

# Domácí příprava na výuku u romských dětí pohledem učitelů základních škol

Konopková Klára

---

Bakalářská práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

# ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Klára Konopková  
Osobní číslo: H21626  
Studijní program: B0111A190011 Sociální pedagogika  
Forma studia: Kombinovaná  
Téma práce: Domácí příprava na výuku u romských dětí pohledem učitelů základních škol

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti rodinné výchovy, edukace romských žáků a domácí přípravy na výuku.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

**Seznam doporučené literatury:**

- BALVÍN, Jaroslav, 2008. Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka. Praha: Radix. ISBN 978-80-86031-83-5.  
CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.  
KALEJA, Martin, 2011. Romové a škola versus rodiče a žáci. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-943-8.  
KWANDRANS, Lukasz, 2011. Education of the Roma: in the Czech Republic, Poland and Slovakia: gap confrontation between ex-pactations and reality: comparative research. Wrocław: Foundation of Social Intergration PROM. ISBN 978-83-62969-05-0.  
ŠOTOLOVÁ, Eva, 2001. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1909-5.

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

Datum zadání bakalářské práce: **10. ledna 2024**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



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

Ve Zlíně dne 10. ledna 2024

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

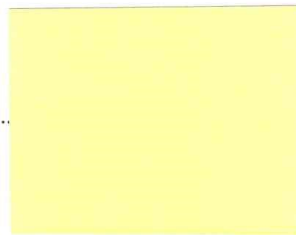
Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ..... 26.4.2024



*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 nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k 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 výdělku jím 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 přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zaměřuje na domácí přípravu romských dětí pohledem učitelů základních škol. Práce je rozdělená na část praktickou, a teoretickou. Cílem práce je popsat domácí přípravu romských dětí pohledem učitelů základních škol. Teoretická část se věnuje postavení Romů v české společnosti, edukaci romských žáků a školního vzdělávání a základním pojmům z oblasti kultury a rodinné výchovy.

Praktická část popisuje přípravu, průběh a výsledky výzkumu. Pro výzkum byl zvolen kvantitativní způsob šetření. Podklady pro výzkum byly získány pomocí anonymního dotazníku, který zodpověděli učitelé oslovených základních škol a učitelé, kteří jsou součástí pedagogicky zaměřených skupin na sociálních sítích.

Klíčová slova: Romové, romské děti, rodina, vzdělávání, učitelé základních škol, sociokulturní aspekty.

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis focuses on the home preparation of Roma children from the perspective of primary school teachers. The thesis is divided into practical and theoretical parts. The aim of the thesis is to describe the home preparation of Roma children from the perspective of primary school teachers. The theoretical part addresses the position of Roma in Czech society, the education of Roma students and school education, and basic concepts in the field of culture and family upbringing.

The practical part describes the preparation, process, and results of the research. A quantitative research method was chosen for the study. Data for the research were obtained through an anonymous questionnaire answered by teachers from selected primary schools and teachers who are members of pedagogically oriented groups on social networks.

Key words: Roma, Romani children, family, education, primary school teachers, sociocultural aspects.



Tímto bych chtěla poděkovat PhDr. Ivě Staňkové, PhD., za odborné vedení práce.

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



## OBSAH

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ÚVOD</b> .....                                    | <b>10</b> |
| <b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....                       | <b>11</b> |
| <b>1 ROMOVÉ V ČR</b> .....                           | <b>12</b> |
| 1.1 ROMSKÁ KULTURA.....                              | 13        |
| 1.1.1 Vznik etnického označení Romů .....            | 13        |
| 1.2 ROMOVÉ V ČSR DO ROKU 1989.....                   | 14        |
| 1.3 ROMOVÉ V ČR PO ROCE 1989 .....                   | 16        |
| <b>2 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ</b> .....              | <b>19</b> |
| 2.1 PŘÍPRAVNÉ TŘÍDY .....                            | 20        |
| 2.2 ASISTENTI PEDAGOGA .....                         | 21        |
| 2.2.1 Podmínky pro vzdělání asistenta pedagoga ..... | 22        |
| 2.3 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ .....          | 24        |
| 2.3.1 Romské děti ve výuce .....                     | 25        |
| <b>3 ROLE RODINY A JEJÍ VLIV NA DÍTĚ</b> .....       | <b>26</b> |
| 3.1 DEFINICE A FUNKCE RODINY .....                   | 26        |
| 3.2 ROMSKÁ RODINA .....                              | 27        |
| 3.3 DĚTI V ROMSKÉ RODINĚ .....                       | 28        |
| 3.4 POSTOJE RODIČŮ KE VZDĚLÁNÍ JEJICH DĚTÍ.....      | 29        |
| <b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....                       | <b>31</b> |
| <b>4 PŘÍPRAVA VÝZKUMU</b> .....                      | <b>32</b> |
| 4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....              | 32        |
| 4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK A ZPŮSOB VÝBĚRU .....            | 34        |
| <b>5 ANALÝZA DAT</b> .....                           | <b>36</b> |
| <b>6 INTERPRETACE DAT</b> .....                      | <b>55</b> |
| 6.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI .....                       | 59        |
| 6.1.1 Zapojení sociálního pedagoga.....              | 60        |
| <b>ZÁVĚR</b> .....                                   | <b>61</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....               | <b>62</b> |
| <b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....      | <b>66</b> |
| <b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....                          | <b>67</b> |
| <b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....                           | <b>68</b> |

## ÚVOD

Na našem území, se běžně setkáme s tématem romského obyvatelstva. Ať už se zaměříme na jejich životní styl, kulturu nebo edukaci romských dětí. Všechny tyto aspekty jdou ruku v ruce, Romové u nás žijí stále povětšinou na okraji společnosti. Téma domácí přípravy na výuku romských dětí jsem si vybrala z důvodu, že aktuálním tématem města, ve kterém žiji, je vysoké procento nezaměstnanosti, a také procento právě nezaměstnanosti výše zmiňovaných Romů.

V Moravskoslezském kraji na konci roku 2022 činilo procento nezaměstnaných ve městě, v kterém žiji 8,34 %. Tedy nejvyšší procento pro celý kraj. Vzhledem k tomu, že zde dlouhodobě bojujeme jak s nezaměstnaností, a zároveň velkou populací Romů žijících převážně ve vyloučených lokalitách, začalo mě zajímat, jak velkou tyto dvě informace mohou mít spojitost, a kde tyto problémy pramení. Rozhodla jsem se proto zaměřit na skupinu, která by mohla v budoucnu ne jen přispět do ekonomiky města, ale také do pozvednutí životní úrovně Romů, a to na děti. Základy pro tyto dva aspekty se budují již v době předškolního, ale hlavně školního věku. Školní vzdělávací systém má daná jasná pravidla, a postupy, ale školou to nekončí, pro ukotvení dovedností a znalostí, je třeba také domácí příprava na výuku, a na tu jsem se v mé bakalářské práci rozhodla zaměřit. V teoretické části nahlédneme do stručné historie Romů, převážně na našem území, dále se budeme věnovat vzdělávání Romských dětí a v poslední části se zaměříme na roli rodiny v rámci domácí přípravy. V praktické části se pak budeme věnovat pohledům učitelů na domácí přípravu romských dětí. Cílem praktické části bude si odpovědět na otázku, jaký mají pohled učitelé na domácí přípravu u romských dětí.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 ROMOVÉ V ČR

Původ romského etnika se nacházel v oblasti střední a severozápadní Indie, avšak jednotlivé sub etnické skupiny za nejasných okolností začaly během 1. tisíciletí n. l. opouštět tuto oblast (*Nečas, 2005*).

Obecně se předpokládá, že jejich příchod do Evropy proběhl přes jihozápadní Asii a Řecko, které v té době bylo součástí Byzantské říše. Nicméně původní směr jejich pohybu mohl být i jiný, jako je oblast Kavkazu, Blízkého východu nebo severní Afriky. Příčiny opuštění původního území zůstávají nejasné a mohly být spojeny s ekonomicko-sociálními faktory, zhoršením životních podmínek nebo jednorázovou přírodní katastrofou. Také je možné, že došlo k příchodu nových etnických skupin, které vytlačily romské obyvatele z jejich původního prostředí (*Kaleja a kol., 2012, str. 29*). Hned po příchodu do Evropy a během jejich hledání nového domova se Romové setkávali s řadou obtíží, které jim znesnadňovaly začlenění do majoritního obyvatelstva a adaptaci na nové prostředí (*Kaleja a kol., 2012*). Především to zahrnovalo některé projevy kultury, které se zásadně lišily od křesťanských hodnot, které byly v té době v Evropě převažující. Náboženský systém a duchovní život Romů byl v době jejich příchodu do Evropy kombinací animistických představ, legend a mýtů (*Kaleja a kol., 2012, str. 29*). To samo o sobě nezpůsobilo vážné problémy, protože i mezi evropským obyvatelstvem stále přetrvávaly mýty a rituály z předkřesťanské éry. Navíc Romové relativně rychle pochopili a přijali alespoň povrchové projevy a zvyklosti křesťanského systému. Existuje například báje, že některé skupiny Romů se označovaly jako kající poutníci, kteří byli potrestáni za hříchy proti svaté rodině a jejich putování bylo vnímáno jako pokání (*Kaleja a kol., 2012*).

Dalšími významnými odlišnostmi mezi Romy a okolním evropským obyvatelstvem byly antropologické charakteristiky. Patřily sem zejména tmavá barva pleti, očí a vlasů. Co se týče jazyka, romština byla součástí indoevropské jazykové rodiny a Romové s ní komunikovali mezi sebou. Nicméně, k dorozumívání s okolím, Romové používali kontaktní jazyky. Tento jev vedl k udržení romské jazykové kultury pouze v ústní podobě, ačkoliv se Romové aktivně učili a používali i další jazyky (*Nečas, 2005*).

Základním problémem romských imigrantů bylo, že opustili svou pravlast jako uzavřená a sociálně izolovaná skupina, která zahrnovala řemeslníky, amatérské hudebníky a příslušníky nejnižších sociálních vrstev. Významný rozdíl oproti jiným skupinám, jako například Židům, kteří se podobně jako Romové začali postupně šířit po Evropě, spočíval v tom, že

Romové nebyli nositeli vysoké písemné kultury. Židé tvořili dobře strukturované společenství s vlastní písemnou kulturou. Romové také čelili obtížím s obživou, protože jejich nabídka výrobků jen pomalu vyhovovala poptávce na místních omezených trzích. Často se tak museli živit pomocí alternativních zdrojů a "pokoutných" praktik, jako je věštění, žebrání a drobné krádeže (*Kaleja a kol., 2012*).

Není proto překvapením, že Romové východní Evropy hlavně sami sebe vnímají jako "ostatní" v etnickém kontextu (*Marushiakova, Popov. 2016*).

## 1.1 Romská kultura

### 1.1.1 Vznik etnického označení Romů

Jména tohoto etnika se v průběh času měnila, protože různé subetnické skupiny používaly odlišné termíny k označení sebe sama, zatímco okolní svět jim přisuzoval hanlivá jména. Mezi nejčastější autetnony patří termín Rom, odvozený ze sanskrtského slova dom, které původně označovalo členy určité indické kasty. Po opuštění své původní domoviny a migraci do oblastí s odlišným obyvatelstvem se tento termín stal základem pro vytvoření pojmu označujícího celé etnikum. Původní indická souhláska "d" byla postupně nahrazována jinými pod vlivem okolních jazyků. Tím se v průběhu času původní jméno "Domové" změnilo a v Evropě bylo nakonec nahrazeno termínem "Romové" (*Nečas, 2005*).

Ve skutečnosti se etnonymum "Romové" používá pouze pro určité skupiny, a v některých romských dialektech lze přeložit jako "člověk" (konkrétněji jako muž, ženským ekvivalentem je "romňi"). Dalším vlastním pojmenováním pro jinou příbuzenskou skupinu je "Kale" - což znamená "černý", ale v současném romském prostředí existuje mnoho dalších různých pojmenování. Na západě se ve vědeckém prostředí převážně používá označení "Gypsies" (údajně egyptského původu). Ve východní Evropě se můžeme setkat s označením "Zigeuner" nebo "Cikán" (odvozeno z řeckého "Athinganoi"). Avšak mnozí Romové odmítají tyto poslední termíny, zejména kvůli jejich hanlivé povaze (*Kaleja a kol., 2012*).

Existuje mnoho příkladů, které ukazují, že otázka původu má v procesu formování etnicko-národních států ve východní Evropě absolutní prioritu. Tyto procesy trvají od devatenáctého století až po současnost (*Marushiakova, Popov. 2016*).

## 1.2 Romové v ČSR do roku 1989

Romská populace v Československu a následně v České republice prošla významnými historickými událostmi a proměnami až do pádu komunistického režimu v roce 1989.

