále existují mezery, které snad do budoucna lze vyplnit. Bílá kniha uvádí nezbytnost stanovení předpokladů přijetí do pedagogické profese. Takové předpoklady by nebyly pouze vědomostní, znalostní, ale také osobnostní a motivační. I zde se objevuje poptávka po legislativním opatření, které by předepsalo standard učitelské kvalifikace (Bílá kniha, 2001, s. 43). Současnou situaci lze zhodnotit tak, že na učitelskou profesi je vyvíjen citelný společenský a institucionální tlak, jehož záměrem je jakési komplexní přetvoření role učitele.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V úvodní kapitole praktické části budu prezentovat výzkumnou strategii, pomocí které se pokusím zmapovat specifika edukace dětí s jazykovým handicapem z pohledu pedagoga a jeho roli v procesu výuky těchto dětí. Výzkum má kvalitativní charakter, výzkumné šetření probíhalo formou polostandardizovaného rozhovoru s pedagogickými pracovníky, zaměstnanými na Základní škole Přerov, Boženy Němcové 16. Celý výzkumný projekt se nese v designu zakotvené teorie, bylo tedy využito induktivních postupů. Základem tedy bylo shromáždění informací o daném jevu, a následné objevení důležitých položek, které s jevem souvisí. Díky kvalitativní povaze výzkumného projektu byla shromážděná data podrobena redigované transkripci a následnému kódování, které probíhalo na třech úrovních – tedy otevřené, axiální a selektivní. Nosným bodem interpretace výzkumného projektu je vytvoření paradigmatického modelu axiálního kódování, pomocí kterého se pokusíme odhalit příčinné podmínky jevu, jeho vlastnosti, kontext, strategie jednání a následky jevu.

Účelem výzkumného projektu je porozumět tomu, jaké faktory působí ve výchovně - vzdělávacím procesu žáků s jazykovým handicapem. Očekáváme přitom, že toto porozumění nám mohou zprostředkovat právě pedagogové, působící v edukaci romských žáků. V teoretické části práce byla popsána specifika vzdělávání romských žáků, jejich jazykový handicap a role pedagoga tak, jak je popisuje odborná literatura. Nyní nás zajímá, jaké faktory ve vzdělávání žáků s jazykovým handicapem identifikují sami pedagogové v praxi.

5.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem práce je působení klíčových faktorů v edukačním procesu romského žáka s ohledem na jeho jazykový handicap. Zajímá nás tedy, jakým způsobem je tento proces ovlivňován a kým, případně čím. Vyzdvihnuta je přitom právě role pedagoga v celém procesu z pohledu jeho samého.

V teoretické části práce bylo zmíněno, že pro práci učitele romského žáka neexistuje daná univerzální příprava. Tato pozice je tak formována zkušenostmi, vědomostmi, dovednostmi a především osobnostními charakteristikami jako jsou vstřícnost, poctivost, tolerance, upřímnost, empatie a jiné kvality. Daný jev (působení pedagoga) tak jistě bude záviset hlavně na osobnosti pedagoga. Naším cílem však není popis osobnosti pedagoga, ale spíše proniknutí do dané problematiky a specifikace pedagogického působení ve vybraném zařízení. Kromě působení pedagoga nás zajímá také identifikace klíčových faktorů v edukaci romského žáka. Na základě zjištěných skutečností se poté pokusíme o odhalení souvislostí a tvorbu paradigmatického modelu daného jevu.

5.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je identifikovat klíčové faktory působící v edukačním procesu romského žáka v rámci překonávání jazykové bariéry. Zajímá nás přitom zejména pedagogické působení, využití prostředků, vyrovnávajících případný jazykový handicap a spolupráce se zákonnými zástupci, případně jinými institucemi.

Dílčími cíli práce jsou dále:

1. Identifikace příčin jazykového handicapu u romských žáků samotnými pedagogy.
2. Zjištění, jakým způsobem pedagog pracuje s dětmi s jazykovým handicapem.
3. Poukázání na nedostatky, které pedagog pocítuje při práci s dětmi z minoritních skupin.
4. Identifikace klíčových faktorů, působících v edukaci romského žáka.
5. Získání praktických doporučení pro práci s romskými žáky a jejich jazykovým handicapem.

Osobním cílem pak bylo zejména pochopení role pedagoga a vhled do této komplikované problematiky přímo v prostředí praxe.

5.3 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumnou otázkou je, jaké klíčové faktory působí v edukačním procesu romského žáka v rámci překonávání jazykové bariéry? Čili nás zajímá, jak může pedagog, nebo jiní činitelé, ovlivnit míru jazykového handicapu u žáka, a na tom závisející školní úspěch. Dílčí výzkumné otázky jsou potom následující:

1. V čem pedagog shledává příčinu jazykového handicapu romského žáka?
2. Je neznalost českého jazyka rodiči překážkou při osvojování si jazyka romských dětí?
3. Je pro pedagoga největší překážkou ve výchovně vzdělávacím procesu právě jazykový handicap romského žáka?
4. Jak vnímá pedagog svoji roli ve výchovně vzdělávacím procesu žáka s jazykovým handicapem?
5. Jakým způsobem se pedagog podílí na eliminaci jazykového handicapu?
6. Jaké jsou klíčové faktory, působící v edukaci romských žáků s jazykovým handicapem?
7. Jaké způsoby eliminace jazykového handicapu je podle pedagoga vhodné ve výuce využívat?
8. Jakým způsobem může být zefektivněn výchovně vzdělávací proces romského žáka?

5.4 Design výzkumu

Celá výzkumná část se ubírá cestou zakotvené teorie, to znamená, že se snaží navrhnout teorii (vysvětlení) pomocí dat, která byla shromážděna. Zajímá nás tedy, jaké vysvětlení o daném fenoménu lze vyvodit z nasbíraných dat. Data byla shromážděna prostřednictvím rozhovorů polostrukturovaného charakteru. Vzhledem k povaze výzkumu byla zvolena analýza dat prostřednictvím kódování. Nejprve se prostřednictvím otevřeného kódování odhalily kódy, reprezentující daný jev, a poté byly tyto kódy seskupovány do kategorií abstraktnějšího pojmenování. Následně byly jednotlivé kategorie rozebrány a popsány. Poté byl vytvořen paradigmatický model v rámci axiálního kódování. Úkolem modelu je odhalení příčinných podmínek, kontextu, vlastností, interakcí a následků, týkajících se zkoumaného jevu, tedy vysvětlení všech působících vztahů. Rozkódování těchto závislostí pomáhá v porozumění a vysvětlení daného jevu. Data byla dále konceptualizována pomocí selektivního kódování.

Některé otázky se v průběhu realizace rozhovorů modifikovaly a nabývaly nových významů. Stejně tak se v průběhu výzkumu měnil pohled na výzkumný vzorek a bylo zapotřebí se zaměřit na původně nezamýšlené aspekty.

Ve výzkumu, týkajícím se edukace romských žáků, se vyskytlo hned několik úskalí. Při každé práci s daty o romské populaci je totiž třeba si uvědomit, jak složité je tuto skupinu opravdu postihnout. Pokud se vyjadřujeme o Romech, bereme v potaz jistou subjektivitu tohoto označení. Dalším úskalím výzkumu je i nízká míra zobecnitelnosti výsledků - pokud se zabýváme lidským faktorem ve vzdělávání, nemůžeme očekávat homogenní výsledky, každý člověk je totiž jedinečnou individualitou. Proto bylo nutné počítat s tím, že výsledky budou ovlivněny osobností jednotlivých respondentů. Pro zajištění nižší míry zkreslení by bylo vhodné výzkum případně doplnit pozorováním, nebo jinou formou sběru dat, například kvantitativním šetřením. Dále je nutné si uvědomit, že výsledky nelze zobecnit pro celou romskou populaci. Bylo totiž uvedeno, že jazykový handicap se vždy pojí se sociokulturním handicapem, vyskytuje se tedy u žáků pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí.

5.5 Technika výzkumu

Při výzkumu byla využita technika rozhovoru. Vzhledem ke zvolenému charakteru výzkumu byl vybrán právě polostrukturovaný rozhovor. Otázky byly v průběhu vedení rozhovoru mírně modifikovány a přeformulovány tak, aby bylo možné reagovat na nové skutečnosti, vyplývající z aktuálních výpovědí.

S respondenty bylo dohodnuto interview přímo v prostorách základní školy. Po příchodu proběhlo představení výzkumníka a výzkumného záměru diplomové práce. Následně bylo představeno zařízení, prostory školy, základní informace o škole a její filozofii. Rozhovory probíhaly po vyučování, v jednom případě během polední přestávky a to přímo v kabinetech daných pedagogických pracovníků, nebo ve třídách. Všechny rozhovory byly zaznamenány na mobilní telefon, přičemž začáteční část rozhovoru tvořila otázka na informovaný souhlas o záznamu a také ujištění respondenta o jeho anonymitě. Počáteční otázky se zaměřovaly na pracovní pozici daného pedagogického pracovníka a jeho praxi, zejména praxi ve výuce romských žáků. Dále byly otázky směřovány ke konkrétním zjištěním. Otázky byly vždy mírně přizpůsobeny osobě, se kterou byl rozhovor momentálně veden. První okruh otázek byl zaměřen na celkové zhodnocení práce s romskými žáky s jazykovým handicapem, jestli jazykový handicap pocítují, případně v jaké míře. Dále byli pedagogičtí pracovníci dotazováni na konkrétní klíčové faktory, působící ve výchovně – vzdělávacím procesu romského žáka. Pedagogové měli dále identifikovat vhodné prostředky ve výuce, které pomáhají překonávat jazykový handicap. Důležitá byla zejména otázka specifikace vlastní role ve výchově a vzdělávání romských žáků. Poslední okruh se zaměřoval na změny, které by mohly vést k efektivnějšímu působení v tomto procesu. U kladení otázek se projevilo jako důležité stále odkazovat na jazykový handicap a „nesklouznout“ k univerzálnímu popisu výuky všech romských žáků.

Sesbíraná data byla postupně transkribována, přičemž byly vynechány některé nepodstatné projevy tak, aby byla stále zachována autenticita rozhovoru. Transkripce tedy nebyla doslovná, ale spíše redigovaná. Větná skladba byla upravena tak, aby byla správná a vyjádření byla také očištěna od dialektů a nespisovných výrazů. Následná analýza dat probíhala pomocí techniky kódování, kdy byla data převáděna do významových jednotek. V první fázi byly těmito významovým jednotkám přiřazovány jednotlivé kódy. Každý případ tedy získal několik kódů, které reprezentovaly určitý jev. V rámci případů potom bylo možné jednotlivé kódy porovnávat.

5.6 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří pedagogičtí pracovníci Základní školy Přerov, Boženy Němcové 16 v Olomouckém kraji, okresu Přerov, kteří v současné době pracují v běžné výuce s romskými žáky. Zaměřuji se právě na pedagogické pracovníky, jelikož jsou kompetentní v posouzení specifík výuky a v práci s žáky, kteří mají specifické vzdělávací potřeby. Použit byl dostupný výběr, to znamená, že bylo vycházeno pouze z dostupných údajů. Nepodařilo se získat údaje o výuce romských žáků na běžných základních školách, znali jsme pouze celkové počty romských žáků na základních školách v České republice. Z dostupného rozvrstvení romské populace v Olomouckém kraji bylo zjištěno, že nejvíce Romů (počtem i podílem) žije v okresech Přerov a Olomouc – proto byla vybrána základní škola ve městě Přerov. V teoretické části práce bylo také předesláno, že jazykový handicap souvisí s handicapem sociokulturním, tedy u žáků ze sociálně znevýhodňujícího prostředí existuje vyšší pravděpodobnost vystavení jazykové bariéry ve vyučování. Vybraná škola se nachází v blízkosti problémové lokality Škodova ulice.

V rámci výzkumného šetření byla oslovena ředitelka základní školy, se kterou byla domluvena schůzka. Na úvodní schůzce byly ředitelkou předány základní informace o škole a pedagogickém sboru. Dále byli ředitelkou doporučeni další pedagogičtí pracovníci, kteří by se na výzkumu mohli podílet. Tito pracovníci byli následně oslovováni, přičemž účast přislíbilo 7 pracovníků, se kterými byly domluveny individuální konzultace. Jeden z respondentů, sociální pedagog školy, účast nakonec odmítnul z pracovních – studijních důvodů.

Výzkumný vzorek tedy tvořilo 6 pedagogických pracovníků školy. Každý z pracovníků má praxi ve vzdělávání romských žáků a podílí se na výuce těchto žáků. Zároveň měla většina z nich praxi ve vzdělávání neromských žáků. Vzhledem k profesi, věku, pohlaví a praxi ve stejném zařízení bychom mohli skupinu považovat za homogenní. Konkrétní pozice pedagogických pracovníků, účastnících se výzkumu jsou:

- Třídní učitelka přípravného ročníku dané základní školy, 7 let praxe na dané škole, první dva roky byla asistentkou pedagoga (P1)
- Učitelka na prvním stupni a zároveň speciální pedagožka, 4 roky praxe na dané škole, předtím 14 let praxe na zvláštní škole (P2)
- Ředitelka školy, zároveň výchovná a kariérová poradkyně školy, učitelka s desetiletou praxí (P3)

- Třídní učitelka žáků 5. třídy s tříletou praxí, speciální pedagožka (P4)
- Třídní učitelka žáků 4. třídy, 7 let praxe na dané škole, předtím asistentka pedagoga (P5)
- Třídní učitelka žáků 2. třídy s praxí 3 roky (P6)

5.6.1 Charakteristika zařízení

Základní škola Přerov, Boženy Němcové 16 se nachází v Olomouckém kraji, okrese Přerov. Zřízena byla v roce 1992 Statutárním městem Přerov jako běžná základní škola. V současnosti se v jejích prostorách vzdělává zhruba 190 žáků. Škola zaměstnává 25 pedagogických pracovníků, mezi něž patří učitelé, výchovný poradce, speciální pedagog, sociální pedagog, školní psycholog a několik asistentů pedagoga. Od roku 2010 na škole funguje školní poradenské pracoviště, jehož cílem je zejména péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, prevence sociálně patologických jevů, zlepšení podmínek pro rozvoj osobnosti žáků, vytváření vztahů mezi rodiči a školou, poskytování poradenské služby pro pedagogy atd. Ve škole funguje přípravná třída, jejíž školní vzdělávací program je vytvořen na základě Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Základní škola se nachází v části města, ve které žijí i Romové a sociálně slabí občané, proto i někteří žáci školy pocházejí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. V režimu inkluzivního vzdělávání má škola vytyčen programový cíl: *„Naším cílem není speciální škola pro speciální děti, které budou vzdělávány podle speciálních programů speciálními učiteli, ve speciálních třídách“* (ŠVP, 2016, s. 7).

Celkový počet obyvatel obce Přerov při posledním sčítání lidu v roce 2011 činil 44 361 osob. Pro představu zhruba ve stejném období žilo na území obce podle odhadu zhruba 4500 příslušníků romské menšiny (viz tabulka).

Obec s rozšířenou působností (počet obcí)	Odhad počtu Romů
Hranice (31)	1200
Jeseník (24)	600
Konice (21)	32
Lipník n. B. (14)	320
Litovel (20)	138
Mohelnice (14)	23
Olomouc (45)	2050
Prostějov (75)	1300
Přerov (59)	4500
Šternberk (18)	650
Šumperk (35)	500
Uničov (10)	200
Zábřeh (28)	120
Olomoucký kraj (393)	11 633

Tabulka č. 1 Orientační odhad počtu příslušníků romské menšiny v Olomouckém kraji za rok 2010 (Prachniarová, 2012, s. 67).

6 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Poslední kapitola práce je věnována analýze získaných dat a jejich interpretaci. Získaná data byla analyzována prostřednictvím kódování. V první fázi probíhalo otevřené kódování, kdy byly kolem přepsaných dat vytvořeny kódy, reprezentující určité kategorie. Vzniklé kategorie potom odpovídají jednotlivým následujícím podkapitolám, ve kterých jsou vždy interpretovány výsledky, vztahující se k jevu. V druhé fázi byl vytvořen paradigmatický model axiálního kódování, ve kterém byly vniklé kategorie uváděny do vzájemných vztahů. Výsledky axiálního kódování byly znova přeformulovány v rámci posledního kroku analýzy dat – selektivního kódování. Tyto operace tak pomohly pochopit a vysvětlit zkoumaný jev. Pro lepší orientaci v této problematice a uvedení výzkumu do širšího kontextu bude kapitolu uzavírat diskuze na toto téma.

6.1 Vznik kategorií v otevřeném kódování

V rámci této kapitoly se budeme podrobně zabývat jednotlivými kategoriemi, vzniklými otevřeným kódováním. Kódy, jejich kontext a vzniklé kategorie uvádíme pro lepší přehled v tabulkách. V rámci jednotlivých kategorií jsou také doplněny takzvané „in vivo“ citace, což jsou výroky jednotlivých respondentů, které výstižně reprezentují daný jev. Slouží pro vytvoření lepší představy o daném kódu. Výroky budou označeny vždy písmenem P a čísly 1-6 podle toho, který respondent jej pronesl. Číselné označení pedagogů vychází z jejich charakteristiky v kapitole 5.6.

Po vytvoření zhruba 85 kódů, reprezentujících daný jev, byly tyto kódy na základě souvislostí seskupeny do 5 kategorií: *jazykový handicap, efektivní prostředky podpory výuky, spolupráce pedagoga a rodičů, působení pedagoga, cesty efektivní edukace*. Všechny kategorie jsou přitom vzájemně propojeny. Propojení kategorií je dále prezentováno v další kapitole prostřednictvím axiálního a selektivního kódování. Kompletnímu shrnutí výsledků výzkumu se poté věnuje poslední kapitola praktické části.

6.2 Analýza jednotlivých kategorií

6.2.1 Jazykový handicap

První vzniklá kategorie pojednává o samotných příčinách a okolnostech jazykového handicapu u romských žáků. Kódy, reprezentující danou kategorii, vycházejí z pojetí pedagogů.

Kategorie	Kód reprezentující kategorii	Kontext kódů	In vivo citace
Jazykový handicap	Sociálně znevýhodňující prostředí	Rodinné prostředí	
	Lokalita		
	Jazykový handicap rodičů		<i>Nemůžou jim pomoci, když to sami neumí.</i>
	Hodnotový systém		<i>Romská rodina žije ze dne na den, teď a tady.</i>
	Nezájem o vzdělání		<i>Škola je nutné zlo.</i>
	Slovní zásoba	Jazyková situace	
	Neznalost základních pojmů		
	Neznalost literatury		<i>Neznají pohádky, příběhy, básničky.</i>
	Etnolekt češtiny		<i>Něco mezi češtinou a romštinou.</i>
	Nezvládnutí vlastního jazyka		
	Čeština jako cizí jazyk		
	Porozumění		
	Výslovnost		
	Předškolní docházka	Vnější podmínky	
	Nastavení ve společnosti		
	Komunikace v komunitě		<i>Nejvíc se naučil od neromských kamarádů.</i>

Tabulka č. 2 Charakteristika kategorie *Jazykový handicap*

První a základní příčinou přítomnosti jazykového handicapu romských žáků je rodinné prostředí. To znamená, že děti si svůj jazykový problém nesou přímo z rodiny, přičemž jazykový handicap se vždy pojí s handicapem sociokulturním, který se váže na lokalitu, ze které žák pochází. V těchto romských rodinách je myšlení postaveno na odlišných hodnotách, než je to u majoritní společnosti. „*Tam to vychází z té specifikace romské rodiny, kdy ta rodina vychovává úplně jinak, má jiné hodnoty a žije ze dne na den, možná i z hodiny na hodinu. Oni tady žijí v těch vyloučených lokalitách – to souvisí s jazykovým handicapem a celkově životem*“ (P5). Danou výpověď poskytla učitelka, která je sama Romkou a pochází z daného prostředí, proto pravděpodobně nejvíce rozumí výchově romských dětí v rodině. Právě odlišné hodnoty určují, jak je žák vychováván. Pro Romy všeobecně není vzdělání důležitou hodnotou, stojí až daleko za ostatními potřebami a touhami. „*My třeba máme představu, že naše dítě vystuduje školu a pak půjde pracovat, což u nich vůbec takto nefunguje. U nich je ta škola v podstatě úplně nutné zlo, opravdu to pro ně není priorita*“ (P1). „*Vzdělání pro ně nemá takovou hodnotu, je to dlouhodobý proces a oni žijí teď a tady a my jim v podstatě kazíme dětství nějakým vzděláváním*“ (P3). Problémem tedy není disciplinovanost, nebo nerespektování všeobecných norem, ale spíše odlišné pojetí celého institutu vzdělání. Pro Romy je nejvyšší hodnotou rodina, to znamená založení rodiny a starost o ni. Vzdělání je pro ně pouze stádiem, které je potřeba překonat, aby získali práci, prostředek obživy a mohli zabezpečit rodinu. „*V neromských rodinách na střední úrovni se řeší věci kolem práce, jako že maminka přišla z práce, co dělal tatínek v práci,...no a pro Romy je ta práce jenom prostředek k přivýdělku a nebaví se o tom. U té samotné práce je ta terminologie úplně někde jinde, stejně tak je to u vzdělání, je to pro ně jenom slovo*“ (P5). V běžné české škole je tedy žák v podstatě nešťastný, jelikož jej škola tlačí někam, kam nechce a co není v souladu s jeho rodinnými a kulturními hodnotami. Stejná respondentka toto popisuje jako hraní rolí: „*Je potřeba si uvědomit, že ty děti tady hrají role, ale hrát roli nestačí, to je málo. Oni hrají divadlo, aby se nám zalíbili, aby s námi vycházeli a měli klid*“ (P5). Proto se objevuje stále stejný fenomén – žák je ve škole formován, učen spisovné češtině, návykům a způsobům, ale jakmile se vrátí do rodinného prostředí, přestává hrát tuto roli a vrací se k původnímu jazykovému způsobu. Doma také žáci postrádají jakoukoli motivaci k učení a překonání tohoto handicapu. Nejenom, že nejsou vedeny k úspěšnému vzdělávání, ale často jsou dokonce demotivovány a usměrňovány ve snaze nabývat nových poznatků. „*Já jsem třeba minulý rok jela s dětmi do Prahy a některé žáky tam rodiče nechtěli pustit, jedna maminka byla vyloženě proti,*

tak jsme se jí zeptali proč. Řekla nám, že na co by její dítě mělo někam jezdit, když ona byla taky celý život v Přerově“ (P2). Žebříček hodnot je zkrátka jiný a to se projevuje nejen v průběhu školní docházky. Pokud má žák potenciál se zlepšovat a na svém handicapu pracovat, narazí na nesoulad s rodinou. Přitom se všichni dotazovaní pedagogové shodují na tom, že romští žáci jsou vychovatelní a vzdělavatelni. Zásadní skutečností je zde také to, že rodiče v podstatě nemají možnost dětem pomoci z toho důvodu, že oni sami často nemají dokončené vzdělání a nemohou tak předat potřebné znalosti a zkušenosti. Sami pedagogové toto s politováním uznávají: „Rodiče jim nemůžou pomoci, když to sami neumí“ (P2).