V oblastech Čech a Moravy do počátku druhé světové války Romové obývali převážně určené regiony, zejména jižní Moravu, kde žily různé větší rodiny a částečně usazení Romové. (*Kaleja a kol., 2012*).

Před rokem 1938 žilo v tehdejším Československu asi 70 až 100 tisíc Romů, přičemž většina z nich byla usazena na Slovensku. Oficiální statistiky uváděly nižší počty Romů s domovskou příslušností v Československu. Sčítání provedené v letech 1922-1924 zaznamenalo celkem 56 266 Romů na území Československa, z nichž bylo v Čechách 579 osob a na Moravě a ve Slezsku 2139 osob. Slovenská část Romů tvořila největší skupinu, zatímco druhou největší skupinou byli Romové z českých a moravských *regionů* (*LHOTKA, Petr. Holokaust.cz. Online. 2017, [cit. 2024-04-23]*).

Navzdory diskriminační povaze zákona č. 117/27, který se týkal "potulných cikánů", docházelo na mnoha místech k přirozené integraci Romů do společnosti. Jako významný důkaz tohoto procesu lze uvést skutečnost, že v roce 1936 dokončil studium Právnické fakulty Karlovy univerzity v Praze moravský Rom Tomáš Holomek, pocházející z romské osady u Svatobořic na Kyjovsku (*LHOTKA, Petr. Holokaust.cz. Online. 2017, [cit. 2024-04-23]*). 15. března 1939 bylo naše území okupováno nacisty a vytvořen Protektorát Čechy a Morava. Den předtím, tedy 14. března, byla ze Slovenska, které bylo zbaveno jižních území, vyhlášena formálně samostatná Slovenská republika (*Horvátová, 2002*).

Na jaře roku 1942 vydala protektorátní vláda nařízení týkající se preventivního potírání zločinnosti. Toto nařízení zavádělo preventivní policejní vazbu pro jedince, kteří byli považováni za zločince nebo osoby, "ohrožující veřejnost svým asociálním chováním". Mezi tyto asociální osoby byli explicitně zařazeni "Cikáni a osoby žijící po cikánsku". Lidé mohli být zatčeni a uvězněni preventivně, aniž by se dopustili jakéhokoliv trestného činu; stačilo, že byli přistiženi mimo místo, které jim bylo oficiálně přikázáno, což se u Romů, kteří často navštěvovali své příbuzné, často stávalo (*Horvátová, 2002*).

Otevřený postup vůči Romům jako neslučitelné „rasové“ skupině začal po začlenění protektorátních úřadů do struktur okupantů, zejména v souvislosti s radikalizací po atentátu na zastupujícího říšského protektora Reinharda Heydricha. V létě roku 1942, konkrétně 10.

července, vydal generální velitel neuniformované protektorátní policie nařízení o potírání cikánského "zlořádu" (*Horvátová, 2002*).

Od jara roku 1943 až do července roku 1944 byla postupně deportována téměř celá populace Romů z protektorátu do největšího soustředění koncentračních táborů (Osvětim). Většina Romů, kteří byli deportováni do Osvětimi z protektorátu, nepřežila své uvěznění (kolem 5000 obětí). Po válce se vrátili do Čech a na Moravu, které stále považovali za svůj domov, pouze jednotlivci z bývalých velkých rodin. Skupina českých Romů, včetně těch žijících na Moravě, byla jako celek zničena, a lze s právem hovořit o genocidě v této souvislosti (*Horvátová, 2002*).

Rok 1945 představoval pro Romy v Československu zásadní přechodný okamžik. Stal se klíčovým bodem ve vývoji jejich postavení a života, představujícím nový začátek pro další fázi vývoje jejich kultury a hledání svého místa v české společnosti. Během tohoto období došlo i k proměně struktury romského etnika a jeho rozložení. Klíčovými faktory na této poválečné cestě se staly nejen zlepšené možnosti v oblasti materiálně-ekonomických a civilizačních aspektů, ale také zásadní vliv mělo společenské klima (*Davidová, 2001*).

V roce 1958 se stal rokem přelomovým v kontextu zveřejnění asimilačního programu Komunistické strany Československa (KSČ) směrem k romskému obyvatelstvu. Orgány Ústředního výboru KSČ a následně i státu vyjádřily svůj postoj k současné situaci a k plánům pro řešení tzv. "cikánské otázky". V prosinci tohoto roku byl schválen zákon č. 74/1958 o zákazu kočování, s trestními sankcemi. Národní výbory měly zajistit trvalé usídlení a podporu pro dosud neusazené Romy. Nicméně, zákon a asimilační program nesplnily očekávání a spíše podnítily další pohyb romských rodin po celém území Československé republiky. Koncem 60. let začala vznikat nová půda pro emancipaci romského hnutí a novou formu státní politiky. V roce 1969 byla založena první legální romská organizace v celém období komunistického režimu - Svaz Cikánů-Romů (SCR) (*Kaleja a kol., 2012*).

Normalizační proces však brzy narazil na překážky. V dubnu roku 1973 byl Svaz administrativním zásahem zrušen, což vedlo k opětovné pasivitě romského obyvatelstva jako většího cíle státní politiky.

V osmdesátých letech převzala vedení kulturních a veřejných iniciativ mezi Romy nová generace představitelů romských elit, kteří získali širokou podporu i mezi neromským obyvatelstvem. Tyto aktivity, spolu s prohlubující se krizí a obtížnými podmínkami většiny Romů žijících na okraji společnosti, nakonec donutily státní moc ke kapitulaci.

Komunistický režim už v té době pozdě reagoval na narůstající požadavky tolerance vůči romské menšině, i když se snažil o několik opatření k "zlepšení" situace Romů. Během následujícího roku se totalitní systém definitivně zhroutil a nové demokratické instituce po "sametové revoluci" začaly realizovat mnohé plány v novém kontextu (*Martin Kaleja a kol., 2012*).

### 1.3 Romové v ČR po roce 1989

Po pádu komunistického režimu v roce 1989 začal pojem "romství" postupně nabývat na významu v českém kontextu. Tento termín, často označovaný též jako "romipen" či "romaňipen", začal získávat popularitu díky úsilí českých Romů, především vlivným osobnostem z řad romské inteligence a umělců. Jedním z hlavních hybatelů tohoto procesu byla Milena Hübschmannová (1933-2005), vášnivá zastánkyně romských zájmů a zakladatelka Semináře romistiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

V oblasti sociologie, kulturní antropologie a kulturologie má "romství" zásadní význam jako sociokulturní determinant romské identity. Zahrnuje nejen pocit romské totožnosti a sebevědomí, ale také způsob myšlení o sobě samých a soubor právních a mravních norem, které formují romskou komunitu. Tento pojem tak reflektuje komplexní síť hodnot a tradic, které jsou pro Romy klíčové při utváření jejich kolektivního i individuálního života v moderním světě (*Kaleja a kol., 2012*).

V průběhu druhé poloviny 90. let 20. století kulminoval v České republice výrazný zájem o Romy a romství. Mezi nejvýznamnější úspěchy tohoto období patřilo několik klíčových událostí a aktivit:

- Vytvoření a vydání Romsko-českého a česko-romského kapesního slovníku, který se stal důležitou bází pro "spisovnou romštinu". Tento slovník pracuje s tzv. centrální romštinou, kterou používá většina mluvčích romštiny v někdejší Československu. Byl poprvé vydán v roce 1991 vydavatelstvím Fortuna s pozdějším dotiskem v roce 2001.
- Založení občanského sdružení Romano džaniben, které se zaměřuje především na vydávání prestižního odborného časopisu romistických studií se stejným názvem.
- Vznik a rozvoj reprezentativní muzejnické činnosti Muzea romské kultury v Brně, které bylo založeno v roce 1991.
- Vydávání romské a romistické literatury, zahrnující odborné i umělecké texty psané jak Romy, tak Neromy, v češtině i romštině.



- Proromské aktivity veřejnoprávních médií, především Českého rozhlasu, včetně vysílání pořadu O Roma vakeren - Romové hovoří.
- Tato období přinesla značný posun ve vnímání a podpoře romské kultury a problematiky v české společnosti.

*(Kaleja a kol., 2012)*

Během devadesátých let docházelo k rapidním ekonomickým změnám na území celého Československa a od ledna 1993 pak České republiky. Tato změna v ekonomických podmínkách měla výrazný dopad na životní situaci většiny Romů, včetně těch v českokrumlovském okrese. Tvrdý nárůst nezaměstnanosti zasáhl do životů Romů a zcela proměnil podmínky, ve kterých žili. Studie zpracovaná Úřadem práce v Českém Krumlově v květnu 1992 poskytuje pohled na změny možností pracovního uplatnění Romů v tomto městě na počátku devadesátých let.

„Při zapojování do pracovního procesu se nedělaly žádné rozdíly a s příslušníky romské národnosti se jednalo jako s každým jiným uchazečem o zaměstnání. Dříve neexistovala povinnost hlásit se na úřadu práce a uchazeči chodili jen na organizovaný nábor do dolů nebo na různé kampaně. Když byl uchazeč vyslán na nábor, tak byl vždy přijat, pokud se vešel do výše počtu míst stanovených náborovým limitem. Limity nebyly rozepisované podle národnosti a odbor pracovních sil proplácel cestovné.

V případě, že přišli Romové na odbor sociálních služeb, tak zpravidla dostali peníze, protože byly vyčleněny prostředky na sociální dávky. Toto se negativně odráží v postojích některých Romů v současné době, kdy většina Romů byla zvyklá dostávat různé prostředky bez ohledu na to, jestli pracují“ *(Davidová, 2001, str. 59)*.

S nezaměstnaností se samozřejmě pojí také vzdělanost Romů, a jejich uplatnění na trhu práce. „Zlomovým momentem v otázce vzdělávání Romů u nás bylo přijetí Usnesení vlády ČR č. 686 z 29. 10. 1997, které do jisté míry reflektovalo tzv. „Bratinkovu“ zprávu o stavu romské komunity v ČR z roku 1997. Na základě tohoto usnesení bylo možné, kromě jiného, např. zaměstnávat na školách romské pedagogické asistenty. V průběhu devadesátých let umožnilo MŠMT ČR formou metodických pokynů, ale i změnami v zákonech školám zahájit několik významných „vyrovnávacích“ akcí pro lepší adaptaci romských dětí v základní škole“ (*projekt Varianty, Člověk v tísni, společnost při ČT, Vzdělávání Romů v ČR. Online. 2002, [cit. 2024-04-23]*). Aktuální snaha o začlenění romského etnika do společnosti se rozvíjí, avšak úspěch tohoto úsilí závisí na několika faktorech. Stávající integrace však není dostatečná, což lze přisoudit nepříznivým trendům, které se projevují v romské komunitě. Tři hlavní problémy, tj. vysoká míra nezaměstnanosti, kriminalita a nedostatečné vzdělání, představují největší výzvy. Tyto aspekty jsou propojeny a vedly k označení Romů jako "nepřizpůsobivých" ve vztahu k většinové společnosti.

Nezaměstnanost v rámci romské komunity se odhaduje kolem 70-80 %, což znamená, že většina Romů je závislá na sociálním systému. Důležité je však poznamenat, že tato statistika zahrnuje i ty, kteří nejsou evidováni na Úřadě práce z různých důvodů, jako je pracovní neschopnost, důchod nebo mateřská dovolená. Důsledky nezaměstnanosti mají široký společenský dopad, neboť způsobují nevyužívání pracovní síly a ovlivňují ostatní výrobní faktory, například kapitál. Nezaměstnaní nepřispívají daňovými příjmy do státní pokladny a naopak vyžadují státní podporu formou sociálních dávek. To může některé jedince vést k aktivitám v šedé ekonomice (*Brožová, 2003*). I když Romové patří mezi rizikové skupiny v rámci nezaměstnanosti, jejich počet v současnosti není natolik vysoký, aby výrazně vyčníval nad ostatní rizikové skupiny, jako jsou ženy, lidé s nízkou kvalifikací nebo absolventi.

## 2 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ

Vzdělávání žáků v České republice je upraveno Školským zákonem č. 561/2004 Sb., který garantuje rovný přístup ke vzdělání pro všechny občany České republiky a občany členských zemí Evropské unie bez jakékoli formy diskriminace. Tento zákon rovněž bere v úvahu situace, kdy různá postižení nebo znevýhodnění mohou bránit v rovném přístupu ke vzdělání. Děti, které patří k národnostním a etnickým menšinám, jsou klasifikovány jako sociálně znevýhodněné podle vyhlášky č. 147/2011 Sb. Pro tyto děti jsou poskytovány kompenzace a úlevy, jako například možnost mít asistenta pedagoga nebo individuální vzdělávací plány. Rámcové vzdělávací plány pro základní vzdělávání umožňují školám přizpůsobit obsah svých vzdělávacích programů tak, aby vyhovoval potřebám všech žáků a zároveň zajistit poskytování kvalitního základního vzdělání (*Jarkovská, 2015*).