Problém je všeobecně identifikován právě v komunikaci v rodinném prostředí, kdy romský žák doma nemá řečově podnětné prostředí. *„Doma se jim ty rodiče opravdu nevěnují. Nepovídají si s nimi, nečtou, nevypráví pohádky“ (P1). „Ty žáky negativně ovlivňuje rodina. Rodiče mají také jazykovou bariéru a děti to přejímají od nich. Děti potom kolikrát ví víc, než rodiče, mají větší slovní zásobu, nebo mají i větší všeobecný přehled potom v dalších ročnících“ (P6). Děti tedy přichází do školy často s minimální slovní zásobou a pedagog zde pocítuje jazykový deficit oproti ostatním žákům. Malá slovní zásoba se projevuje neznalostí základních pojmů, užívaných v běžném životě. Nevýhodu oproti ostatním žákům mají i v neznalosti základů sebeobsluhy a vyjadřování. Bylo potvrzeno, že romský žák přichází do školy v naprosté většině bez absolvování předškolní docházky, což se jeví jako nejzásadnější problém v zařazení do hlavního vzdělávacího proudu s ostatními dětmi. To potvrzuje učitelka přípravného ročníku: „Já mám teď v přípravném ročníku 19 dětí, z toho 2 chodily do školky“ (P1). Pokud děti přijdou do školy rovnou z rodiny, je rozdíl znatelný a viditelný. Dítě si potom nerozumí ani s pedagogem, ani se svými vrstevníky a daleko hůře se s ním pracuje. „Dítě bez školky skoro ani nemluví, vydává neurčité zvuky a pak je ta primární péče na nás“ (P6). Pedagogové vidí absenci předškolního vzdělání jako jeden z největších problémů, jelikož tím pádem začíná doplňování jazykového deficitu až v 1. třídě základní školy, což žáka velmi znevýhodňuje oproti ostatním spolužákům, kteří si již základy osvojili v mateřské škole.*

V některých lokalitách, zejména těch sociálně vyloučených, se stále objevuje takzvaný etnolekt českého jazyka. Sami pedagogové jej popisují jako *„něco mezi češtinou a romštinou“ (P1)*. Rodiče v komunikaci s dítětem užívají buďto romský jazyk, nebo právě etnolektní podobu českého jazyka. V teoretické části práce bylo pojednáno o souvislosti zvládnutí vlastního mateřského jazyka a následném učení českého jazyka. Zajímavá

tak byla zjištěno, že žáci, kteří umí dobře romsky, v českém jazyce nevynikají. V daném zařízení v loňském roce probíhala výuka za účasti studentů romistiky, kteří s dětmi komunikovali v romském jazyce. „*Paradoxně ty děti, které u nás patří k těm nejslabším, tak vynikaly a byly nejlepší, což pro nás taky byla zpětná vazba – že vynikají v romštině, ale češtinu nezvládají, že to souvisí*“ (P3). Děti, které jsou pak doma vedeny k alespoň částečnému používání českého jazyka – tedy etnolektní, bilingvní děti, jsou ve výuce ve skutečnosti úspěšnější.

Během rozhovorů byla několikrát zmíněna přednáška na téma „vzdělávání Romů“, která na škole proběhla před realizací rozhovorů. Přednáška byla vedena Romem, který se podělil o jeden zajímavý poznatek: „*Přednášející, česky mluvící Rom nám říkal, že většinu z češtiny se naučil mezi svými vrstevníky – neromy. Po škole se s nimi kamarádil a to mu pomohlo se češtinu naučit a pochopit. Tam se mu rozšířila i ta slovní zásoba*“ (P2). Jazyková úroveň je proto určena i prostředím, ve kterém se žák vyskytuje ve svém volném čase. To logicky vyplývá i z rozšíření jazykového handicapu ve vyloučených lokalitách, nikoli u žáků a rodin integrovaných v majoritní společnosti. Tato skupina se nazývá takzvaní *neviditelní Romové*. „*Dnes se to nazývá neviditelní Romové. Ti se snaží, aby se to dítě učilo a mají hodnoty jinde. Proto se to nedá zobecnit, záleží na lokalitě, souvisí to vždycky s tím sociálním vyloučením*“ (P5). „*Setkala jsem se s tendencemi romských rodin, že chtěli, aby jejich dítě něco dokázalo, ale nebylo o v takové lokalitě jako tady, tady jsou to spíše děti ulice*“ (P4).

Faktem zůstává, že i když se škola snaží jazykový handicap vyrovnat a připravit žáka na život a komunikaci v českém jazyce, existuje stále jakési nastavení, které přítomnost jazykového handicapu v podstatě neblokuje. „*Já často žákům i rodičům vysvětluji, že když to nebudou využívat, nebudou číst, psát, tak to zapomenou. Jenže oni to nepotřebují, protože když už je potřeba někde něco psát, tak to za ně někdo vyplní, jsou tak zvyklí*“ (P2). V praxi je běžné, že romským dětem jsou předvyplňovány formuláře, stejně tak jako jsou jejich rodičům předvyplňovány dokumenty na úřadech. Existuje zde tedy jakási tolerance, na kterou mohou spoléhat. Nejsou tedy nuceni svůj jazykový handicap v majoritní společnosti potlačovat.

První kategorie nám tedy pomohla pochopit nahlížení pedagogů na příčiny jazykového handicapu u romských žáků. Handicap je tedy určen v zásadě několika skutečnostmi. Jednak je spojen s lokalitami, kde žijí sociálně znevýhodněné skupiny Romů, proto lze tyto výsledky vztahovat pouze na tuto skupinu. Jazykový handicap je tedy určen příslušností

k této komunitě. Jednak handicap vychází také z rodinného prostředí. Nedostatečné řečové podněcování a absence řečového vzoru se projevuje malou slovní zásobou a velkými problémy s porozuměním ve škole. Dále se na tvorbě jazykového handicapu podílí i vnější podmínky, jako jsou vlivy vrstevníků a společnosti. V neposlední řadě je zásadním faktorem to, pokud žáci nenavštěvují mateřskou školu. V tom případě je jazykový handicap formován a prohlubován až po nástup do 1. třídy základní školy.

6.2.2 Efektivní prostředky podpory výuky

Následující kategorie shrnuje prostředky, které je možné využít ve výuce pro podporu žáků s jazykovým handicapem. Aplikace prostředků samozřejmě záleží na konkrétním vzdělávacím zařízení, proto je jejich využívání individuální.

Kategorie	Kód reprezentující kategorii	Kontext kódů	In vivo citace
Prostředky podpory výuky	Efekt přípravného ročníku	Příprava na školní vzdělávání	<i>Jde to na dětech opravdu poznat.</i>
	Omezení přípravného ročníku		
	Povinná předškolní docházka		
	Romští asistenti	Asistentství	<i>Snaží se zmenšovat bariéry mezi námi.</i>
	Asistence ve výuce		
	Individuální péče		
	Spolupráce s pedagogem		
	Individuální vzdělávací plán	Aktivita školy	
	Multikulturní výchova		<i>Máme multikulturní výchovu napříč celému vzdělávání.</i>
	Mimoškolní aktivity		
	Odborné vzdělávání pedagogů		
	Logopedická péče		
	Interaktivní výuka		
	Materiální vybavení		
	Školní poradenské pracoviště		
	Školní družina		<i>Čím větší kontakt se školou, tím lépe.</i>
Doučování			

Tabulka č. 3 Charakteristika kategorie *Efektivní prostředky podpory výuky*

Uvedenou kategorii reprezentují kódy, týkající se všech prostředků, které působí ve výuce a je možno je považovat za přínosné při vyrovnávání jazykového handicapu. Otázka individuálního vzdělávacího plánu byla položena mimo náš zájem, jelikož nebyla zmíněna v souvislosti s jazykovým handicapem. Škola sice tvorbu plánů podporuje, ale ne pouze na základě jazykového handicapu žáka.

Klíčovou oblastí podpory v rámci vzdělávání žáků s jazykovým handicapem je možnost absolvování přípravného ročníku základní školy. Již bylo zmíněno, že romské děti často nenavštěvují mateřskou školu, což je poté výrazně limituje při vstupu do první třídy. Přípravné ročníky jsou zřizovány právě pro žáky, u nichž vzniká potřeba na tento nedostatek reagovat. Navštěvování přípravného ročníku je navíc aktivita, které se rodiče nebrání. V přípravném ročníku dítě získá potřebné dovednosti a základní znalosti, potřebné pro budoucí výuku. *„Přípravný ročník – to jde opravdu poznat. Ty děti, které tam chodily, jsou opravdu samostatné, dokáží spolupracovat, orientují se, jsou soběstačnější, mají už nějaký řád“* (P6). V přípravném ročníku se pak rozvíjí řeč, takže i pro pedagoga je tak jednodušší s dětmi pracovat. Budoucnost přípravných ročníků je ovšem nejistá kvůli chystaným legislativním změnám. Bude možné do nich přijímat pouze děti po odkladu školní docházky a to v minimálním počtu 10 dětí. Učitelé si proto momentálně nejsou jistí, jak bude realizace dále probíhat. Legislativní změny souvisejí i s plánovaným zavedením povinného absolvování posledního ročníku mateřské školy od školního roku 2017/2018. Toto nařízení podle pedagogů může žákům pouze prospět. *„Povinný rok školky určitě pomůže. Oni jsou hrozně závislí na těch rodičích, v přípravném ročníku nám pláčou, jsou takoví ztraceni“* (P4). *„Oni si potom ani ty děti navzájem nerozumí, spolužáci spolu nekomunikují. Takže povinný ročník školy jim určitě pomůže“* (P6). Je tedy možné, že tato změna provoz přípravných ročníků omezí, nebo úplně ukončí. Je ovšem otázkou, jestli to bude pro žáky tak příjemná změna, jako pro pedagogy. *„Děti raději chodí k nám do přípravného ročníku, protože tady mají kamarády a sourozence, ve školce by znali méně dětí, nebo žádné“* (P1).

Institut asistenta pedagoga si všeobecně pedagogové velmi pochvalují. Asistent může být přidělen jednomu dítěti na základě diagnostikované poruchy, nebo mohou být určeni pro celou třídu. Na dané základní škole fungují asistenti spíše pro celou třídu, musí o ně žádat ředitelka školy. Ze strany rodičů totiž o asistenta pedagoga konkrétním dětem není zájem. Pokud už taková potřeba je, musí intervenovat škola: *„Kolikrát musí paní ředitelka rodiče dovést na dané místo a počkat až to vyřídí, protože jinak to nevyřídí“*

Přítom asistenti jsou strašně potřební, ale samozřejmě záleží, jak jsou kvalitní a jak se zaučí, jak zvládnou tento proces a jak se shodnou s kantory“ (P2). Asistenti musí být zaučeni přímo v konkrétní škole, aby byli synchronizováni s pedagogem a celá spolupráce byla přínosná. V tomto případě se navíc jeví jako výhodné, pokud je sám asistent Rom (dříve romský pedagogický asistent). „Já mám ve třídě dva romské asistenty, kteří se snaží zmenšovat ty bariéry mezi námi, oni ty děti znají. Některé věci jim třeba řekne jinak, pomáhá jim v českém jazyce. Taky nám řekne, proč děti něco nějak piší, hodně nám to pomáhá“ (P4). „Tam je to prospěšné, protože to dítě si k asistentovi může vytvořit vztah, tím spíše, pokud je asistent Rom. On potom to dítě zná, má k němu osobní přístup, ví, co na dítě platí“ (P5). Asistent se může dítěti věnovat více, protože se zabývá pouze určitým okruhem vzdělávání, na rozdíl od pedagoga, který proces řeší komplexně, stará se o více dětí. Může být také motivačním prvkem, nebo může navázat vztah s rodiči, poznat situaci žáka. Asistent tedy může výrazně přispět nejen žákovi, ale také podporovat pedagoga a poskytovat mu zpětnou vazbu.

To, jak je podporována výuka romských žáků s jazykovými problémy, záleží také na konkrétním zařízení. Vybrané zařízení dětem a pedagogům zprostředkovává aktivity, které mohou napomoci v překonávání handicapu. Multikulturní výchova, která je zakotvena v RVP ZV, zde nabývá velmi důležitého významu a prolíná se napříč celým vzdělávacím procesem. Na škole je například pravidelně realizován romský festival, na který si žáci připravují vlastní vystoupení, povídají si o jejich tradicích a zvycích, což může utužit žákovu pozici ve škole. „Myslím, že každý Rom by měl být hrdý na to, že je Rom a hlásit se k tomu. Když děti vidí, že se to bere vážně, může to zlepšit celou situaci“ (P1). Žák si v tomto případě uvědomuje svoji kulturní identitu a setkává se s respektem ze strany majoritní skupiny. V rámci praktické výuky se škola také stará o to, aby měli žáci informace o aktuálních možnostech vzdělávání a o trhu práce. „My chodíme na burzy práce, exkurze, máme workshopy na učilištích v okolí, je toho opravdu hodně. Máme na toto téma i projekty, umožňujeme jim vhled do praktického života“ (P3). To vše motivuje žáky k zlepšování jejich komunikačních schopností.

Co se týče přímé výuky, je vhodné pro práci využívat také materiálního vybavení školy, různých pomůcek a interaktivních prostředků. Je také možné využít doučování konkrétních předmětů, nebo využití poradenství logopeda, který na škole působí a pravidelně se zúčastňuje výuky za účelem identifikování logopedických problémů žáků. Je zde také ustanoveno školní poradenské zařízení, ve kterém je možné se obrátit

na speciální pedagogy, metodika prevence, výchovného poradce, nebo sociálního pedagoga. Právě sociální pedagog často intervenuje při problémech v komunikaci s rodiči žáka, o čemž pojednáme později. Pro žáky je zde k dispozici také školní družina, ve které se i po vyučování setkávají se spolužáky. *„Čím větší kontakt se školou, tím je to lepší. Právě tady v družině se učí, hrají hry a učí se ty slova. I ta motorika, kterou procvičují, přispívá ke správnému mluvení“* (P2). Jazykový handicap je ovlivňován i v interakci se spolužáky a pedagogy, proto je vhodné tento kontakt denně prodloužit.

V rámci prostředků, napomáhajících eliminaci jazykového handicapu je tedy možné využít spoustu možností. Pro dítě je klíčové absolvování mateřské školy, nebo přípravného ročníku základní školy. Dále je velmi prospěšná spolupráce s asistenty pedagoga, kteří umožňují o děti individuálně pečovat a vytvářet pro ně podnětné a bezpečné prostředí. Role školy je v tomto případě zásadní – záleží, jaké aktivity škola využívá a jak žáka zapojuje do celkového dění.

6.2.3 Spolupráce pedagoga a rodičů

Tato podkapitola shrnuje problematiku komunikace mezi rodiči a pedagogy. Skrze všechny případy se tento jev ukázal jako klíčový a důležitý při snaze o vysvětlení výchovně – vzdělávacích procesů.

Kategorie	Kód reprezentující kategorii	Kontext kódů	In vivo citace
Spolupráce pedagoga a rodičů	Vzdělání rodiče	Komunikační bariéra	
	Etnolekt češtiny		<i>Stačí se podívat do žákovských knížek.</i>
	Výchova žáka		
	Vyjadřovací způsoby		
	Způsob řešení problémů		
	Odlišný pohled na budoucnost žáka		<i>Myslí si, že jeho dcera má být v domácnosti.</i>
	Upadající zájem	Postoj ke škole	
	Odlišné hodnoty		<i>Vzdělání opravdu není priorita.</i>
	Nedostatek motivace		
	Záporný vztah ke škole		<i>Škola je pro ně ta, která udává na sociálku.</i>
	Strach ze schůzek		
	Absence na třídních schůzkách	Školní aktivity	
	Nezájem o konzultace		
	Strach o žáka		<i>Přivolávají zlé věci.</i>
	Nespolupráce		
	Nedůslednost		
	Nerespektování pravidel		
	Neomluvené hodiny		
	Nezájem se podílet		

Tabulka č. 4 Charakteristika kategorie *Spolupráce pedagoga a rodičů*

Při identifikaci specifík edukace žáků s jazykovým handicapem se některé pojmy neustále opakují. Edukace totiž není „pouze“ vzdělávání ve školních institucích, ale zahrnuje také rodinnou výchovu. Právě rodina je pojem, který je obzvláště při edukaci romských žáků potřeba brát v potaz, jelikož má zásadní vliv na edukační proces. Tedy to, jak škola s rodinou žáka spolupracuje, má vliv na žákovo vzdělávání, potažmo na jeho jazykový handicap. U všech případů tohoto výzkumného projektu byly identifikovány potíže v této spolupráci. Pokusíme se proto nastínit příčinu tohoto problému.

Mezi pedagogem a romským rodičem se nachází komunikační bariéra, jejíž příčina je stejná jako u žáka, tedy jazykový handicap žáka odpovídá jazykovému handicapu rodiče. To je první úskalí, se kterým se pedagog setkává. *„Na dětech se odráží to, jak na tom je s jazykem rodina. Stačí se podívat do žákovských knížek, nebo s rodiči komunikovat, ta bariéra tam je. V omluvenkách se běžně dočtu, že dítě vrací, místo zvrací, nebo naskledanou, místo na shledanou.“* (P3). *„Na dětech je poznat, jestli se doma mluví romsky, nebo česky. Nemají doma žádný řečový vzor“* (P4). *„My kolikrát dáme rodičům nějaký dotazník na začátku školního roku a oni si s tím absolutně neví rady. Takže i takové obecné věci, jako vyplnit dotazník, zda může dítě chodit samo ze školy, nebo ho vyzvednou rodiče, tak nezvládají, musíme jim to přečíst“* (P6). Nedorozumění mezi rodiči a školou je prohloubeno také již zmíněným odlišným pojetím žákovy budoucnosti. Pro rodiče není vzdělání důležité, škola pro ně nemá význam, proto v žebříčku hodnot zaujímá nižší příčky. *„Z jejich strany není zájem to dítě někam posunovat“* (P2). *„Měli jsme třeba případ, kdy tatínek nepodepsal dceři přihlášku na střední školu, protože si myslí, že by jeho dcera měla být v domácnosti, a bohužel holčička teda studovat nebude, přitom byla šikovná“* (P4).

Rodiče tedy školu a povinnosti obecně příliš neřeší. Třídní schůzky ani konzultační hodiny spíše nevyužívají, do školy je většinou přivede až nějaká bezvýhodná situace. *„I když pro tyto účely máme konzultační hodiny pro rodiče, tak oni nechodí dobrovolně, přijdou až když jim teče do bot. Kdysi byl jeden takový velký problém v matematice s dělením, takže až když to vygradovalo tak sami přišli, že by měli zájem o doučování“* (P2). *„Rodiče se nezajímají. Třeba v první třídě ještě chodí, ale potom už ne. Ted' ve třetí třídě máme 25 dětí a na třídních schůzkách bylo 6 rodičů. Ze začátku vždy chodí alespoň polovina. Když už vznikne nějaký průšvih, tak už většinou dojdou, hlavně kvůli neomluveným hodinám. Oni třeba i když přijdou na třídní schůzky, tak je nezajímá prospěch, chování. Zeptají se, zda mají všechno omluvené a už se otáčí a odchází pryč“* (P6). Třídní schůzky a školní docházka jsou pro ně tedy pouze povinností, která musí být splněna. Na začát-

ku školní docházky se většinou objevuje zájem, který ale postupně opadá. „*U přípravné třídy ještě rodiče mají zájem, přijdou se podívat do výuky, ptají se na žáka, ale od toho druhého, třetího ročníku už ztrácí zájem, na třídní schůzky přijdou maximálně 2 rodiče*“ (P1). Tento jev můžeme vysvětlit tím, že rodiče postupně získávají záporný postoj ke škole. „*Já jsem třeba teď převzala to třídnictví, na chůzky mi přišli 3 rodiče, takže jsem to řešila. Oni to prý pocítují tak, že je voláme do školy jen tehdy, když je nějaký problém. Ty rodiče si pak připadají špatně, protože tu sedí a poslouchají, co jejich děti dělají špatně*“ (P4). Několikrát bylo zmíněno, že návštěvy školy jsou pro Romy téměř ostudou, vnímají je se značným znechucením. „*Takže oni pak mají pocit ze školy takový, že sem musí děti posílat, aby nebyl průšvih. Škola je pro ně ta, která udává na sociálku. Celý ten proces pro ně není přirozený, školu nemají na prvním místě, takže našim úkolem je jim ukázat, že ta škola není zase tak špatná*“ (P4). Komunikace tedy vážně i na přístupu školy a tom, jak je instituce ochotná tolerovat hodnoty minoritní společnosti. V tomto případě je důležité si opět uvědomit, že Romové žijí jiným způsobem. Data a hodiny pro ně nejsou tolik důležité, proto musíme pochopit, že nerespektování závazných termínů nemusí vždy znamenat nerespektování pravidel.

Nezájem o různé školní aktivity ze strany rodičů jsme již zmínili. Příčinu v tomto případě můžeme hledat například ve strachu. „*I když doma soukromě doučuji, nebo škola nabízí doučování, tak rodiče to nechtějí. Nechtějí, aby byly děti šikanovány, aby se na ně poukazovalo, neberou to jako pozitivní věc. I když vidí, že to někomu pomůže, tak není zájem*“ (P2). Strach se projevuje i v situacích, kdy je dětem nabídnuta možnost nějakého kroužku, nebo výletu. Rodiče všeobecně nemají zájem, aby děti poznávaly nové věci a místa, k čemuž ovšem nevedou pouze ekonomické důvody. „*Oni se o ty děti strašně moc bojí, někdy úplně nesmyslně, a navíc přivolávají zlé věci. Jim se v rodině někdy někdo utopil, nebo někoho srazilo auto po cestě na bazén, protože oni to dítě na plavání nepustí, protože by se mu určitě stalo něco zlého*“ (P3). Zásadou je tedy děti nezviditelňovat a držet je v blízkosti rodiny a bezpečné vzdálenosti od domova. Zde záleží opět na pedagogovi, jak zvládne konkrétní situaci vykomunikovat s rodičem.

Stejně tak je to se všemi ostatními aktivitami a povinnostmi v rámci školní docházky. „*Oni se úplně separují, jich se to netýká. Neshánějí pomůcky, nepřispívají do třídního fondu, nechtějí platit ty výlety, divadla dětem. Nebo to trvá hrozně dlouho a děti to u nich musí vyloženě vyškemrat*“ (P5). Součinnost je tedy na nízké úrovni a opět je na pedagogovi, aby celou situaci urgoval a pokusil se využít dostupné prostředky k dosažení cíle.

Přes všechna úskalí si totiž pedagogové dobře uvědomují, že rodina je opravdu základ, bez kterého se nedá efektivně pracovat, proto stojí za to si ji držet na své straně. *„Vždy když máte rodiče na své straně, tak dokážete víc“* (P4). *„To je nejdůležitější, protože co my jinak zmůžeme s tím dítětem. Tady nám to celý den šlape a dítě potom odejde domů a je to zase to stejné“* (P5). *„Dělá se vždycky všechno pro to, abychom rodiče získali na svoji stranu, zkoušíme různé formy komunikace, vysvětlujeme jim, co je pro žáka dobré, ale oni nám to tady odkývají, ale potom to neudělají, nerespektují“* (P4).

Kategorie spolupráce s rodinou žáka je pro výzkumný projekt zásadní, jelikož poukazuje na bariéru, která se vyskytuje v každodenní interakci. Pokud je pro Romy rodina základní jednotkou života ve společnosti, musí se zájem obrátit právě na ni. Škola se musí smířit s tím, že žák se bez rodiny neposune ani o krok a proto je důležité působit na oba. Pokud totiž komunikace v jakémkoli směru pokulhává, tak je to právě žák, který nadále ponese tíhu tohoto handicapu. Způsoby, kterými lze efektivně usměrňovat tento proces, se budou zabývat další dvě kategorie.

6.2.4 Působení pedagoga

V této kategorii jsme se snažili najít odpověď na otázku, jak pedagog specifikuje své působení v edukačním procesu s ohledem na žákovu jazykovou bariéru.