Dle Kaleji (2011) má sociální pedagogika významný vliv na romskou komunitu jako vědecká disciplína. V jeho rámci má za cíl provádět sociálně-pedagogické funkce a úkoly, jako je socializace, resocializace, restrukturalizace, redukce, eliminace a zejména pomoc a integrace v případě romského obyvatelstva.

Nespokojený současný stav romské populace, včetně úrovně vzdělání, má škodlivé důsledky v sociální, ekonomické a kulturní oblasti, prohlubuje skupinové a společenské rozdíly a představuje významné problémy v národnostním porozumění. Jedním ze základních kroků k odstranění sociální nerovnosti Romů je změna přístupu školního systému, který by měl respektovat etnickou, kulturní a sociální různorodost romských dětí v rámci vzdělávacího procesu.

Zvláštní důraz se klade na odpovědnost školy za kvalitu výchovného aspektu vzdělávacího procesu, aby romské děti byly připraveny k plnohodnotnému občanství a pozitivní emancipaci, přičemž je zároveň kladen důraz na vytvoření prostředí, které podporuje tolerantní soužití mezi všemi dětmi (*Šotolová, 2011*).

„Dlouhodobým cílem školy by tedy měla být integrace žáků z odlišného kulturního a sociálně znevýhodňujícího prostředí, ochrana jejich minoritní kultury a podpora jejich úspěšnosti v majoritní společnosti“ (*Jarkovská, 2015, s. 211*).

## 2.1 Přípravné třídy

Legislativní zabezpečení přípravných tříd je usazeno v zákonech:

- 47 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů
- 8a zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (dále jen „zákon o pedagogických pracovnících“), ve znění pozdějších předpisů
- 7 a § 7a vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky (dále jen „vyhláška č. 48/2005 Sb.“), ve znění pozdějších předpisů

Zřízení přípravné třídy je v souladu s ustanovením § 47 školského zákona může přípravné třídy základní školy zřizovat obec, svazek obcí, kraj a registrovaná církev, náboženská společnost nebo jiná právnická nebo fyzická osoba, která má oprávnění k zřizování škol podle § 8 odst. 6. Tyto třídy jsou určeny pro děti v posledním roce před povinnou školní docházkou, které by měly prospěch ze zařazení do přípravné třídy k vyrovnání svého vývoje, přičemž je přednostně bráno v úvahu dítě, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Zřízení přípravné třídy je možné pouze tehdy, pokud se v ní bude vzdělávat minimálně 10 dětí. Pro zřízení takové třídy obcí, svazkem obcí a krajem je potřeba souhlas krajského úřadu. Pokud se jedná o přípravné třídy zřizované registrovanou církví, náboženskou společností nebo jinou právnickou nebo fyzickou osobou s oprávněním k zřizování církevních škol, je vyžadován souhlas ministerstva (*VALLOVÁ, Olga. Zkola.cz. Online. 2019, [cit. 2024-04-23]*).

Balvín (2008) uvádí ve své publikaci *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka* parafrázi profesora Františka Štampacha autora knihy „Dítě nad propastí“, totiž že, „dítě romské není geneticky méněcenné, ale jeho situace je ovlivněna především důvody sociálními a kulturními“ (*Balvín, 2008, str. 28*).

Důležité proměny jsou potřebné zejména v oblasti předškolní výchovy, protože dosud je v mateřských školách nedostatečný počet romských dětí. To vede k tomu, že mnohé děti nastupují do školy nepřipravené, což má negativní dopad na jejich pozdější úspěch ve vzdělávání. Proto je v zákoně o počátečním vzdělávání (školském zákonu) obsaženo ustanovení o zavedení bezplatné předškolní docházky, která má předcházet nástupu do školy. Součástí předškolního vzdělávání jsou také přípravné třídy, které se ukázaly jako

účinný nástroj pro zlepšení úspěšnosti romských dětí v následném vzdělávacím procesu (Balvín, 2008).

Kaleja (2012) uvádí, že v našem prostředí se předškolní vzdělávání, podle současných platných předpisů, provádí v mateřských školách nebo v případě přípravných tříd základních škol. Nicméně tento stupeň vzdělávání není považován za povinný. I když většina dětí z majoritní populace navštěvuje mateřskou školu, poměrně vysoký počet romských dětí ze sociálně vyloučených rodin se na tomto stupni vzdělávání nepodílí. Vliv přípravných tříd na základních školách na zlepšení vzdělávacích příležitostí není tak výrazný jako u mateřských škol. Jejich účinnost se projevuje především na začátku vzdělávacího procesu. V oblastech s vyšším počtem romské populace docházela do mateřských škol před rokem 1989 značná část romských dětí. „Docházka byla zadarmo, stravné pro sociálně slabší rodiny platil sociální odbor. Po roce 1989 se situace náhle změnila. Zavedením poplatků romské děti přestaly do mateřské školy chodit“ (Kaleja, 2012, str. 129).

Na základě dlouhodobých přímých pozorování v třídách s různými etnickými skupinami lze konstatovat, že romské děti přicházejí do přípravných tříd na základních školách s odlišnou úrovní připravenosti než děti z majoritní populace. Romské děti jsou obecně nejvíce omezeny v následujících oblastech již při vstupu do předškolního vzdělávání: základní hygienické návyky, psychosociální aspekty osobnosti, komunikační dovednosti, jemná motorika, elementární akademické dovednosti a celkové poznatky (Kaleja, 2011).

Kaleja (2012) ve své publikaci dále uvádí úvahu Šotolové (2008), a to takovou, že počet romských dětí již v mateřských školách je třeba zvýšit, respektive vyvinout takové nástroje, které by k navýšení vedly.

## 2.2 Asistenti pedagoga

Asistent pedagoga na základní škole je zřízen na základě žádosti ředitele školy, kterou předkládá příslušnému krajskému úřadu. Jeho hlavními úkoly jsou především poskytování pedagogické podpory učitelům během vyučování, asistence žákům při přizpůsobování se školnímu prostředí a komunikace s rodiči žáků. Důležitým prvkem je i přítomnost romského asistenta (Kaleja, Knejp a kol., 2009).

Asistent pedagoga je zaměstnán v souladu s platnými předpisy pro přijímání pracovníků ve školství. Jeho schopnost pro tuto činnost je posuzována ředitelem školy během zkušební doby. Ředitel příslušné školy je zodpovědný za řízení práce asistenta. Podle Šotolové (2011)

je role asistentů pedagoga velmi variabilní. Někteří pedagogové vytvářejí výukové scénáře tak, aby s asistentem spolupracovali jako rovnocennými partnery. Romští asistenti sami uvádějí, že si tuto práci zvolili, protože mají rádi práci s dětmi a cítí se blízko k jejich problémům (Šotolová 2011).

„My romští asistenti, působíme jako můstek mezi rodinou a školou. Po nás nastoupí do škol kvalifikovaní romští učitelé. My jsme první vlaštovky.“ (Jozef Cicko, romský asistent in Šotolová, 2011).

Podle Kaleji (2012) asistenti pedagoga, kteří pracují s dětmi ze sociálně znevýhodněných skupin, mají v školním prostředí náročnou úlohu. Snaží se fungovat jako "komunikační spojnice" mezi učiteli, žáky a jejich rodiči. „Asistent pedagoga by měl zprostředkovat porozumění mezi většinou a menšinou kulturou, hodnotami, pravidly chování, komunikací apod.“ (Kaleja, 2012, str. 142).

### 2.2.1 Podmínky pro vzdělání asistenta pedagoga

Asistent pedagoga je zaměstnanec s pedagogickým zaměřením, který se podílí na přímé pedagogické práci. Tato práce je stanovena v souladu se zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, konkrétně v § 2 odstavci.

Aktuální právní úprava rozlišuje mezi dvěma typy asistentů, kteří se liší v požadavcích na jejich vzdělání:

a) asistent pedagoga, který se angažuje přímo v pedagogické práci ve třídě, kde jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento asistent musí mít minimálně středoškolské vzdělání s maturitou a základní pedagogickou kvalifikaci, jako je například absolvování kurzu pro asistenty pedagoga.

b) asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou práci ve formě podpůrných výchovných aktivit. Pro tuto pozici není vyžadována maturita, ale postačuje výuční list nebo dokonce pouze základní vzdělání. Nicméně i zde je nutná minimální pedagogická kvalifikace, jako je absolvování kurzu pro asistenty pedagoga.

Získání odborné kvalifikace je možné absolvováním schváleného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga, který se zaměřuje na získání potřebných vědomostí a dovedností pro práci podle ustanovení §16 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb. Dosažením vyššího odborného vzdělání v oboru pedagogického asistentství nebo sociální pedagogiky, získáním vysokoškolského vzdělání v oborech pedagogika nebo asistentství.

Náplň práce asistenta pedagoga: Specifický rozsah práce – detailní stanovení povinností a aktivit pro asistenta pedagoga určuje ředitel školy s ohledem na doporučení školního poradenského centra, individuální potřeby žáka a podmínky ve školním prostředí (*Novaskolaops. Online. Novaskolaops. 2013, [cit. 2024-04-23]*).

### 2.3 Základní vzdělávání romských žáků

Systém základního vzdělání v České republice vychází z Národního programu rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha z roku 2001). Jeho legislativní základ tvoří zejména Školský zákon (561/2004 Sb.), který upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné formy vzdělávání. Podle tohoto zákona poskytují základní vzdělání buď běžné základní školy nebo speciální a praktické základní školy (*Kaleja, 2012*).

Bartoňová (2005) zdůrazňuje, že romské děti vyrůstají v prostředí s odlišnou kulturou, jazykem a hodnotami. Šišková a Ševčíková (1998) poukazují na to, že romský žák má jiný vnímání času než lineární posloupnost přítomnosti, minulosti a budoucnosti. Podle Šiškové (1998) romské děti nejsou motivovány budoucností, nýbrž žijí v přítomnosti. Ferejenčík (1995) se zabýval otázkou psychické a sociální zralosti romských dětí a tvrdil, že ty, které nastupují do prvních ročníků, jsou nedostatečně připraveny zejména po kognitivní, emoční a sociální stránce (*Kaleja, 2012*).

Školský zákon (561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů) vymezuje tři základní kategorie speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů:

- Zdravotní postižení
- Zdravotní znevýhodnění
- Sociální znevýhodnění

(*MMST. Online. MMST. 2024, [cit. 2024-04-23]*)

V rámci základního vzdělávání je zabezpečeno poradenství v oblasti pedagogiky a psychologie a vzdělávání žáků s individuálními potřebami.

Toto je zakotveno v legislativě Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Jedná se zejména o Vyhlášku č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních a Vyhlášku č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků s mimořádným nadáním. Poradenství je rozděleno na interní, které poskytují výchovní poradci, metodikové prevence, speciální pedagogové a psychologové na školách, a externí, jako jsou pedagogicko-psychologické poradny a střediska výchovné péče (*Kaleja, 2013*).



V oblasti vzdělávání žáků se speciálními potřebami se diskutuje o individuální a skupinové integraci, zásadách a cílech speciálního vzdělávání, typech speciálních škol, individuálních vzdělávacích plánech a dalších strategiích. Úprava vyhlášky 73/2005 Sb. (novela 147/2011 Sb.) specifikuje podpůrná a vyrovnávací opatření a podrobněji definuje sociální znevýhodnění uvedené v paragrafu 16 Školského zákona. Konkrétně uvádí, že za sociálně znevýhodněného se považuje žák, který nepřijímá dostatečnou podporu pro úspěšné absolvování vzdělávacího procesu, včetně spolupráce s jeho zákonnými zástupci a školou (Kaleja, 2013).

### 2.3.1 Romské děti ve výuce

V učitelských projevech je častý diskurs o problémové romské etnicitě, která je vnímána jako překážka v integrování do školního prostředí a širší společnosti. Učitelé romských žáků chápou etnicitu jako faktor ovlivňující vztahy ve třídě a často poukazují na její negativní projevy. V těchto výroku se často setkáváme se stereotypizací, kdy jsou Romové označováni zájmenem "oni" a přisuzovány vlastnosti jako agresivita a násilnost, a *podobně* (Jarkovská, 2015).

Motivace k vzdělání u romských žáků je vnímána jako standard, který často chybí. Učitelé popisují situace, kdy jsou romské děti ve školních hodinách přítomny pouze fyzicky. Zároveň zdůrazňují množství nedostatků, ale není k dispozici pedagogický přístup, který by na tyto nedostatky reagoval. U romských dětí učitelé pozorují absenci disciplíny, což je způsobeno nedostatkem pozitivních vzorů, které by měly podnítit jejich zájem o práci a vzdělání (Jarkovská, 2015).

Nicméně, Kaleja (2009) poznamenává, že někteří pedagogové neposkytují více než minimálně potřebné. Preferují frontální výuku a neberou v úvahu sociokulturní znevýhodnění žáků.

„Žákům se tak nedostávají podněty, které postrádají, resp., které by „vyhladili“ chybějící mezery. Některé informace majoritními žáků stačí předat jednou nebo dvakrát, neboť je to informace pro něj již známá. Setkal se s ní, v domácím prostředí nebo v jiném sociálně výchovném prostředí. Při edukaci s romským žákem bychom měli mít na paměti, že žák se s některými informacemi setkává poprvé“ (Kaleja, 2009, str. 113).

### 3 ROLE RODINY A JEJÍ VLIV NA DÍTĚ

Vzdělání hraje klíčovou roli v osobním rozvoji a budování silné společnosti. V této kapitole se zaměříme na specifický aspekt vzdělávání, a to vliv rodiny na domácí přípravu romských dětí na školní výuku. Rodina je základním prvkem v životě každého jednotlivce.

U romských dětí, které mohou čelit různým sociálním a kulturním výzvám, je role rodiny v procesu domácí přípravy na vzdělání obzvláště významná.

#### 3.1 Definice a funkce rodiny

Definovat slovo rodina může být náročné, a zabývá se tímto řada autorů.

„Rodina složená z manželského páru a jejich potomků je základní společenskou jednotkou známou ve všech lidských společnostech, i když může mít v různých společnostech různé postavení v široké sociální síti, může vykazovat rozdílné vztahy k širšímu příbuzenstvu, může mít různou strukturu, různé rozložení rolí a moci apod.“ (*Langmeier, Krejčířova, 2006, str. 183*).

Z hlediska sociologie představuje rodina primární skupinu, kde dochází k plnému a intenzivnímu rozvíjení osobních interpersonálních vztahů a komunikace. Přestože je rodina jedinečnou sociální skupinou s charakteristickými rysy, platí i zde určité obecné zákony. Pro zachování funkčnosti rodiny je nezbytná existence hierarchie, a pevných vztahů. Každý člen rodiny zastává svou specifickou roli, a jako celek má rodina své vazby k jiným skupinám a společným hodnotám. Stejně tak se vyznačuje vnitřními pravidly a normami pro harmonické vzájemné soužití. (*Matějček, 2005*).

Dítě se emocionálně váže na prostředí, ve kterém vyrůstá, a to mu představuje první vzory chování. Kulturní prostředí poskytuje dítěti příklady toho, jak by se mělo chovat. Bohužel, ne všechny děti mají přístup k prostředí, které by jim poskytovalo potřebné podmínky pro normální vývoj. V některých případech se romské děti učí chování, které se liší od normativních očekávání většinové společnosti (*Krajčířiková in Kaleja, 2013*).

Rodina zastává v životě dítěte, a každého z nás určité funkce, jedná se o funkci výchovnou, ekonomickou, emocionální a biologickou.

- Výchovná – prostřednictvím této funkce rodiče přebírají zodpovědnost za své děti, rodiče jsou nejdůležitějšími vychovateli
- Ekonomická – rodina jako samostatná hospodařící jednotka

- Emocionální – spatřuje prostředí rodiny jako primární prožívání lásky
- Biologicko-reprodukční – primární funkce, zabezpečuje uspokojení biologických potřeb členů rodiny

*(Bartoňová, Opatřilová, Vítková, 2013)*

### 3.2 Romská rodina

Podle Kaleji má romská rodina své specifika, která se projevují v různých aspektech rodinného a společenského života. Od většinové společnosti se liší ve vnímání struktury rodiny a společenských vztahů. V rámci komunity Romů má rodina velký význam, a vzájemná úcta a respekt jsou považovány za přirozené. I když to může být pro některé lidi zvláštní, jedná se o běžnou součást romské kultury *(Kaleja, Knejp a kol., 2009)*.

Podle Bartoňové, Opatřilové a Vítkové je typické pro romské rodiny soužití několika generací. Každý člen má své stanovené místo a role, které určují jeho sociální práva i povinnosti. Na rozdíl od většinové společnosti, kde je kladen důraz na výchovu k samostatnosti a individualitě, v romské kultuře děti rostou v prostředí velké rodiny s mnoha příbuznými, kde se rozhoduje společně jako kolektiv *(Bartoňová, Opatřilová, Vítková, 2013)*.

Tradiční romská rodina funguje jako obrovská rodina, nebo alternativně jako širší skupina příbuzných. Širší romská rodina je charakterizována tím, že se skládá z široce definovaných příbuzných, prarodičů, strýců, tet, synovců a dalších *(Balvín, Kwandrans, 2009)*.

Krajčová zase popisuje romskou rodinu jako primární sociální prostředí, do kterého se začleňuje v průběhu mikro-sociální adaptace. Je obecně známo, že Romové projevují lásku ke svým dětem, a proto jsou jejich rodiny často početnější. Charakteristickým rysem romské rodiny je vysoký počet členů, který se odlišuje od rodin ve většinové společnosti *(Krajčová, 2001)*.

Hlavou rodiny je otec, matka je pomyslným „krkem“. V romské komunitě má muž vysoký status jako nositel prestiže rodiny, často je mimo domov a plní roli hlavního živitele. Matka je také velmi respektovaná a v tradičním romském prostředí je vždy společně se svým mužem. Její práce spočívá v úplné péči o domácnost, děti a jejich vzdělání. Její postavení v komunitě se často potvrzuje opakovanými těhotenstvími *(Kaleja, a kol., 2012)*.

V romských rodinách je charakteristický specifický vývoj řeči, kde rodiče mluví buď výhradně romsky, nebo kombinují romštinu s místními dialekty. Tyto rodiny často mají

omezenou informovanost o okolním světě z důvodu jejich sociální izolace. V některých rodinách není považováno za nezbytné, aby rodiče šli dětem příkladem (*Kaleja, a kol., 2012*).

### 3.3 Děti v Romské rodině

Pro romské rodiny představují a vždy představovaly největší radostí jejich děti. V rámci romské kultury není neobvyklé, že ženy rodí každý rok. Pokud se romská žena není schopná dočkat potomka, může to vést k riziku, že ji partner opustí, což může vést k ostudě pro celou rodinu, i když chyba není na její straně. Proto je pro romské ženy často nepřijatelné užívání jakéhokoli druhu antikoncepce a nemají tendenci své potomky o ní informovat. Rozhodnutí o počtu dětí většinou náleží partnerovi, který očekává, že žena splní jeho očekávání. Romské ženy začínají s rozením dětí velmi mladé (*Kaleja, Knejp, 2009*).

Podle Budilové a Jakoubka (2007) může být toto dokonce před dosažením patnácti let, což může uvést romské dívky do konfliktu s platnými právními předpisy. V důsledku toho můžeme často narazit na nezletilé matky.

„Výchova romských dětí je zcela specifická a je zcela odlišná od výchovy, která se převážně uplatňuje v majoritní společnosti. Zatímco většinová společnost vychovává své děti s využitím nejrůznějších trestů a odměn, a s orientací na výkon a budoucnost, pro romské matky je nejdůležitější, aby dítě přijalo své romství, svou roli a povinnosti uvnitř rodiny, proto bývají velmi brzy zapojovány do aktivit dospělých členů rodiny, odmalička se účastní rozhovorů o různých záležitostech dospělých i jejich rozhodování. Prakticky všechno prožívají společně se svými rodiči a dalšími příbuznými, kteří před nimi nemají často žádné tajnosti, dokonce i v případech, kdy jde o intimní život rodičů“ (*Lacková, 2002, str. 39*).

Respekt k přání a emocím romského dítěte je prominentnější napříč romskou rodinou ve srovnání s dětmi z většinové společnosti. Během dětství jsou na romské děti kladeny minimální příkazy a omezené zákazy. Jejich výchova probíhá přirozeně, kdy se stravují, když jsou hladové, jdou spát, když jsou unavené, a probouzejí se, když samy chtějí. Romské děti se učí převážně nápodobou prostředí kolem sebe, napodobují chování a jednání svých blízkých. „Romské dítě se nají, když má hlad, jde spát, když je unavené, vstává, kdy samo chce. Dalo by se říci, že jeho výchova probíhá zcela živelně. Romské děti se učí nápodobou svého okolí. Vidí a vnímají, co dělají druzí a sami je pak v chování a jednání napodobují“ (*Hájková (In: Šišková, 2001, str. 139–140)*).

Sociální vztahy mezi romskými dětmi v komunitě jsou velmi aktivní a málo omezené. Výběr her je ovlivněn dostupnými materiálními zdroji, a proto převažují pohybové aktivity bez striktních pravidel. Hry nejsou často dozorovány dospělými a na rozdíl od dětí většinové populace mohou mít romské děti hry plné odlišných zkušeností, které někdy neodpovídají jejich věku (*Kaleja, a kol., 2012*).

Krajčířiková (in Kaleja a kol., 2012) uvádí, že romské děti vedou bohatší sociální život, což se projevuje v pestrosti praktických zkušeností.

Ve většině současných romských rodin se oba rodiče, nebo dokonce rozšířená rodina, podílí na výchově všech dětí. Nicméně se zdůrazňuje, že ohledy na pohlaví dítěte hrají roli v tom, jakým způsobem se rodiče zapojují do výchovy. Otcovská účast se obvykle zaměřuje na výchovu synů, zatímco výchova dcer je spíše v péči matky (*Šišková, 2001*).

### 3.4 Postoje rodičů ke vzdělání jejich dětí

Romští rodiče projevují zájem o vzdělávání svých dětí obvykle pouze v prvních letech povinné školní docházky, tedy do přibližně třetího ročníku. Po této době se jejich zájem o vzdělání dětí obvykle snižuje. To může vést k problémům ve vzdělávání a chování dětí. Romští rodiče často očekávají, že pedagogové budou schopni vyřešit problémy svých dětí, včetně těch, které souvisí s rodinným prostředím a školou (*Kaleja, 2011*).

Podle Portika (2003) postoje rodičů mají významný dopad na postoje jejich dětí k vzdělávání a na jejich vzdělávací trajektorie. Pokud rodiče a celá rodina nekladou důraz na význam vzdělání pro dítě a nezajímají se o jeho školní práci či vzdělávání, může dítě ztratit motivaci a začít vnímat školu jako nedůležitou instituci. Tím pádem mu chybí podpora a zpětná vazba ze strany rodičů (*Kaleja, 2013*).

Podle Krupové (2007) může vzdělání samotných Romů v osadních podmínkách poskytovat informace o podmínkách, které panují v sociálně vyloučených lokalitách. Dětem zde často chybí adekvátní vzory, nedostatek rodičovského vedení v oblasti dodržování pravidel a pravidelné docházky do školy (*Kaleja, 2013*).

Romští rodiče často nenabízejí svým dětem stimulující prostředí pro vzdělávání a nedostatečně je motivují ke studiu. Mnoho romských dětí se také potýká s nedostatkem finančních prostředků a vhodných podmínek, které by jim umožnily rozvoj ve všech oblastech. Další výzvou je nedostatečné povědomí Romů o rozdílných kulturních normách a hodnotách ve většinové společnosti, což vede k častým nedorozuměním mezi oběma skupinami. Při komunikaci s většinovou společností Romové často využívají své etnické

kulturní prvky, které však většinová společnost nemusí rozumět. Toto může vést k kulturním konfliktům, protože většinová společnost nemusí pozitivně přijímat jevy, které Romové považují za důležité, a naopak Romové nemusí porozumět některým aspektům neromské kultury (*Kaleja, 2011*).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 PŘÍPRAVA VÝZKUMU

Praktická část práce navazuje na část teoretickou, kde jsme si vymezili pojmy a teoretická východiska která jsou důležitá pro samotný výzkum. Jedná se o specifika přípravy romských dětí na výuku pohledem učitelů základních škol.

Domácí příprava na výuku není důležitá jen pro romské děti, samotná domácí příprava, je důležitou součástí vzdělávání. Touto přípravou nemyslíme jen plnění domácích úloh, ale ukotvení získaných dovedností, znalostí a tvoření si kladného vztahu ke vzdělávání i mimo půdu školy. Na důležitost domácí přípravy kladou důraz zejména pedagogové. V praktické části tedy popisujeme domácí přípravu romských dětí pohledem učitelů základních škol.

### 4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu bylo popsat jak domácí přípravu na výuku vnímají učitelé základních škol, na co kladou důraz, a kde vidí nedostatky. Dále jak mohou jejich pohledem být přípravy ovlivněny (rodinné prostředí, bytové poměry, prostor pro přípravu).