Kategorie	Kód reprezentující kategorii	Kontext kódů	In vivo citace
Působení pedagoga	Výuka v češtině	Metody výuky	
	Kreativita		
	Názorná výuka		<i>Obrázek – slovo</i>
	Činnostní učení		
	Konkrétní situace		
	Využití pomůcek		
	Vlastní efektivní způsoby	Komunikace	<i>Kdybych učila jinde, tak to učím úplně jinak.</i>
	Důslednost		
	Krizová intervence		
	Individuální přístup		
	Podpora, posílení		<i>Ukázat jim, že mohou být úspěšní.</i>
	Motivace		
	Předávání hodnot	Výchovné působení	
	Zkušenosti		
	Vzor		<i>Děti se od něj učí výrazy a napodobují.</i>
	Správné návyky		
Příprava na život			

Tabulka č. 5 Charakteristika kategorie *Působení pedagoga*

Nejdůležitější kategorie výzkumu vznikla shromážděním kódů, týkajících se působení pedagoga na výchovně – vzdělávací proces romského žáka. Prvním okruhem působení jsou metody výuky, které učitel využívá. Při práci s romskými žáky, kteří přichází do školy s určitým jazykovým handicapem, je zapotřebí kreativity a trpělivosti. *„Role pedagoga je složitá, musí se experimentovat, musí být obrovská kreativita. Využívání smyslové terapie, pohybové, hudba, tanec, všechno je potřeba využít. Hrozně dobře na ně působí zážitkové věci, vyprávění, čtení“* (P5). *„Mně se osvědčilo, že s dětmi mluvím samozřejmě klasicky česky, a že používám názornou výuku, to znamená obrázek – slovo“* (P1). *„Když s nimi chci pracovat, musím jim nejprve vysvětlit význam slov, vysvětlovat i ty nejobecnější slova“* (P2). *„I běžné věci, které ostatní děti znají, jim nic neříkají. Využíváme názorné ukázky, obrázky, zvuky, to jim pomáhá. Člověk jim všechno musí vysvětlovat hodně jednoduše“* (P6). Je zde tedy potřeba velmi individuálního přístupu a využití vhodných způsobů práce s jazykovým handicapem. Vhodné jsou tedy jednodušší způsoby podávání a vysvětlování informací, názorné ukázky, nebo například činnostní učení. *„Zeptám se žáků, co dělali v neděli, co vařili, jak se to dělá, jaký je pracovní postup. Jakmile to odvykládá dobře, už mu dávám jedničku“* (P5). Důležité je, že učitel si výuku přizpůsobuje sám, je tedy pouze na jeho pedagogickém umění, jak se bude vzdělávací proces vyvíjet. *„Jazykový handicap se ukáže hned v 1. třídě, pak už je to na pedagogovi, on si ty žáky musí tvarovat jako těsto, obohacovat je pořád dokola, musí jim připravovat takovou práci, aby ji pochopili. Takže připravovat výuku tak, aby pro ně byla pochopitelná a slovní zásoba odpovídala jejich schopnostem“* (P5). Zde se opět vracíme k tvrzení, že neexistuje univerzální příprava pedagoga romských žáků, záleží na individuální aktivitě. *„Pedagog tu výuku nastavuje, on určuje, jak bude učit. Na to si musí každý učitel přijít sám, hledat to nejlepší pro tu danou třídu, aby porozuměli tomu učivu“* (P6). I samotná výuka v českém jazyce musí být značně přizpůsobena žakovým potřebám. *„I v tom je ta role pedagoga – dávat to učivo srozumitelnou formou. Češtinář to v podstatě učí jako cizí jazyk“* (P3). Kromě toho je také důležité dát najevo, proč je dobré se učit česky, propojit to s praxí. *„Vždycky říkáme dětem, že jsme v české škole a zemi a musíme umět česky všichni“* (P1). *„Tady je největší role toho pedagoga při té češtině. Protože ať už ten vývoj bude jakýkoli, ať už doma mluví, jak chtějí, tak kdykoli přijdou do zaměstnání, tak při pohovoru budou mluvit česky, ne romsky, a na to je potřeba je připravit“* (P3).

Pedagogické umění se projevuje také v každodenní interakci s žáky, v komunikaci. Stejně jako u volby výukových metod, i zde si pedagog hledá vlastní efektivní způsoby

komunikace s konkrétními žáky. V této interakci se projevuje bariéra, kterou musí pedagog svým způsobem překonávat, obzvláště pokud je žák prostředníkem v komunikaci s rodinou. *„To máte jako s těmi neomluvenými hodinami. Matka to měla v žákovské knížce napsané třikrát, dennodenně jsem vykládala holčičce, aby to mamince ukázala, ale nic se nedělo. Musela jsem jí říct, že bude s žákovskou knížkou stát u maminky tak dlouho s tužkou, dokud to nepodepíše“* (P2). Je potřeba si najít vlastní způsob komunikace s žákem a neustále zkoumat, co funguje. V opačném případě by to mohlo mít negativní dopad právě na žáka, který za to nemůže.

Důležitá je také důslednost v plnění povinností a úkolů. *„Když po nich něco chceme, musíme opravdu čekat, až to udělají. Je to psychicky i fyzicky vyčerpávající, ale opravdu se ta důslednost musí ukázat, protože tu oni doma nemají. Nemají žádné úlevy oproti ostatním“* (P1). Pokud důslednost nefunguje, je potřeba vyhodnotit situaci a dále ji řešit. *„Když se objeví nějaké problémy u žáka, hned se to řeší se školním poradenským pracovištěm. Pedagog navrhuje, co dělat dál, má tu první intervenci. Udělá pohovor nejprve s žákem a poté pozve rodiče“* (P1). *„Když je potřeba něco vyloženě vyřešit, tak musíme intervenovat my, nebo posíláme sociálního pedagoga, který jde přímo za rodiči domů“* (P6). Pedagogové tedy řeší i veškeré krizové situace, na které musí v pravý čas a správným způsobem reagovat.

Jednou z nejdůležitějších oblastí pedagogického působení je motivace. Tu totiž děti často postrádají v rodinném prostředí, proto jim musí být dodávána ve škole. *„Žáci si u mě třeba i tleskají, když se jim něco povede. Důležitá je motivace – aby pracovali, aby ukázali, co umí, co dokážou, aby přemýšleli“* (P5). *„Na to pořád narážíme, že je potřeba je neustále motivovat. Ukázat jim, že můžou být úspěšní, a že to ni nemusí být tak složité“* (P3). Úkolem pedagoga je tedy ukázat žákovi takovou školu, do které dítě bude chodit rádo a dobrovolně, nebude v ní hrát pouze nějakou roli, ale bude formovat svoji osobnost a pracovat na své budoucnosti.

Pedagog v mnoha ohledech dítěti supluje roli rodiče. Spojuje výchovu a vzdělávání a snaží se žákovi předat potřebné znalosti, zkušenosti, být mu vzorem. *„Pedagog je na prvním místě, děti se od něj učí všechny výrazy a napodobují, což je klíčové, on jim opravdu něco předává do života, je pro ně tím vzorem“* (P4). *„Oni mají v té škole nějaký vzor, protože doma to nevidí. Ten vzor je pro ně právě pedagog, ale musí být správný“* (P2). Pedagog může žáka správným způsobem stimulovat, pokud mu tato stimulace chybí v rodinném prostředí. Bohužel i zde se tyto dvě složky bijí a střetávají ve vzájemném sporu

o žákovu budoucnost. „*Ve škole můžeme dělat první poslední, naslouchat jim, podle toho vytvářet ten řečový vzor. Jenže oni dokud jsou tu s námi, tak je to v pořádku, ale pořád je tam velký vliv té rodiny. Bohužel se nám nedaří motivovat ty rodiče, takže děti mají potenciál, ale v té rodině narazí*“ (P4). I když je tedy pedagog úspěšný ve svém působení na žáka, setká se s bariérou na straně rodiny a ocitá se tak v nekonečném kruhu interakce *pedagog – žák – rodina – pedagog*.

V rámci výchovného působení bychom měli zmínit i to, že pedagog se snaží žáka připravit na život v současné společnosti a předat mu potřebnou výbavu pro orientaci v ní. Snaží se pozitivně ovlivňovat žákovu osobnost, motivovat jej a každodenním kontaktem a vhodnými činnostmi eliminovat jeho jazykový handicap. Již jsme zmínili, že čím větší kontakt žák se školou má, tím prospěšnější to pro něj může být.

Působení pedagoga tedy vnímáme jako komplexní zaměření na žákovu osobnost, přičemž záleží zejména na práci s jazykovým handicapem, vhodné komunikaci, péči o žáka a doplňování jeho potřebných kompetencí. V širším kontextu se pedagog snaží působit také na rodinu žáka, protože spolu s ní tvoří klíčový faktor ve výchově a vzdělávání romského žáka.

6.2.5 Cesty efektivní edukace

V poslední kategorii se snažíme shromáždit návrhy a nápady, které reagují na přetrvávající problémy ve výchovně – vzdělávacím procesu.

Kategorie	Kód reprezentující kategorii	Kontext kódů	In vivo citace
Cesty efektivní edukace	Vstřícnost	Spolupráce s rodiči	<i>Hrát na jejich notu.</i>
	Komunikace		
	Nastavení pravidel		
	Přístup pedagoga		<i>Ukázat jim nadhled a respekt.</i>
	Důslednost		
	Vytrvalost pedagoga		
	Prostřednictvím žáka		<i>Ukázat jim úspěchy jejich dětí.</i>
	Sociální pedagog		
	Materiální motivace	Změny v procesu	
	Podpora státu		
	Povinný kontakt		
	Vzdělávání rodičů		
	Mezery ve vzdělávacím procesu		<i>Nemůžeme po nich chtít tu superčeštinu.</i>

Tabulka č. 6 Charakteristika kategorie *Cesty efektivní edukace*

V předchozích kategoriích bylo zjištěno, že při vzdělávání žáků s jazykovým handicapem hraje důležitou roli působení pedagoga na samotného žáka, ale i jeho rodinu. Jelikož byl v těchto kategoriích identifikován zásadní problém, který dosud nemá řešení, je logickým krokem pokus o nalezení způsobů, které by mohly celý proces zefektivnit. Pedagogové byli v průběhu rozhovorů tázáni na možné změny, které by pomohly v působení proti jazykovému handicapu žáků.

Několikrát jsme již zmiňovali, že vzhledem k jisté apatii ze strany rodiny žáka je nutné, aby v procesu intervenoval sám pedagog. To je základem celého běhu událostí, který vede k ovlivňování jazykového handicapu. Nyní si shrneme základní strategie a změny, které pedagogové navrhuji jako efektivní.

Při interakci se žákem a jeho rodinou vždy záleží na konkrétním přístupu pedagoga. Musí být důsledný a nejlépe hned na začátku komunikace nastavit s rodičem určitá pravidla. *„Jednou jsem nechala holčičku stát v koutě, protože byla divoká, tak aby se uklidnila. Doma to požalovala a na mě pak přiletěla její maminka, že nebudu trestat její dítě. Po týdnu ale sama přišla a uznala, že holčička doma zlobí čím dál víc, a určité tresty mi povolila. Takže je dobré si nastavit ty pravidla s rodiči zase. Nechat je třeba i ulevit si, ale ukázat jim nadhled a respekt“* (P6). Pokud se hned na začátku školní edukace s rodičem nastaví pravidla, může to pomoci k pochopení celé situace a budoucí komunikace. Ve vyrovnávání jazykového handicapu bude tato strategie jistě prospěšná.