Dílčí cíle:

1. Popsat názory učitelů ZŠ na domácí přípravu romských dětí.
2. Popsat, jak učitelé ZŠ hodnotí přípravu na výuku u romských dětí.
3. Popsat, jak se reflektují rodinné podmínky v přípravě na výuku u romských dětí pohledem učitelů ZŠ.



**Výzkumné otázky:**

Pro samotnou realizaci výzkumu bylo potřeba zvolit si hlavní a dílčí otázky.

Hlavní výzkumná otázka

*Jaký je pohled učitelů ZŠ na domácí přípravu na výuku u romských dětí?*

Dílčí otázky:

1. Jaký názor mají učitelé ZŠ na přípravu na výuku u romských dětí?
2. Jak učitelé hodnotí přípravu na výuku u romských dětí?
3. Jak se reflektují rodinné/domácí podmínky v přípravě na výuku u romských dětí pohledem učitelů ZŠ?
4. Jak učitelé komunikují s rodiči romských dětí v otázkách domácí přípravy?

**4.2 Druh výzkumu**

Abychom mohli na otázky odpovědět, bylo třeba nasbírat dostatek dat k analýze. Klíčem k analýze problému, je co nejvíce relevantních odpovědí na otázky, které nás dovedly k rozklíčování otázek výše. Pro výzkum jsem proto zvolila metodu kvantitativní. Data k samotné analýze byly získány prostřednictvím anonymního dotazníku.

Kvantita znamená mnohost, četnost, množství, velikost. Filozoficky je to cokoliv, na co se ptáme otázkou „kolik“? Je to tedy vždy vlastnost, kterou lze změřit a vyjádřit číslem. Charakteristickými rysy kvantitativního výzkumu podle *Pavlici a kol. (2000, s. 27-28)* jsou:

1. nezávislost
2. hodnotová svoboda a autonomie vědy
3. kauzalita
4. hypoteticko-deduktivní přístup
5. operacionalizace
6. redukcionismus
7. generalizace
8. průřezová analýza

Kvantitativní výzkum by byl vhodný, pokud bychom chtěli zobecnit naše zjištění na celou populaci, když jsme si jisti, že dokážeme přesně odhadnout, které faktory jsou klíčové pro zkoumaný problém, a když jsme schopni pro každý z těchto faktorů navrhnout dostatečně spolehlivou definici. (Olecká, Ivanová, 2010).

### 4.3 Výzkumný vzorek a způsob výběru

Jelikož cílem výzkumu, bylo zachytit a popsat domácí přípravu na výuku romských dětí pohledem učitelů základních škol, respondenty tedy byli učitelé základních škol v Moravskoslezském kraji. Pro výzkum byly vybrány základní školy ve městech a obcích z každého okresu, tedy okresů Ostrava-město, Nový Jičín, Karviná, Frýdek-Místek a Bruntál. Zaměřila jsem se na to, aby ve výzkumném vzorku byly základní školy jak z větších, tak menších měst, ale i obcí. V těchto městech, a obcích jsem si dohledala základní školy, losováním náhodného výběru jsem získala první vzorek základních škol a prostřednictvím uvedené e-mailové adresy na stránkách školy jsem postupně oslovovala ředitele, popřípadě zástupce ředitele dané základní školy. Oslovovala jsem je s prosbou o vyplnění dotazníku k mé bakalářské práci. E-maily jsem rozesílala ve dvou vlnách, v první jsem čekala týden na vrácení dotazníků, bohužel se mi jich po uplynutí této doby vrátilo pouze 37. V druhé vlně jsem tedy v uvedených městech, kde se nachází vícero základních škol, oslovila stejným způsobem další ředitele. Po dalším týdnu jsem se zastavila na čísle 76. Vzhledem k tomu, že se mi nedařilo získat dostatek respondentů touto cestou, zvolila jsem variantu, oslovit učitele prostřednictvím sociálních sítí. Našla jsem se na platformě Facebook skupiny kde se setkávají učitelé např. města Karviná, Ostrava a podobně, a oslovila je s žádostí o vyplnění dotazníku napřímo v dané skupině. Po pěti dnech od přidání příspěvků do těchto skupin, jsem se zastavila na celkovém čísle 117. Vzhledem k tomu, že mám jako výzkumný vzorek specifickou skupinu lidí (učitelé základní školy pouze z Moravskoslezského kraje), rozhodla jsem se, že budu s tímto číslem již dál pracovat.

Vzhledem k povaze výzkumu, nemohu uvést jména respondentů, ani škol které se do vyplnění dotazníku zapojily. Dotazník byl plně anonymní. Sběr dat probíhal od 13. března do 31. března 2024.

#### 4.4 Příprava a realizace dotazníku

Příprava samotného dotazníku pro mě byla náročnější, než jsem si myslela, že bude. Trefit se do otázek z praxe, a sestavit otázky tak, aby byly jasné a nezavádějící bylo pro mě, jakožto člověka bez praxe s výukou náročnější. Dotazník byl mnohokrát změněn, než získal finální podobu. Zvolila jsem polostrukturovaný dotazník, obsahující především uzavřené, ale i otevřenou otázku. Dotazník obsahuje první část, úvod, kde seznamuji respondenty s dotazníkem, a hlavně se záměrem dotazníku. Dále je dotazník otevřen otázkou na téma délky praxe s výukou romských dětí. Faktografické údaje jako věk, nebo pohlaví respondentů jsem vynechala, z důvodu, že mi tyto informace nepřišly pro můj výzkum podstatné.

Realizace samotného výzkumu předcházela před výzkum, kdy jsem požádala 3 paní učitelky jedné ze základních škol v mém bydlišti, aby mi dotazník vyplnily, a popřípadě mě v rámci zpětné vazby předaly postřehy, co jim v dotazníku chybí, nadbývá, nebo není zcela jasné, jak na otázku odpovědět. Vrátily se mi tyto zpětné vazby.

1. „Dotazník je srozumitelný, zaměřený na praxi.“
2. „Nechci nic doplnit, otázky jsou přímé k praxi, kterou léta vykonávám.“
3. „Myslím, že jsou otázky formulované srozumitelně, a jasně.“

Na základě těchto odpovědí, jsem dotazník již zachovala ve stávající podobě, a začala oslovovat jednotlivé základní školy, s prosbou o jeho vyplnění pedagogy.

## 5 ANALÝZA DAT

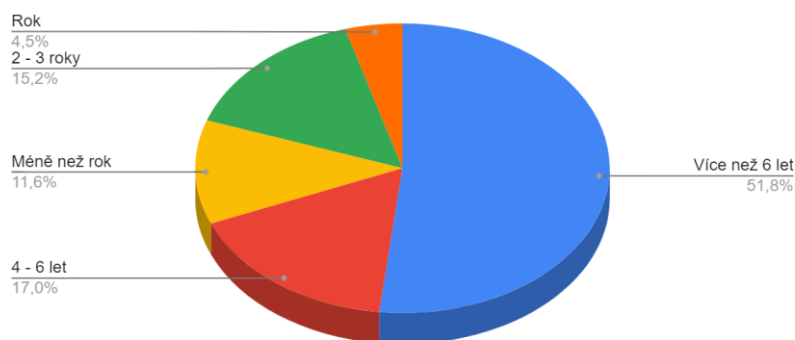
Pro svůj dotazník jsem vynechala demografické otázky jako je věk, nebo pohlaví respondentů. Zvolila jsem variantu otázek, kde se ptám na délku praxe, a stupeň, na kterém učitelé učí.

### Graf č.1

#### Jak dlouhou máte praxi s výukou romských dětí?

*Odpovědělo 112 respondentů*

Jak dlouhou máte praxi s výukou romských dětí?



Graf č. 1

Jedná se o demografickou otázku, kterou zjistíme délku praxe, od které se s velkou pravděpodobností odvíjí odpovědi na ostatní otázky v dotazníku.

Z prvního grafu je viditelné, že rozložení délky praxe v oblasti výuky romských dětí mezi respondenty poskytuje zajímavý pohled na zkušenosti respondentů v této oblasti. Z analýzy dat vyplývá, že 52% respondentů má praxi delší než 6 let, z čehož může vyplývat, že již mají bohaté zkušenosti s výukou romských dětí, pravděpodobně se setkali, již z mnoha výzvami, ve své praxi, a jsou považováni za zkušené pedagogy ve svém oboru.

Dalších 17% respondentů má praxi v rozmezí od 4-6 let, což naznačuje středně dlouhou zkušenost s výukou romských dětí. Tito respondenti by mohli již mít solidní povědomí o specifických potřebách romských žáků.

V kategorii 15% jsou zastoupeni respondenti s praxí v délce od 2-3 let. I když se jedná o relativně kratší období, respondenti již mohli nabrat zkušenosti a mohou poskytovat cenný přínos ve výuce romských dětí.

Méně zastoupení jsou respondenti s praxí kratší než 1 rok (12%) a ti s praxí po dobu jednoho roku (5%). I když jejich zkušenosti mohou být omezenější, mohou přesto přinášet nové perspektivy a energii do výukového prostředí pro romské děti.

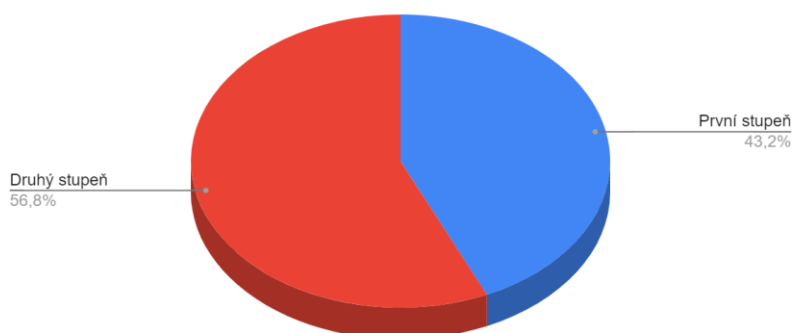
Celkově lze konstatovat, že existuje rozmanitost zkušeností a délkou praxe mezi respondenty, což může přispívat k bohatství a rozmanitosti výukových přístupů a metodik ve vzdělávacích institucích.

## Graf č. 2

### Na jakém stupni učíte?

*Odpovědělo 111 respondentů*

Na kterém stupni učíte?



Graf č.2

Jedná se o demografickou otázku, kterou zjistíme, kolik procent respondentů učí na prvním, a druhém stupni. Opět, odpověď na tuto otázku může ovlivnit odpovědi na další otázky dotazníku.

Z druhého grafu můžeme vyčíst, že ze 111 respondentů vyučuje na prvním stupni 43% a 57% respondentů učí na stupni druhém.

Zjištěných 43% respondentů tedy uvádí, že vyučují na prvním stupni základní školy. První stupeň zahrnuje nižší ročníky základní školy, kde je kladen důraz především na základní vzdělávací dovednosti.

Větší část respondentů, tedy 57% uvádí, že vyučují na druhém stupni základní školy, ten zahrnuje vyšší ročníky, kde se rozšiřuje vzdělání, a jsou kladené větší nároky na žáky.

**Graf č. 3****Jak hodnotíte obecně připravenost romských žáků na výuku?***Odpovědělo 113 respondentů*

Graf č.3

K této položce dotazníku se nám vážou dílčí otázky č. 1 a 2.

Analýza hodnocení obecné připravenosti romských žáků na výuku podle respondentů poskytuje důležitý pohled na stav vzdělávacího systému a vnímané potřeby ve vztahu k romským žákům. Získaná data od 113 respondentů odhalují rozmanité perspektivy na tento problém.

42% respondentů uvádí, že příprava na výuku je nedostatečná

30% uvádí, že příprava na výuku je dostatečná

18% uvádí, že příprava na výuku je dobrá

5% uvádí, že příprava na výuku je chvalitebná

5% uvádí, že příprava na výuku je výborná

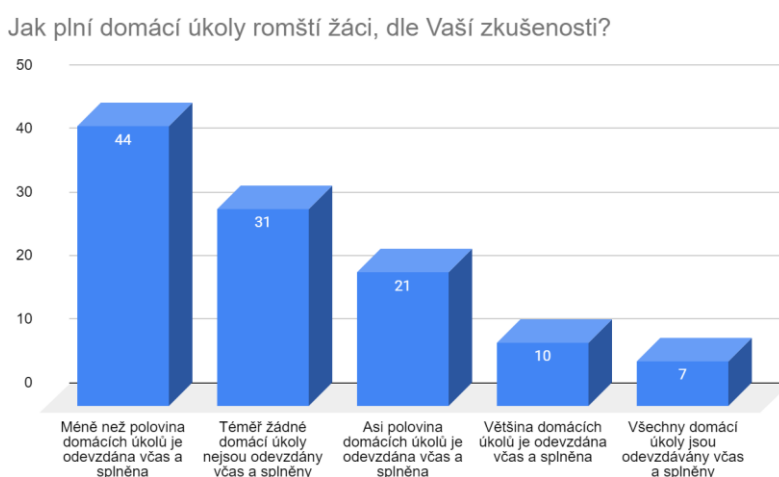
Celkově lze tedy říci, že s více než 40% respondentů, kteří hodnotí připravenost romských žáků na výuku jako nedostatečnou, se ukazuje důležitost identifikace a řešení překážek, které brání těmto žákům dosáhnout plného potenciálu ve vzdělání. Avšak při přibližně jedné třetině respondentů hodnotících připravenost romských žáků na výuku jako dostatečnou a vyšší můžeme vnímat úspěchy a pokroky romských žáků. Také tyto výsledky mohou odkazovat na úsilí a podporu ze strany učitelů a škol při vzdělávání romských žáků.

Můžeme tedy konstatovat, že rozmanitost názorů respondentů na připravenost romských žáků na výuku ukazuje na komplexnost této problematiky a zdůrazňuje potřebu diferencovaných přístupů k podpoře vzdělávání romských žáků.

#### Graf č. 4

#### Jak plní domácí úkoly romští žáci, dle Vaší zkušenosti.

*Odpovědělo 113 respondentů*



Graf č. 4

K této položce dotazníku se nám vážou dílčí otázky č. 2 a 3.

Analýza odpovědí na otázku týkající se plnění domácích úkolů romskými žáky poskytuje podrobnější vhled do jejich vzdělávacího prostředí a vztahů mezi domácími úkoly, vzdělávacími výsledky a prostředím pro studium doma.

27% respondentů uvádí, že téměř žádné domácí úkoly nejsou odevzdány včas a splněny

39% uvádí, že méně než polovina domácích úkolů je odevzdána včas a splněna

19% uvádí, že asi polovina domácích úkolů je odevzdána včas a splněna

9% uvádí, že většina domácích úkolů je odevzdána včas a splněna

6% uvádí, že všechny domácí úkoly jsou odevzdány včas a splněny

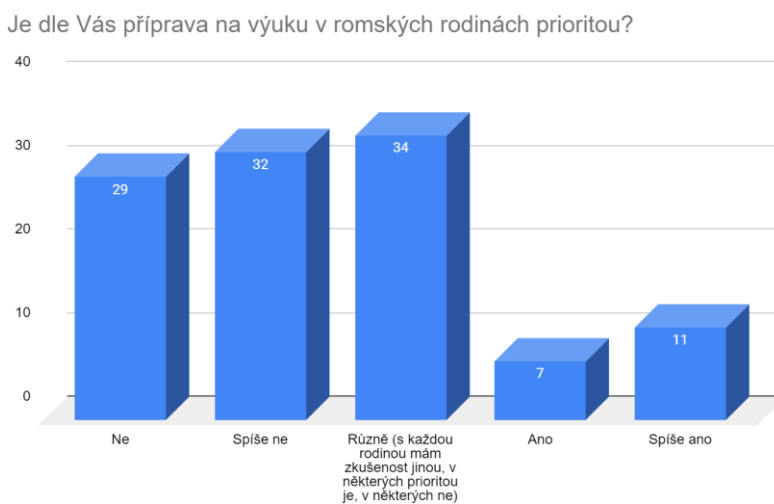
Téměř 28% respondentů uvádí, že téměř žádné domácí úkoly nejsou odevzdány včas a splněny. Tento výsledek může ukazovat na jisté problémy a výzvy, kterým romští žáci čelí při plnění domácích úkolů. Mohou zahrnovat nedostatečnou podporu doma, nedostatečnou motivaci nebo překážky spojené s prostředím, ve kterém žijí. Celkově ukazují získaná data, že plnění domácích úkolů je pro romské žáky výzvou. Komplexnost této problematiky

vyžaduje komplexní přístup, který bere v úvahu nejenom vzdělávací systém, ale také sociální a kulturní kontext, ve kterém žijí romští žáci.

### Graf 5.

#### Je dle Vás příprava na výuku v romských rodinách prioritou?

*Odpovědělo 113 respondentů*



Graf č. 5

K této položce dotazníku se nám vážou dílčí otázky č.1 a 3.

Analýza odpovědí na otázku týkající se priority přípravy na výuku v romských rodinách poskytuje podrobnější pohled na postoj respondentů k vzdělávací podpoře doma a ukazuje rozmanitost názorů v této oblasti.

6% respondentů uvádí, že ano

10% uvádí, že spíše ano

28% uvádí, že spíše ne

26% uvádí, že ne

31% uvádí, že je to různé

Téměř čtvrtina respondentů (25,7%) nahlíží na přípravu na výuku v romských rodinách jako na činnost, která není prioritou. Třetina respondentů (30,1%) uvádí, že situace je v rodinách různá. To naznačuje variabilitu v postojích k přípravě na výuku v romských rodinách, Různé životní okolnosti, socioekonomické podmínky a osobní priority mohou ovlivňovat míru

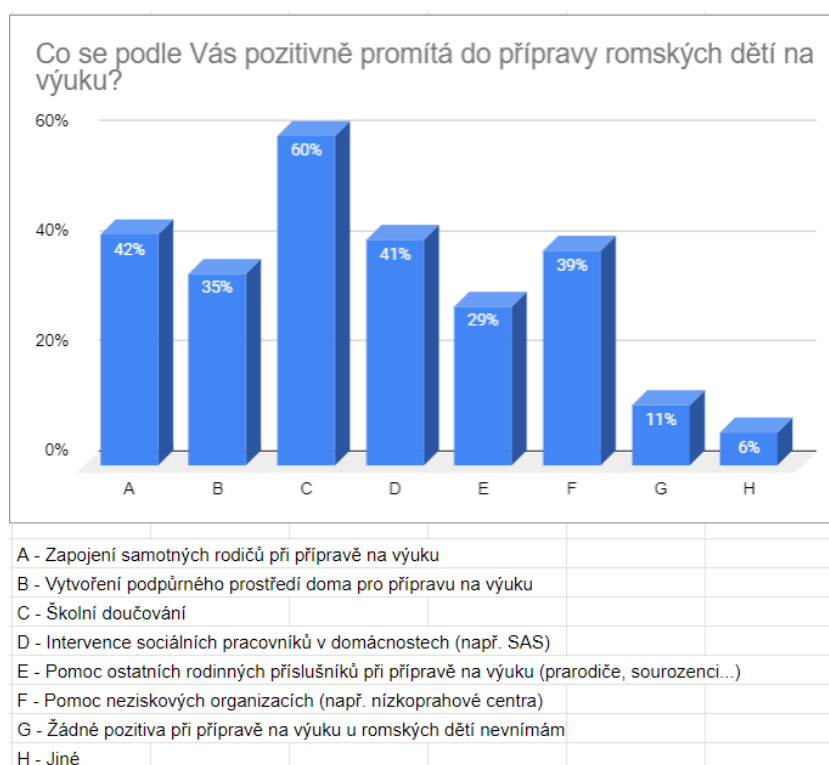


důrazu kladeného na vzdělávací podporu doma v rámci romských rodin. Výsledky naznačují, že priorita příprava na výuku v romských rodinách není jednoznačná. Zatímco část respondentů vyjadřuje nedostatek zájmu o přípravu na výuku doma, část má rozdílné názory a vnímá situaci jako různou. Tento rozpor naznačuje existenci heterogenního prostředí a variabilitu postojů k vzdělávací podpoře doma u romských žáků.

### Graf 6.

#### Co se podle Vás pozitivně promítá do přípravy romských dětí na výuku?

*Odpovědělo 113 respondentů - výběr 3 nejvýznamnějších možností*



Graf č. 6

K této položce dotazníku se nám vážou dílčí otázky č. 1 a 3.

Analýza odpovědí na otázku o pozitivních faktorech v přípravě romských dětí na výuku poskytuje několik klíčových poznatků o faktorech, které mohou hrát roli v úspěchu těchto dětí ve škole.

42% respondentů uvádí zapojení samotných rodičů při přípravě na výuku

35% uvádí vytvoření podpůrného prostředí doma pro přípravu na výuku

60% uvádí školní doučování

41% uvádí intervenci sociálních pracovníků v domácnostech (např. SAS)

29% uvádí pomoc ostatních rodinných příslušníků při přípravě na výuku

39% uvádí pomoc neziskových organizací (např. nízkoprahové centra)

11% uvádí, že nevnímá žádné pozitiva při přípravě na výuku u romských dětí

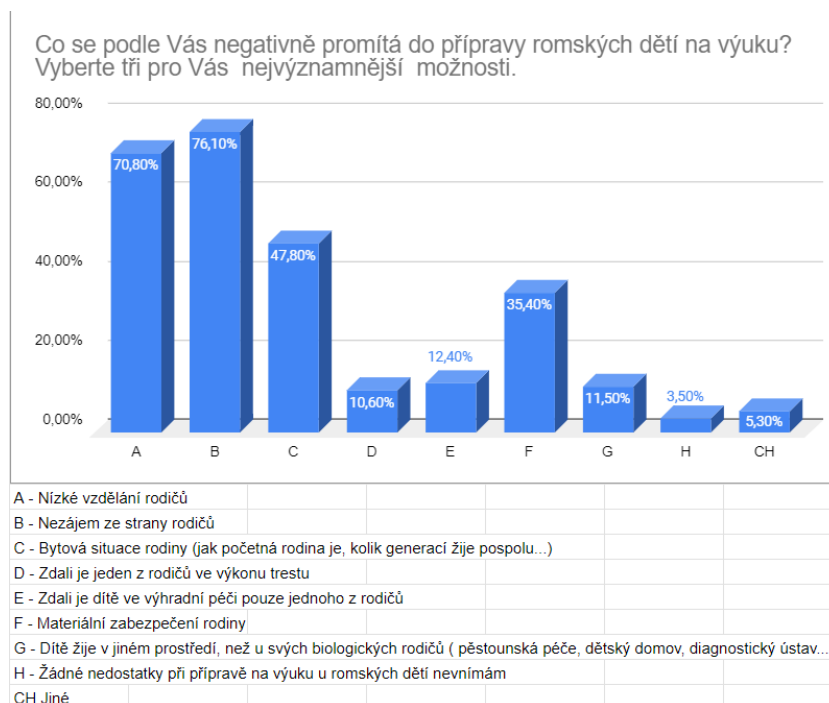
6% uvádí jiné

Zapojení rodičů, školní doučování, intervence sociálních pracovníků, pomoc neziskových organizací a vytvoření podpůrného prostředí doma jsou klíčovými faktory, které mohou pozitivně ovlivnit přípravu romských dětí na výuku. Tyto výsledky zdůrazňují důležitost partnerského přístupu, který zahrnuje aktivní účast rodičů, podporu poskytovanou školou a externími organizacemi, a vytváření podmínek pro vhodné učení doma. Celkově lze konstatovat, že uvedené pozitivní faktory mají potenciál zvýšit šance romských dětí na úspěch ve škole a přispět k jejich integraci do vzdělávacího systému.

**Graf 7.**

**Co se podle Vás negativně promítá do přípravy romských dětí na výuku?**

**Odpovědělo 113 respondentů – výběr 3 nejvýznamnějších možností**



Graf č. 7

K této položce dotazníku se nám vážou dílčí otázky č. 1 a 3.

Analýza odpovědí respondentů na otázku týkající se negativních faktorů ovlivňujících přípravu romských dětí na výuku odhaluje širokou škálu potencionálně nepříznivých podmínek, které mohou ovlivnit jejich školní úspěch.