V celém procesu je také vhodné zvolit již zmíněnou vstřícnost. Důvodem, proč rodiče neradi chodí do školy a komunikují s pedagogy je často to, že od schůzky očekávají vždy něco negativního. *„Takže si myslím, že by bylo na místě, aby si učitelé snažili získat rodiče na svoji stranu, pochválit jim ty děti, ne jenom volat když je malér. Zavolat jim a říct, že tento týden žák udělal nějaký pokrok, nebo jej zvládnul bez problému, to se jim lépe poslouchá. Určitě navrhuji zapracovat na komunikaci s rodiči“* (P4). Tento způsob může výrazně prospět vztahům rodiče a školy, ale bezpochyby bude vyžadovat značnou trpělivost. Pokud totiž chceme změnit názor romských rodičů, musíme počítat s tím, že to bude dlouhodobý a náročný proces, a že bude zapotřebí využít maxima prostředků k získání jejich zájmu. Na žáky se totiž daří působit ve školním prostředí, ale stále není úspěšná snaha o ovlivnění rodinného prostředí. *„Oni žijí tím způsobem, že neřeší data a hodiny, takže zase nedělat aféru z toho, když nepřijdou – chce jim to ukázat, že škola nemusí být zase takový problém, že není špatná. Ne jim lhát a podlézat, ale být vstřícní, chválit a ukázat jim úspěchy těch dětí“* (P4).

Je důležité si uvědomit, že i v samotném vzdělávacím systému se vyskytují mezery, které mají na žáky s jazykovým handicapem negativní dopad. *„Já třeba nesouhlasím s tím, že i naši žáci mají od 8. třídy dva povinné cizí jazyky. Už když na prvním stupni dostanou povinnou angličtinu, tak už to je pro ně druhý cizí jazyk. Takže je těžké chtít po dětech tu superčeštinu“* (P3). Je pravdou, že u této skupiny žáků je dané nastavení naprosto nevhodné. Už tak jsou nároky na dítě vysoké, proto by bylo lepší zaměřit se spíše na zdo-

konalování českého jazyka, jehož zvládnutí může mít důležitý dopad na žákovu budoucnost. „*Nejde o to, aby jim pedagog nějak dál rozšiřoval slovní zásobu, ale spíše upevňoval to, co znají*“ (P2). „*Já jsem třeba přesvědčená o tom, že když jsou naše děti posílány do poraden, a většině z nich vyjde lehká mentální porucha, tak to je pseudoretardace, protože ty testy jsou nastavené tak, aby to děti nezvládly*“ (P3). Tato problematika byla nastíněna již v teoretické části práce a faktem je, že ještě stále tento stav není ideální, a je tedy potřebné požadovat konkrétní změny v praxi.

Stěžejním bodem, který se objevoval ve všech případech, byly návrhy materiální motivace rodičů, ať už pozitivní, nebo negativní. Většina respondentů navrhovala peněžité příspěvky, nebo naopak srážky. „*Změnu bych navrhla určitě v komunikaci s rodiči. Měli by mít povinný kontakt se školou, protože nám tu vždycky něco naslibují a pak nepřijdou. Motivací by mohly být třeba peníze, to funguje*“ (P2). „*Já bych navrhovala systém, kdy jsou motivováni penězi. To znamená, že když děti budou chodit do školy a plnit povinnosti, tak dostanou peníze, pokud se to dodržovat nebude, nebudou ani peníze. Já se obávám, že v dnešní době jsou ty peníze pro ně největší motivace*“ (P4). „*Já jsem určitě pro to, aby se nějak působilo na ty rodiče. Aby se podíleli na tom výchovně – vzdělávacím procesu, protože oni se ho dobrovolně neúčastní. Nějak to vymyslet, nalákat je na nějakou korunu*“ (P5). U všech případů se tedy objevuje potřeba určitého povinného kontaktu se školou a hlavně působení na rodiče, kteří by se měli na celém procesu podílet, ne jej pouze tolerovat. „*Romové totiž očekávají peněžitou podporu státu, tak by jim mohli dát tu podporu právě na vzdělávání dětí. Pokud chtějí Romy integrovat, jak říkají, tak je nutné začít právě u rodičů. Protože děti jsou základ a musí se na ně správně působit*“ (P4). „*Já bych začala určitě u rodičů, protože od nich to všechno vychází. Záleží na té rodině, jestli z žáka něco bude*“ (P6). I samotná romská učitelka uznává, že zapojení rodiny žáka je klíčové. Nabízí tak zajímavý pohled na komunitu, ze které pochází: „*Tak já bych jim nařídila, kolik hodin mají být ve škole, přijít se podívat do výuky, aby se zapojili a vlastně taky vzdělávali. Aby se povinně účastnili na všech aktivitách – samozřejmě v rámci možností. Vlastně ty rodiče vzdělat, poskytnout nějakou osvětu – nejenom pro ty děti, ale pro ty rodiče*“ (P5). Zároveň upřesňuje i zaměření hlavní cílové skupiny: „*Zvlášť v těch mladých rodinách, kde má dvacetiletá slečna už třeba dvě děti, ještě nikdy nepracovala. Zapojit ty mladé rodiny, protože ty se ještě dají převychovat a říkat jim to, ať děti chodí do školy, ať se učí, ať se s nimi doma baví, vysvětlují jim věci, zajímají se. Působit tak, aby pochopili, že se*

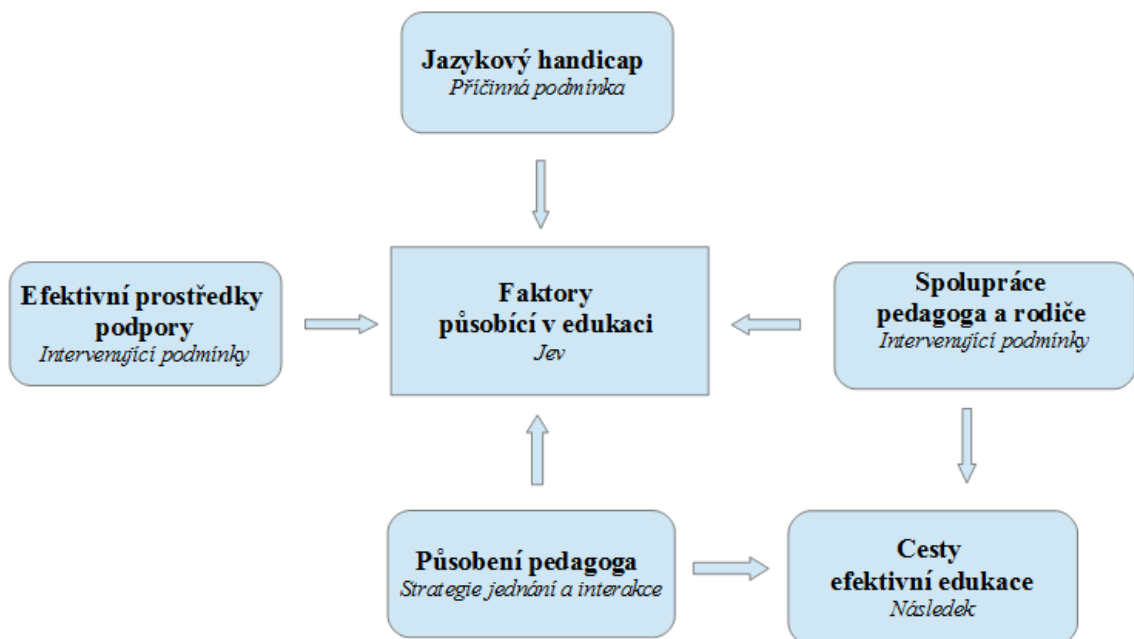
na tom procesu musí podílet“ (P5). Východiskem by tak mohlo být spoluvzdělávání rodičů, kteří sami mají jazykový handicap, a nejsou proto schopni dětem efektivně pomáhat.

Následkem určitých nežádoucích trendů ve vzdělávání žáků s jazykovým handicapem vzniká poptávka po změnách v samotném procesu. Ty spočívají zejména v zefektivnění komunikace s rodiči žáka, jejich vzdělávání, případně zavedení povinného kontaktu se školou, kde se žák vzdělává. Podle pedagogů by účinnou pomocí mohlo být právě zavedení modelu odměňování, který by rodiče pozitivně motivoval v dalším vzdělávání jejich dětí. Otázkou ovšem je, zda by toto působení dosáhlo i požadovaného efektu, tedy pochopení důležitosti a nezbytnosti vzdělání a přehodnocení žebříčku hodnot v rodině.

6.3 Interpretace výsledků výzkumu

6.3.1 Paradigmatický model axiálního kódování

Axiální kódování je druhou fází analýzy dat, ve které je vytvořen paradigmatický model, odhalující příčinné podmínky jevu, jeho kontext, intervenující podmínky, strategie jednání a interakce a také následky jevu, a pomáhá tak vysvětlit vztahy mezi jednotlivými kategoriemi a interpretovat výsledky celého výzkumu. Paradigmatický model představujeme na následujícím schématu:



Obrázek č. 1 Paradigmatický model axiálního kódování

Základním pojmem je ústřední myšlenka, která označuje celkový vztah mezi jednotlivými kategoriemi, tedy **jev (fenomén)**. Tím jsou v našem schématu faktory působící v edukaci romského žáka s jazykovým handicapem. Tento jev je zároveň i sledovaným výsledkem.

Za **příčinnou podmínku** výskytu jevu považujeme právě jazykový handicap. Jeho výskyt je tedy podmínkou ke vzniku jevu. Zajímají nás faktory, které působí v edukaci na jazykový handicap, kdyby tedy neexistoval, nebylo by potřeba žádného působení. Zároveň tato podmínka ovlivňuje i výskyt a vývoj daného jevu. Tedy záleží na konkrétním jazykovém handicapu žáka, který určuje působení určitých faktorů a jeho vývoj. Jazykový handicap se zároveň pojí s handicapem sociokulturním, i ten by tedy v základu mohl být příčinnou podmínkou.

Kontext na uvedeném modelu není viditelný, nicméně zahrnuje vlastnosti jevu a určité podmínky, které ovlivňují následné strategie jednání a interakce (v otevřeném kódování byly identifikovány následující kontexty: komunikace, spolupráce, metody výuky, výchovné působení, atd.). Širším kontextem působení klíčových faktorů v edukaci, neboli **intervenujícími podmínkami** v edukaci je využití efektivních prostředků podpory výuky a také úroveň spolupráce pedagoga s rodiči žáka. Stejně jako kontext tyto podmínky ovlivňují strategie jednání a interakce. To tedy znamená, že širšími podmínkami pro působení klíčových faktorů v edukaci je i to, v jakém prostředí je toto působení realizováno, tedy jaké prostředky podpory výuky zde figurují, a jak funguje spolupráce s rodiči žáka.

Důležitým pojmem v modelu jsou **strategie jednání a interakce**, tedy cílené způsoby, kterými je zvládán, ovládán a vykonáván daný jev, a jaká je reakce na tento jev. Tyto způsoby představuje kategorie působení pedagoga. Pedagogické působení závisí jednak na jazykovém handicapu žáka, jednak na možnosti využití prostředků podpory výuky a v neposlední řadě také na míře a kvalitě spolupráce s žakovými rodiči. Užitím daných strategií potom u jevu obvykle dochází k určitým následkům.

Za **následek** v našem modelu můžeme považovat cesty efektivní edukace, které jsou v rámci pedagogického působení vyhledávány a navrhovány. Následky se mohou stát součástí dalšího jednání, tedy další postup může být inspirován jednotlivými doporučeními ze strany pedagogů. Daný jev tedy závisí na výskytu všech uvedených podmínek.

Na základě paradigmatického modelu axiálního kódování byl identifikován jev a všechny jeho podmínky, jakož i určeny vztahy mezi nimi. Identifikovaným jevem jsou v našem případě faktory, působící v edukaci romského žáka a ovlivňující jeho jazykový

handicap. Tento jev se vyskytuje za podmínek, kdy je u žáka identifikován jazykový handicap, který je určen příslušností k etnické minoritě, žijící v sociálně znevýhodňujících podmínkách. Výskyt jazykového handicapu tedy vede k nutné intervenci a působení potřebných faktorů. Při výskytu jevu existují určité podmínky, které na jev působí. Záleží na prostředcích, které výuku romského žáka podporují – tedy příprava na základní vzdělávání, pomoc asistenta pedagoga i samotná aktivita školy v různých směrech. Dále záleží na spolupráci konkrétní školy s rodinou žáka, na komunikaci, která mezi nimi probíhá, na samotném postoji rodiče ke škole a také na způsobu, jakým probíhají školní aktivity žáka. V souvislosti s fungováním těchto závislostí je dále formována strategie, pomocí které pedagog jedná a působí na žáka. V tomto bodě vzniká tenze mezi působením pedagoga a rodinného prostředí. Jazykový handicap se dosud nedařilo efektivně potlačovat právě kvůli tomuto střetu zájmů. Následkem pedagogického působení a získávání zkušeností v tomto procesu vznikala navrhovaná opatření, která by při správné aplikaci mohla tuto tenzi řešit. Podle pedagogů by pak tato cesta mohla vést k efektivnější edukaci romských žáků, tím pádem i k účinnému boji s jazykovým handicapem.