71% uvádí nízké vzdělání rodičů

76% uvádí nezájem ze strany rodičů

48% uvádí bytovou situaci rodiny

11% uvádí výkon trestu jednoho z rodičů

12% uvádí fakt, že je dítě ve výhradní péči pouze jednoho z rodičů

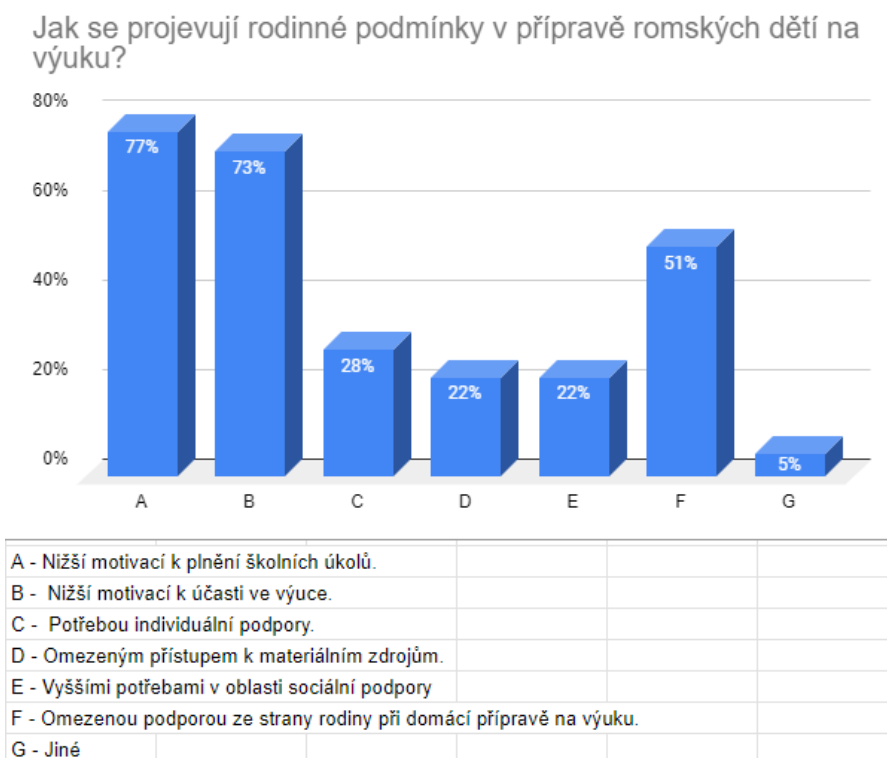
35% uvádí materiální zabezpečení rodiny

12% uvádí fakt, že dítě žije v jiném prostředí, než u svých biologických rodičů

4% nevnímá žádné negativa při přípravě na výuku u romských dětí

5% uvádí jiné

Téměř 71% respondentů uvádí nízké vzdělání rodičů jako jeden z hlavních negativních faktorů. To poukazuje na to, že nedostatečná úroveň vzdělání rodičů může představovat překážku v přenosu znalostí a podpory vzdělávání na jejich děti. Vysoký podíl odpovědí poukazuje na nedostatek zájmu ze strany rodičů o vzdělání svých dětí. Tento faktor může být spojen s nedostatkem motivace či priorit a může vést k nedostatečné podoře dětí ve vzdělávání. Téměř polovina respondentů vidí bytovou situaci rodiny jako další negativní faktor, nevyhovující bytové podmínky mohou mít negativní dopad na školní výsledky dětí. Na toto se váže také fakt, že učitelé vnímají jako další problém materiální zabezpečení rodiny. Celkově zle konstatovat, že negativní faktory ovlivňující přípravu romských dětí na výuku jsou mnohostranné. Tyto faktory často interagují a vzájemně se ovlivňují, což ztěžuje jejich adresování.

**Graf 8.****Jak se projevují rodinné podmínky v přípravě romských dětí na výuku?***Odpovědělo 113 respondentů - výběr 3 nejvýznamnějších možností*

Graf č. 8

K této položce dotazníku se nám váže dílčí otázka č. 3.

Analýza odpovědí respondentů na otázku týkající se projevů rodinných podmínek v přípravě romských dětí na výuku odhaluje rozmanitost faktorů, které mohou ovlivnit školní úspěch těchto dětí.

77% uvádí nižší motivaci k plnění školních úkolů

73% uvádí nižší motivaci k účasti ve výuce

28% uvádí potřebu individuální podpory

22% uvádí omezený přístup k materiálním zdrojům

22% uvádí vyšší potřebu v oblasti sociální podpory

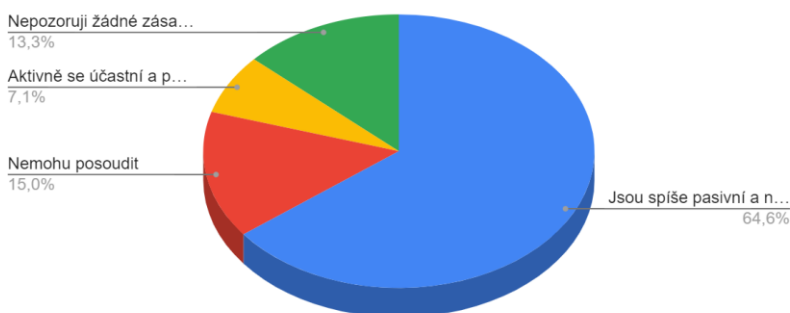
51% uvádí omezenou podporu ze strany rodiny při přípravě na výuku

5% uvádí jiné

Rodinné podmínky mají zásadní vliv na přípravu romských dětí na výuku a projevují se různými způsoby. Z analýzy vyplývá, že nižší motivace k plnění školních úkolů a nižší motivace k účasti ve výuce jsou nejčastějšími projevy negativních rodinných podmínek. Dále se rodinné podmínky projevují omezenou podporou ze strany rodiny při přípravě na výuku. Více než polovina respondentů uvádí tento faktor jako významný negativní vliv. Nedostatečná podpora ze strany rodiny může představovat překážku v procesu učení a ovlivnit úspěch dětí ve škole. Dalšími projevy negativních rodinných podmínek jsou omezený přístup k materiálním zdrojům, jako jsou učebnice a podobně. Závěrem lze říci, že rodinné podmínky mají zásadní vliv na přípravu romských dětí na výuku. Identifikace těchto negativních faktorů je klíčové pro podporu školního úspěchu a sociálního rozvoje romských dětí.

**Graf 9.****Jakým způsobem se podle Vás rodiče romských dětí angažují v domácí přípravě na výuku svých dětí?***Odpovědělo 113 respondentů*

Jakým způsobem se podle Vás rodiče romských dětí angažují v domácí přípravě na výuku svých dětí?



Graf č. 9

K této položce dotazníku se nám vážou dílčí otázky č. 2 a 3.

Analýza odpovědí respondentů na otázku ohledně angažovanosti rodičů romských dětí v domácí přípravě na výuku přináší několik důležitých poznatků.

7% uvádí, že se rodiče aktivně účastní a podporují domácí přípravu

65% uvádí, že jsou rodiče spíše pasivní a neangažovaní

13% uvádí, že nepozorují žádné zásadní rozdíly v porovnání s rodiči ostatních žáků

15% uvádí, že toto nemohou posoudit

Více než dvě třetiny respondentů charakterizují rodiče romských dětí jako spíše pasivní a neangažované v domácí přípravě na výuku. Tento výsledek naznačuje, že mnoho rodičů nemá aktivní přístup k podpoře vzdělávání svých dětí doma. Pouze malý podíl respondentů vnímá rodiče romských dětí jako aktivně se účastnících a podporujících domácí přípravu na výuku. I když tato skupina rodičů bezpochyby existuje, je jejich počet dle odpovědí relativně nízký.

Celkově zle říci, že angažovanost rodičů romských dětí v domácí přípravě na výuku je různorodá a může se lišit v závislosti na individuálních faktorech a okolnostech. Pasivní a neangažovaný přístup může být jedním z faktorů, který omezuje školní úspěch dětí.

**Graf 10.**

**Který rodič romského žáka je podle Vaší zkušenosti častěji aktivní v komunikaci s učitelem na základní škole?**

*Odpovědělo 113 respondentů*



Graf č. 10

K této položce dotazníku se nám váže dílčí otázka č. 4

Analýza odpovědí respondentů na otázku ohledně aktivity rodičů romských žáků v komunikaci s učiteli na základní škole vypadá následovně.

74% respondentů uvádí, že s učiteli komunikuje matka

10% uvádí, že s učiteli komunikuje otec

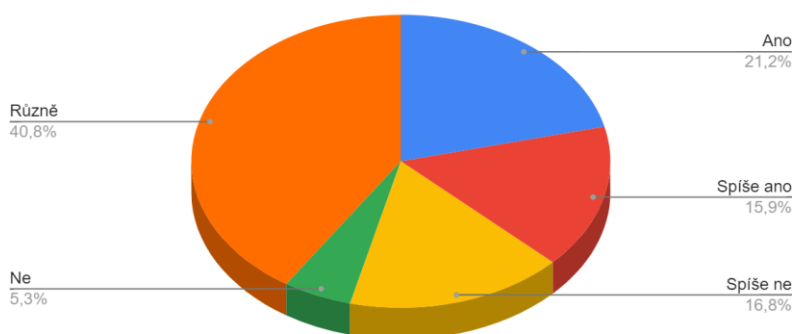
17% uvádí, že ani jeden z rodičů nekomunikuje s učiteli na škole svého dítěte

Tyto výsledky mě nějak nepřekvapují. Více než tři čtvrtiny dotázaných respondentů uvádí, že matky romských žáků jsou častěji aktivní v komunikaci s učiteli na základní škole, kterou navštěvují její děti. Tento výsledek naznačuje, že matky v oblasti vzdělání častěji přebírají zodpovědnost za své děti. Malý podíl respondentů uvádí, že otcí, až tolik zodpovědnost nepřijímají. A téměř pětina dotázaných uvádí, že ani jeden z rodičů se školou aktivně nekomunikuje. Celkově z těchto dat vyplývá, že matky romských dětí jsou vnímány jako hlavní komunikátor v oblasti vzdělání. Tento trend může být udán tradičním rozdělením rolí v rodině, kde matky často přebírají hlavní zodpovědnost za péči o děti a rodinné záležitosti.



**Graf 11****Jste v pravidelném kontaktu s rodiči romských žáků?***Odpovědělo 113 respondentů*

Jste v pravidelném kontaktu s rodiči romských žáků?



Graf č. 11

K této položce dotazníku se nám váže dílčí otázka č. 4

Analýza odpovědí respondentů na otázku týkající se kontaktu s rodiči romských dětí odhaluje následující procenta u vybraných odpovědí.

21% respondentů uvádí, že ano

16% uvádí, že spíše ano

17% uvádí, že spíše ne

5% uvádí, že ne

41% uvádí, že je to různé (rodiny od rodiny)

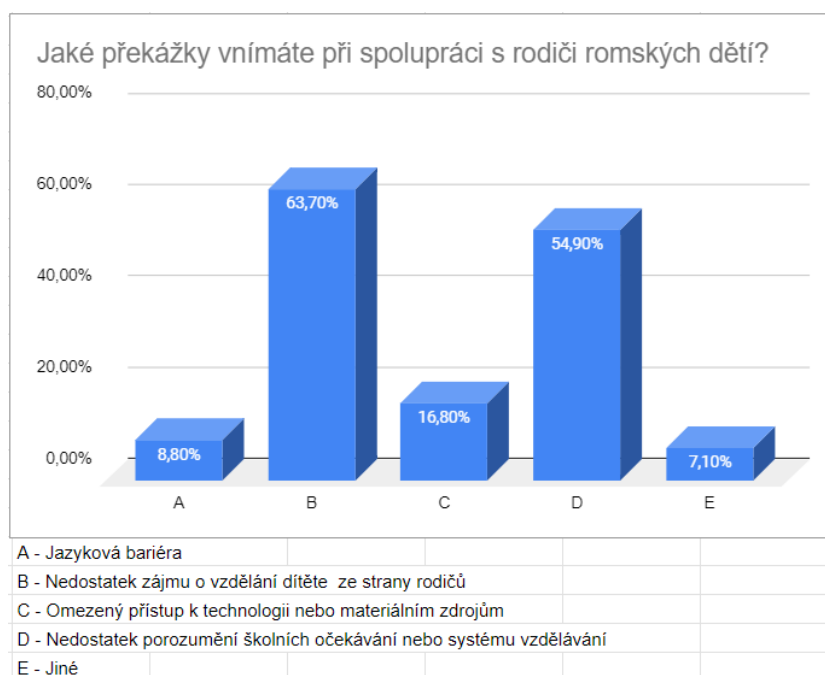
Největší část respondentů uvádí, že kontakt s rodiči romských žáků je různý a záleží na konkrétních rodinách. Tento výsledek naznačuje, že frekvence kontaktu může být variabilní v závislosti na potřebách učitele, i rodičů. Asi pětina respondentů uvádí, že jsou v pravidelném kontaktu s rodiči romských žáků. Tito respondenti pravděpodobně aktivně udržují komunikaci s rodinami svých žáků osobně, nebo pomocí jiných kanálů. Odpověď spíše ano spíše ne vybralo pouze malé procento oslovených, odpovídá to faktu, že nejsou v pravidelném kontaktu, ale v případě potřeby pro ně není problém kontakt navázat.

Celkově z dat vyplývá, že kontakt s rodiči romských žáků je velmi variabilní a závisí na konkrétních okolnostech. Pravidelný kontakt s rodiči může být klíčovým faktorem pro podporu úspěchu romských žáků ve škole a budování důvěry mezi školou a rodiči.

## Graf 12

### Jaké překážky vnímáte při spolupráci s rodiči romských dětí?

*Odpovědělo 113 respondentů*



Graf č. 12

K této položce dotazníku se nám vážou dílčí otázky č. 3 a 4.

Analýza odpovědí respondentů na otázku ohledně překážek ve spolupráci s rodiči romských dětí poskytuje hlubší vhled do výzev, kterým čelí učitelé při komunikaci a spolupráci s rodiči romských žáků.