6.3.2 Selektivní kódování

Posledním krokem při analýze kvalitativních dat je selektivní kódování. V tomto procesu je vybrána kategorie, která je považována za centrální a ta je pak uváděna do vztahu k ostatním kategoriím. Kolem centrální kategorie je tak organizován základní analytický příběh.

Hlavní příběh, identifikovaný v rámci výzkumu, se týká působení pedagoga na výchovně – vzdělávací proces romského žáka. Tento jev v našem případě začíná identifikací jazykového handicapu (naší *příčinné podmínky*). V tomto případě není důležitá kvalifikace, profesní zaměření, ani obecné znalosti pedagoga, ale spíše jeho osobnostní charakteristika a vlastní aktivita a přístup k žákovi. Pedagog si v průběhu vzdělávání sám hledá cestu k žákovi a nachází způsoby práce, pomocí kterých s žákem dokáže efektivně pracovat. Jde tedy zpráve o vlastní zkušenost a vybudovaný přístup, to můžeme označit za *kontext*. Pedagog jazykový handicap identifikuje, začíná s ním pracovat a tím i ovlivňovat edukaci žáka. Jeho postup závisí i na tom, zda žák prošel přípravným ročníkem, nebo předškolním vzděláváním, případně zda je mu k dispozici asistent pedagoga. V rámci těchto možností je mu totiž značně ulehčena práce s žákem. Vliv na tento proces má i aktivita daného vzdělávacího zařízení, ve kterém pedagog působí a celkové prostředí působení. Tyto náležitosti procesu jsou tedy *intervenujícími podmínkami*, jelikož usnadňují využití strategií jednání.

Zásadním faktem příběhu je identifikace vztahu romského rodiče ke škole. Tento vztah totiž určuje, v jaké míře probíhá spolupráce pedagoga a rodiče, a jak je dále ovlivňován výchovně – vzdělávací proces. I v tomto případě se pedagog snaží ze své pozice udělat maximum pro to, aby škola s rodičem komunikovala a mohla odpovídajícím způsobem intervenovat. Bohužel se tyto snahy často neseťkávají s úspěchem a jazykový handicap se tak nedaří úspěšně eliminovat. Samotná pedagogická intervence neboli *strategie jednání* nestačí. Identifikované klíčové faktory v edukaci romských žáků jsou tedy dva – působení pedagoga a působení rodičů žáka. Tyto dva jevy přitom nejsou v souladu, proto výsledkem není konkrétní jednání, ale pouze návrhy strategií, které by mohly potenciálně zlepšit výchovně – vzdělávací působení a vyrovnat tak žákův jazykový handicap. *Následkem* strategie jednání je tedy pouze představení jakési ideální situace, která by nastala za předpokladu uskutečnění těchto návrhů.

6.3.3 Shrnutí výsledků výzkumu

Uvedené výzkumné šetření bylo zaměřeno na působení klíčových faktorů v edukaci romského žáka v souvislosti s jeho jazykovým handicapem. Výzkumné otázky tak byly zaměřeny na odhalení a okolnosti tohoto působení, které jsou v procesu edukace identifikovány samotným pedagogem. Otázky jsme přitom zaměřili zejména na pedagogovo vlastní působení jeho spolupráci s dalšími aktéry. V rámci výpovědí účastníků výzkumu nebyly zaznamenány výraznější rozdíly, což můžeme přisoudit homogenitě výzkumného vzorku.

Na základě výzkumného šetření bylo odhaleno, že výskyt jazykového handicapu se pojí se sociokulturním handicapem rodiny a tento jev je tedy určen zejména lokalitou, ve které rodina pobývá. Ze zkušeností pedagogů vyplývá, že žáci, žijící v těchto lokalitách, jsou jazykovým handicapem ohroženi nejvíce. Tento handicap potom výrazně ovlivňuje školní úspěch a může žáka znevýhodnit jak na poli vzdělávání, tak následně při hledání zaměstnání.

Z výzkumu vyplývá, že pedagogové identifikují v zásadě dva klíčové faktory, působící na výchovně – vzdělávací proces: své vlastní působení na žákův handicap a výchovné působení rodiny. Ze strany školy vzniká snaha o vyrovnání jazykového handicapu již od počátku školní docházky. Pedagog, který s dětmi pracuje, si hledá své vlastní efektivní způsoby, jak s dětmi komunikovat a rozvíjet tak jejich jazykové schopnosti. Zároveň se snaží předat žákovi sadu důležitých kompetencí pro život. Úkolem pedagoga je také žáka neustále motivovat a posilovat jej v jeho snaze stát se úspěšným. V tomto ohledu pedagog doplňuje roli podporujícího rodiče. Zásadní problém totiž tkví také v tom, že pro romské rodiče není vzdělání důležitou hodnotou, proto pro ně nejsou vzdělávací úspěchy dítěte prioritou. Objevuje se tedy další klíčová oblast zájmu, a to právě komunikace a spolupráce s rodinou žáka. V tomto případě je vhodné vsadit na trpělivost, vstřícný přístup a respekt k romské rodině. Střetávají se zde totiž dvě odlišné kultury, které jsou v rámci každodenní interakce vystavovány komunikační bariéře. Je právě úkolem pedagoga, aby našel patřičný způsob komunikace a naučil se tak s rodinou efektivně spolupracovat. Dosud však neexistuje účinný způsob, jak rodinu žáka k této komunikaci přimět. Aby na ně totiž mohlo být působeno, musí ke komunikaci nejprve dojít.

Analýzou byly odhaleny také prostředky, které mohou ovlivnit vývoj jazykového handicapu a následné působení pedagoga. Pedagogové největší zásluhy přičítají přípravným ročníkům, jelikož spousta romských dětí neabsolvuje předškolní docházku.

U takovýchto žáků je již práce s jazykovým handicapem méně náročná. Pozitivně může působit také asistent pedagoga, který má možnost se žákovi věnovat více individuálně, případně s ním vytvořit vztah a lépe mu tak porozumět. Asistent poté může podávat pedagogovi zpětnou vazbu, díky které může pedagog efektivně zaměřovat své působení. Pozitivně ve vzdělávacím procesu působí také školní družiny, doučování, nebo jiné školní aktivity, které žákovi umožňují delší kontakt se školním prostředím, což má pozitivní vliv na získávání jazykové výbavy. Vhodná je také aplikace multikulturní výchovy a utužování kulturní sounáležitosti romských žáků. Pedagogovi může prospívat také spolupráce se školním poradenským pracovištěm, například se sociálním pedagogem, který má možnost získat kontakt s rodičem a žákem v jejich přirozených podmínkách.

Z výzkumného šetření vyplývají určitá doporučení a opatření navrhovaná samotnými pedagogy. Ze svojí pozice může pedagog usilovat o navázání a udržení vztahu s rodiči žáka, naučit se s nimi komunikovat a pokusit se o ovlivnění jejich postojů. Předpokladem je, že pedagog ve svém snažení bude vytrvalý a důsledný. Z pozice vyšších instancí by pak bylo vhodné ošetřit povinný kontakt rodiče se školou, včetně systému odměn a sankcí. Rodiče by pak byli materiálně motivováni ke vzdělávání svých potomků a rozšířily by se tak možnosti pedagogického působení nejen na žáka, ale i na samotné rodiče. Jejich spoluvzdělávání, případně osvěta, by mohly přispět k transformaci hodnotového systému a otevření dveří novým eventualitám v jejich životě. V tomto případě je tedy třeba začít od rodiny, která je významnou entitou v celém výchovně – vzdělávacím procesu, tedy v edukaci.

6.4 DISKUZE

V rámci rozvedení hlavních dosažených výsledků výzkumu můžeme souvislosti, vyplývající z výzkumu podrobit diskuzi. Diskutovat přitom budeme o potenciálních chybách výzkumu a zasazení do širšího kontextu.

V první řadě, výsledky výzkumu lze vztahovat pouze na romské žáky s jazykovým handicapem, pocházející z daného sociálně znevýhodněného prostředí. Nikdy nelze s jistotou předpokládat, že vzorce chování budou v každé takové romské lokalitě stejné, nebo podobné. Existují sice určité opakující se tendence a všeobecně známé „pravdy“, musíme však vzít v potaz, že společné znaky komunity jsou spoluutvářeny i okolím a všemi vnějšími vlivy. Proto by v rámci obsáhnutí této problematiky bylo příhodné výzkum doplnit dalšími technikami v rámci kvalitativního výzkumu, případně připojit kvantitativní šetření. Tak by mohlo být toto nevyčerpatelné téma ještě přiblíženo a upřesněno. Zajímavé by mohlo být také sledování stejného jevu v odlišném prostředí, tedy v jiné lokalitě.

Dále také musíme připustit výskyt chyb, nebo nepřesností výzkumného šetření. Vždy existuje možnost, že odlišný výzkumník by stejná data pojal jiným způsobem, výzkum je tedy zatížen určitou mírou subjektivity. Tu se však snažíme vyrovnat zachováním nestrannosti. Ve výzkumné analýze také mohly zůstat skryty některé zkoumané klíčové faktory, které při realizaci výzkumného šetření unikly a nebyly tedy postihnuty. Tato nepřesnost by mohla být potenciálně odhalena schválením analýzy samotnými účastníky. V neposlední řadě bychom mohli konstatovat, že se výzkum v některých fázích orientoval na širší spektrum potíží, než pouze jazykový handicap. Bylo to způsobeno zejména zjištěnou souvislostí s handicapem sociokulturním a propojeností všech ostatních vzdělávacích potíží.

V rámci hodnocení výsledků analýzy dat byly pro srovnání vyhledány výsledky výzkumného záměru, realizovaného v letech 2006 – 2007 docentem Martinem Kalejou a jeho výzkumnými partnery na téma Edukace sociálně vyloučených romských žáků v základním vzdělávání. Interpretace výzkumu potvrzuje určitá tvrzení, která se objevují v rámci analýzy dat v našem výzkumném šetření. Výzkum například interpretoval pojetí negativních vlivů působení rodiny romského žáka z perspektivy vnímání pedagogických pracovníků, nebo socioedukační potíže žáka, které mají vztah k tomuto rodinnému působení. Výstupy výzkumu v mnoha ohledech korespondují s našimi zjištěními. Potvrzují tak například vlastnosti romské rodiny – orientaci na současnost, nezralost ve vstupování

do role rodiče, nebo nedostatečnou péči o dítě v oblasti komunikace s dítětem, čtení a hraní. Výzkum dále rozvádí roli otce a matky z hlediska výchovného působení. Je zde také potvrzeno, že žák je nedostatečně motivován, nemá v rodině žádný vzor, a vzdělání je pro něj pouze povinností. Stejně jako v našem případě je zde identifikován problém nedostatečné spolupráce rodiče a učitele (Kaleja, 2014, s. 8 – 9). I přesto, že výzkum není orientován konkrétně na jazykový handicap žáka, můžeme vyvozovat východiska, společná pro oblast výchovy a vzdělávání. Zajímavé výsledky můžeme najít i v článku Urbana a Kajanové, kteří se ve výzkumu, týkajícím se vzdělávání Romů, nezaměřili na pedagogickou skupinu respondentů, nýbrž na samotné příslušníky romského etnika. I zde se ukázalo, že Romové nepřikládají vzdělání přílišnou hodnotu. Jako významný faktor zde popisují také rodinu, která dostatečně nemotivuje žáka k dalšímu vzdělávání. V tomto případě respondenti přisuzovali tento jev finanční situaci v rodině (což je fakt, který se v našem výzkumu neobjevil). Dalším faktorem jsou zde již zmiňované tendence brzkého zakládání rodiny (Urban, Kajanová, 2009, s. 44 – 45). Zmíněné myšlenky tedy obsahově podporují reliabilitu realizovaného výzkumného šetření a zároveň znova připomínají významnost působení rodinného faktoru ve vzdělávání romských žáků a vyrovnávání jejich jazykového handicapu.

Uplatnění, či aplikaci dosažených zjištění bychom mohli zasadit do rezortu školství, zejména ve formě návrhu konkrétních opatření, případně jako součást manuálu pro výuku romských žáků, díky zprostředkovaným zkušenostem učitelů s několikaletou praxí. Daná konkrétní opatření by se pak týkala ošetření povinného kontaktu rodiče se školou, kterým by se zajistila pravidelnost a intenzita působení na rodiče žáka. Správnému působení by se pak měl věnovat zejména samotný pedagog, který se pokusí zajistit efektivní spolupráci a komunikaci. Výsledkem této taktiky by pak měla být vyšší motivace žáka i rodiny a celkové zkvalitnění výchovně – vzdělávacího procesu. To by pak mohlo vést k vypracování nových strategií, podporujících postupné překonávání jazykové bariéry romských žáků.

ZÁVĚR

Teoretická část diplomové práce byla zaměřena zejména na cílovou skupinu romských žáků, jejich jazyk a související komunikační bariéru. Byla vymezena specifika vzdělávání romských žáků, legislativní ukotvení vzdělávání Romů a v neposlední řadě také jazykový handicap, jeho příčiny a strategie k jeho překonávání. Součástí této části bylo také pojednání o roli pedagoga a jeho působení ve výchovně – vzdělávacím procesu.

Praktická část práce vymežila klíčové faktory, které působí v edukaci romských žáků v souvislosti s jejich jazykovým handicapem. Tyto faktory byly identifikovány prostřednictvím výpovědí samotných pedagogů. Významným produktem analýzy byla zjištění o pedagogickém působení a roli rodiny ve výchově a vzdělávání romského žáka. Byl tak naplněn hlavní výzkumný cíl práce, totiž *identifikace klíčových faktorů působících v edukačním procesu romského žáka v rámci překonávání jazykové bariéry*.

Pedagogické působení považujeme za klíčové a efektivní. Zcela úspěšné však může být pouze za předpokladu souladu s působením rodiny žáka. Tyto faktory jsou v překonávání jazykového handicapu nejdůležitější a jdou ruku v ruce. Pedagogové si tyto limity uvědomují a vkládají tak úsilí do zdokonalení komunikace s rodiči. Mezitím se ve výuce snaží maximálně usměrnit žákův jazykový handicap, podpořit žákův potenciál a motivovat jej k dalšímu vzdělávání. Právě motivace je hodnocena jako jeden z ústředních činitelů ve vzdělávacím procesu, jejím cílem je pak především naučit žáka „chtít“. Poslání pedagoga tedy není pouze v předání základní sady kompetencí. Pedagogické umění zde spočívá především v individuálním přístupu a snaze o naplňování vyšších cílů.

Z analýzy dat vyplynula doporučení, jejichž využití by mohlo vést k efektivní komunikaci rodičů a školy, a docházelo by tak k účelnějšímu působení na žákovu edukaci. Toto doporučení spočívá jednak ve strategii přístupu k rodičům žáka, jednak v návrhu opatření, která by rodiče přiměla k pravidelnému kontaktu se školou. Působení by se pak dalo lépe kontrolovat a mohlo by dojít k významnému zlepšení podmínek vzdělávání. Na základě těchto změn v procesu by potom mohly být realizovány další aktivity, vedoucí k vyrovnávání jazykového handicapu.

Na základě výzkumného šetření bychom mohli navrhnout hypotézu, která by vymežila souvislost míry kontaktu rodiny se školou a úrovní jazykového handicapu žáka. Ověření by potom poskytlo pohled na účinnost tohoto opatření a zároveň by mohla být navržena další opatření v tomto procesu.

Za přínos práce tedy můžeme považovat doporučení pro praxi, vyplývající z analýzy rozhovorů s pedagogy, vyučujícími romské žáky s jazykovým handicapem. Přínosem by mohlo být také celkové pojetí vzdělávání žáků s jazykovým handicapem z pohledu samotných pedagogů z hlediska návodu pro práci s touto cílovou skupinou. Kladně můžeme zhodnotit také naplnění výzkumných cílů práce. Osobním přínosem je pak zejména vzhled do velmi aktuální problematiky vzdělávání romských žáků a přiblížení postupů, aplikovaných v praxi.

„Sako peskere lava vakerel, al'e manuša sam, šaj pes dovakeras – Každý mluví své, ale od toho jsme lidé, abychom se domluvili“ (Hübschmannová, 1998, s. 59).

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, spol. s.r.o., 2004. ISBN 80-86031-48-9
2. BALVÍN, J. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix, spol. s.r.o., 2007. 1. vydání. ISBN 978-80-86031-73-6
3. BOŘKOVCOVÁ, M. *Romský etnolekt českého jazyka: případová studie*. Praha: Signeta, 2006. 1. vydání. ISBN 80-903325-3-6
4. HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras. Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1998. 3. nezměněné vydání. ISBN 80-7067-905-0
5. IVATTS, A., et al. *Roma early childhood inclusion+: special report on Roma inclusion in early childhood education and care : Czech Republic*. Praha: Nadace Open Society Fund, 2015. ISBN 978-80-87725-29-0
6. JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. 1. vydání. ISBN 80-7178-535-0
7. KALEJA, M. *Edukace sociálně vyloučených romských žáků v základním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014. ISBN 978-80-7464-693-5
8. KALEJA, M. *Mateřský jazyk romských žáků základních škol v procesu vzdělávání. Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, 2011, Roč. 21(č. 3), 167-177. ISSN 1211-2720.

9. KYRIACOU, C. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Postál, 2012. 4. vydání. ISBN 978-80-262-0052-9
10. LECHTA, V., et al. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. 1. vydání. ISBN 978-80-7367-679-7
11. MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5
12. *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2001. 1. vydání. ISBN 978-80-247-1587-2
13. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. 1. vydání. ISBN 80-247-0738-1
14. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8
15. PAPE, I. *Jak pracovat s romskými žáky. Příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. Praha: občanské sdružení Slovo 21, 2007.
16. POLECHOVÁ, P., et al. *Jak se dělá „škola pro všechny“*. Kladno: Občanské sdružení ASIS, 2005. 1. vydání. ISBN 80-239-4667-6.
17. PRACHNIAROVÁ, D. *Sociodemografický přehled města Olomouce*. Olomouc, projekt Rozvoj procesu plánování dostupnosti sociálních služeb v Olomouci, 2012.

18. PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. 2. aktualizované a rozšířené vydání. ISBN 978-80-247-4748-4
19. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2011. 2. aktualizované a rozšířené vydání. ISBN 978-80-7387-502-2
20. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. 4. aktualizované vydání. ISBN 978-80-262-0872-3
21. SEKÝT, V. *Romský žák, rodiče a učitel*. In: *Aktuální témata pro pedagogy*. Editor RŮŽIČKOVÁ, D. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 1. vydání. ISBN 978-80-244-3171-0
22. ZÁVODSKÁ, M., et al. *Druhá směna (Jak využívat dějiny a literaturu Romů ve výuce na 2. stupni ZŠ)* Praha: Romea, o. s., 2012. 1. vydání. ISBN 978-80-904106-1-9
23. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací plán*. Praha: Portál, 2007. 2. vydání. ISBN 978-80-7367-326-0
24. *Zpráva ke zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce 2016/17*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016.

Elektronické zdroje:

1. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti.* Gabal analysis & consulting. Praha, 2006. [cit. 27. 1. 2017] Dostupné na : http://www.mpsv.cz/files/clanky/3043/Analyza_romskych_lokalit.pdf
2. *Co je inkluzivní vzdělávání.* Publikováno dne 12. 9. 2012. [cit. 6. 3. 2017] Dostupné na: <http://www.inkluze.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani>
3. JANIKOVÁ, H. *Základy komunikačních dovedností „Nejen ústa mluví“.* Pardubice: SKP-CENTRUM, o.p.s., 2012. 2. Rozšířené a upravené vydání. [cit. 6. 3. 2017] Dostupné na: <http://www.skp-centrum.cz/wp-content/uploads/2012/05/Zaklady-komunikacnich-dovednosti-aneb-Nejen-usta-mluvi.pdf>
4. *Principy inkluzivního vzdělávání.* Publikováno dne 4. 12. 2010. [cit. 1. 3. 2017] Dostupné na: <http://www.inkluze.cz/clanek-491/principy-inkluzivniho-vzdelavani>
5. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [cit. 1. 3. 2017] Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
6. *Školní vzdělávací program Škola pro všechny.* [cit. 27. 2. 2017] Dostupné na: <https://portal.csicr.cz/Web/600146880/Clanek/294>
7. *Tisková zpráva: Poslanci schválili novelu školského zákona.* Publikováno dne 9. 3. 2016. [cit. 15. 1. 2017] Dostupné na: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/poslanci-schvalili-novelu-skolskeho-zakona-2>

8. URBAN, D., KAJANOVÁ, A. *Vzdělání jako klíčová oblast integrace Romů v České republice*. Antropowebzin. Plzeň: Antropoweb, 2009. [cit. 18. 4. 2017] ISSN 1801-8807. Dostupné na: <http://www.antropoweb.cz/cs/antropowebzin-12009>
9. *Vyhláška č. 73 / 2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. [cit. 10. 3. 2017] Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>
10. *Zákon č. 273/2001 Sb. Zákon o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů*. [cit. 27. 1. 2017] Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-273#cast1>
11. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [cit. 10. 3. 2017] Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>
12. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnicích a o změně některých zákonů*. [cit. 28. 2. 2017] Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>
13. *Zpráva o stavu Romské menšiny za rok 2015*. [cit. 30. 1. 2017] Dostupné na: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2015-146576/>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 Paradigmatický model axiálního kódování

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 Orientační odhad počtu příslušníků romské menšiny v Olomouckém kraji za rok 2010

Tabulka č. 2 Charakteristika kategorie *Jazykový handicap*

Tabulka č. 3 Charakteristika kategorie *Efektivní prostředky podpory*

Tabulka č. 4 Charakteristika kategorie *Spolupráce pedagoga a rodičů*

Tabulka č. 5 Charakteristika kategorie *Působení pedagoga*

Tabulka č. 6 Charakteristika kategorie *Cesty efektivní edukace*

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Otázky polostrukturovaného rozhovoru

PŘÍLOHA Č. 1: OTÁZKY POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

(Souhlasíte s pořízením zvukového záznamu, který bude využit výhradně pro účely diplomové práce za předpokladu, že bude zachována Vaše anonymita?)

- Jaká je Vaše pracovní pozice ve škole, jakou máte kvalifikaci?
- Jaká je Vaše praxe ve vzdělávání romských žáků? V jaké míře s nimi nyní pracujete?
- Jak hodnotíte práci s romskými žáky z hlediska jazykové připravenosti?
- Kdo, nebo co, podle Vás ovlivňuje vzdělávací proces romského žáka s ohledem na jeho jazykový handicap?
- Jak vnímáte svoji roli při edukaci romských žáků s jazykovým handicapem? Jak může pedagog přispět k vyrovnávání jazykového handicapu žáka?
- Které z prostředků, vyrovnávajících jazykový handicap jsou podle Vás nejúčinnější?
- Které z prostředků využíváte a jakým způsobem?
- Navrhoval/a byste v tomto procesu nějaké změny?
- Jaká je podle Vás cesta k tomu, aby školy efektivně působily na vzdělávací proces romských žáků?