9% respondentů uvádí jako překážku jazykovou bariéru

64% uvádí nedostatek zájmu o vzdělání dítěte ze strany rodičů

17% uvádí omezený přístup k technologiím nebo materiálním zdrojům

55% uvádí nedostatek porozumění školních očekávání nebo systému vzdělávání

7% uvádí překážky jiné

Nejvíce učitelů vnímá nedostatek zájmů rodičů o vzdělání svých dětí jako hlavní překážku. Tento faktor naznačuje potřebu intenzivnějšího zapojení a motivace rodičů je spolupráci se školou. Téměř polovina respondentů vnímá nedostatek porozumění rodičů školním očekáváním nebo systémem vzdělání jako zásadní překážku. Tento fakt může poukázat na důležitost komunikace školy s rodiči a prohloubení informovanosti rodičů romských dětí ohledně jejich vzdělávání. Šestina respondentů označila materiální zdroje, a 8,8% procent jazykovou bariéru, kdy tento faktor jazykové bariéry může být i přes malé procento stále důležitá problém, zejména v oblastech s vysokým zastoupením Romů. Komunikace s rodiči, kteří nemluví hlavním jazykem vzdělávacího systému, může být obtížná a může vést k nedorozuměním a nedostatečné spolupráci.

## Graf 13

## Jak se odráží nepřipravenost romských dětí ve výuce?

*Odpovědělo 112 respondentů – výběr všech relevantních možností*



Graf č. 13

K této položce dotazníku se nám vážou dílčí otázky č. 1 a 2.

Analýza odpovědí respondentů na otázku ohledně toho, jak se nepřipravenost romských dětí odráží ve výuce, přibližuje konkrétní výzvy učitelů.

74% respondentů uvádí nedostatečný prospěch

61% uvádí neplnění domácích úkolů

40% uvádí vyrušování v hodinách

51% uvádí menší zapojení do výuky

50% uvádí potřebu častějšího opakování učiva

49% uvádí větší potíže s porozuměním výkladu ve výuce

13% uvádí pocit méněcennosti v kolektivu

11% uvádí méně sebejistý projev ve třídě

Nejvíce respondentů označilo nedostatečný prospěch jako hlavní důsledek nepřipravenosti romských dětí na výuku. Tento faktor naznačuje, že nedostatečná příprava nebo podpora může mít významný negativní dopad na školní výsledky žáků. Další významný faktor je neplnění domácích úkolů. Tento jev může být důsledkem nedostatečného porozumění učiva, nedostatečného dohledu ze strany rodičů nebo nedostatku motivace žáků. Vyrušování v hodinách může negativně ovlivnit učební prostředí a ztížit učitelům efektivitu učení. Skoro polovina respondentů uvádí, že se nepřipravenost projevuje také potřebou častějšího opakování učiva a většími potížemi s porozuměním ve výkladu ve výuce. V neposlední řadě v menší míře jsou zastoupeny i psychosociální důsledky, tedy pocity méněcennosti v důsledku nepřipravenosti a výše uvedených faktorů, popřípadě méně sebejistý projev v kolektivu. Všechny tyto aspekty ukazují, že nepřipravenost romských dětí má mnohostranné důsledky ve výuce a vyžaduje komplexní a citlivý přístup.

#### **Otevřená otázka č. 14**

#### **Chcete doplnit nějaký další postřeh k tématu přípravy romských dětí na výuku?**

##### *Parafráze odpovědí respondentů*

„Vzhledem k štedrosti sociálního systému nejsou ani romské děti motivovány k získání vyššího vzdělání, nejčastější věta rodičů odcházejících dětí (často v 8.třídě): Mě taky stačilo 9 tříd. Z pohledu VP, naprosto nevyhovující stav, vedoucí k nízké vzdělanosti těchto (ale nejen romských, i sociálně slabších neromských) dětí.“

„Nechci nic doplnit, otázky jsou přímé k praxi, kterou léta vykonávám.“

„Do třetí třídy to s těmi dětmi ještě jde a chtějí se vzdělávat, ale ve čtvrté třídě přijde zlom - vysoká absence, neplnění úkolů, nezájem. Druhý stupeň je většinou o ničem a po absolvování ZŠ většina dívek nejdéle do dvou let otěhotní. Bohužel, je to tak. Máme ve škole děti s LMP, všechny romské. Je to jenom lenost rodičů, že je nechtějí vozit do speciální školy, kde by o ně bylo lépe postaráno po vzdělávací stránce. Tady jsou většinou s asistentem, jelikož jsou úplně někde jinde než ostatní. Zde bych apelovala na to, aby škola mohla takové děti odmítnout, neboť nemáme speciálního pedagoga na škole. Ty děti nezažívají moc úspěchu, i když je za sebemenší pokrok chválíte.“

„Vzdělávání je ovlivněno kulturními aspekty romských komunit po dlouhá desetiletí. Těžko se to změní.“

„Na školy s romskými dětmi by měly být kladeny úplně jiné nároky na vzdělávání. Romské děti ze sociálně vyloučených lokalit nejsou schopné zvládnout učivo normálních škol.“

„Netřeba komentovat.“

„Raději ne.“

„Než se dostaví puberta, dá se s některými pracovat. S jejím příchodem KONEC!“

„Mezi rodinami a dětmi jsou obrovské rozdíly, nelze je hodnotit jako skupinu.“

„Přeji Vám vše dobré a držím Vám palce při studiu. Romové jsou úžasní lidé. Chce to osobní zkušenost.“

„Velké množství bezdůvodně zameškaných hodin.“

„Ve většině případů spočívá nemotivovanost v nízkém intelektu samotných ZZ. Od mala jsou vedeni, že nemusí nic, protože půjdou na pracovní úřad a podporu (dívký rodit a v domácnosti - jelikož už na ZŠ si přivydělávají prostitucí).“ „Ne.“

„Otázky mi vyhovují k vyjádření přípravy romských dětí na výuku.“

„Myslím, že otázky jsou formulovány srozumitelně a jasně.“

„Ráda bych podotkla, že romské děti, jsou děti jako každé jiné.“

„Učím na ZŠ zřízené dle paragrafu 16 odst.9 ŠZ pro žáky s mentálním postižením, ale máme primárně žáky romské s lehkým mentálním postižením. Jsem spec. ped., vyučuji na 1. i 2. stupni naukové a výchovné předměty.“

„Ne.“

„Ráda bych doplnila, že u nás ve škole fungují romské děti stejně dobře, jako jakékoliv jiné. Sociálně slabé rodiny s problémy nejsou apriori romské. Dotazník je sestaven velmi nešťastně. U poslední otázky neplatí ani jedna možnost.“

## 6 INTERPRETACE DAT

Výše uvedení respondenti byli osloveni s žádostí o vyplnění anonymního dotazníku. Celkový počet odpovídajících respondentů bylo 117, na každou otázku mi však odpovědělo v rozmezí od 111-113 respondentů, číslo 117 systém Google Forms, přes který jsem dotazník tvořila vyhodnotil na základě toho, že byly 4 dotazníky odeslány prázdné. S dotazníky jsem oslovila základní školy Moravskoslezského kraje, konkrétně jednotlivé ředitele vylosovaných základních škol. Vzhledem k tomu, že se mi na počátku výzkumu touto cestou podařilo získat pouze 76 vyplněných dotazníků, oslovila jsem učitele základních škol i pomocí sociálních sítí. Po užití této metody sběru dat se mi podařilo nasbírat 117 vrácených dotazníků z toho 111-113 odpovědí respondentů. Dotazník nebyl koncipován tak, že by musely být všechny otázky zodpovězeny, proto u každé jednotlivé položky dotazníku není stejný počet odpovědí.

Výsledky první položky dotazníku týkající se délky praxe s výukou romských dětí poskytují důležitý pohled na zkušenosti respondentů a mohou nám pomoci lépe porozumět kontextu jejich odpovědí na další otázky v dotazníku. Respondenti mají různorodé zkušenosti s výukou romských dětí. Většina má dlouhou praxi, což naznačuje hlubší povědomí o specifických potřebách této skupiny žáků. Další respondenti jsou noví nebo mají kratší zkušenost, avšak jejich aktivní zapojení přináší nové perspektivy a energii do výukového prostředí. Rozmanitost zkušeností přispívá k bohatství a dynamice výuky, což může být pro efektivní podporu romských dětí klíčové.

Demografická otázka týkající se stupně, na kterém respondenti učí, poskytuje důležitý kontext pro porozumění pracovního prostředí respondentů a může ovlivnit jejich perspektivu na vzdělávání romských dětí. Z výsledků vyplývá, že respondenti pracují na různých stupních základní školy. Někteří učí na prvním stupni, kde je kladen důraz na základní dovednosti, zatímco ostatní působí na druhém stupni, kde se rozšiřuje vzdělání a jsou kladené vyšší nároky na žáky. Tato informace poskytuje kontext pro pochopení pracovního prostředí respondentů a může ovlivnit jejich přístup k vzdělávání romských dětí.

Dotaz na obecnou připravenost romských žáků na výuku poskytuje náhled na to, jak respondenti vnímají stav vzdělávacího systému v souvislosti s touto specifickou skupinou. Získaná data od respondentů odhalují rozmanité pohledy na tento problém.

Respondenti se vyjádřili k různým aspektům připravenosti romských žáků na výuku. Někteří hodnotí přípravu jako nedostatečnou, což poukazuje na nutnost identifikace a řešení překážek, které brání těmto žákům dosáhnout plného potenciálu ve vzdělání. Naopak část respondentů považuje připravenost za dostatečnou a vyšší, což může signalizovat úspěchy a pokroky vzdělávání této skupiny. Tato škála názorů odráží složitost problému a zdůrazňuje potřebu individuálního přístupu k podpoře vzdělávání romských žáků.

Dotaz na plnění domácích úkolů romskými žáky nabízí vhled do jejich vzdělávacího prostředí a vztahů mezi domácími úkoly, vzdělávacími výsledky a domácím prostředím pro studium.

Podle odpovědí respondentů se ukazuje, že romští žáci mají různé zkušenosti s plněním domácích úkolů. Skoro třetina respondentů uvádí, že téměř žádné úkoly nejsou odevzdány včas a splněny, což může signalizovat různé problémy a výzvy, jako je nedostatečná podpora doma, nedostatek motivace nebo prostředí, ve kterém žijí. Tato data poukazují na to, že plnění domácích úkolů je pro romské žáky výzvou.

Komplexnost této problematiky vyžaduje komplexní přístup, který bere v úvahu nejen vzdělávací systém, ale také sociální a kulturní kontext, ve kterém žijí romští žáci.

Otázka týkající se priority přípravy na výuku v romských rodinách nabízí náhled na postoj respondentů k vzdělávací podpoře doma a ukazuje rozmanitost názorů v této oblasti.

Získaná data respondentů ukazují, že přístup k přípravě na výuku v romských rodinách je různý. Někteří respondenti vnímají přípravu na výuku jako prioritu, zatímco jiní mají opačný názor. Tento rozpor naznačuje existenci heterogenního prostředí a variabilitu postojů k vzdělávací podpoře doma u romských žáků.

Dotaz na pozitivní faktory v přípravě romských dětí na výuku poskytuje klíčové poznatky o tom, co může přispět k úspěchu těchto dětí ve škole.

Získaná data od respondentů ukazují, že existuje několik faktorů, které mohou pozitivně ovlivnit přípravu romských dětí na výuku. Mezi nejvýznamnější patří zapojení rodičů, školní doučování, intervence sociálních pracovníků, pomoc neziskových organizací a vytvoření podpůrného prostředí doma.



Dotaz na negativní faktory ovlivňující přípravu romských dětí na výuku odhaluje širokou škálu potenciálně nepříznivých podmínek, které mohou ovlivnit jejich školní úspěch.

Získaná data od respondentů ukazují, že nedostatečné vzdělání rodičů je považováno za jeden z hlavních negativních faktorů, což může bránit přenosu znalostí a podpory vzdělávání na jejich děti. Zároveň vysoký podíl odpovědí naznačuje nedostatek zájmu rodičů o vzdělání svých dětí, což může vést k nedostatečnému úsilí ve vzdělávání. Dalšími negativními faktory jsou bytová situace rodiny a nedostatek materiálního zabezpečení, které mohou mít negativní dopad na školní výsledky dětí.

Dotaz na projevy rodinných podmínek v přípravě romských dětí na výuku odhaluje faktory, které mohou ovlivnit jejich školní úspěch.

Získaná data od respondentů ukazují, že rodinné podmínky mají zásadní vliv na přípravu romských dětí na výuku a projevují se různými způsoby. Nejčastějšími projevy negativních rodinných podmínek jsou nižší motivace k plnění školních úkolů a účasti ve výuce. Dále se rodinné podmínky projevují omezenou podporou ze strany rodiny při přípravě na výuku, což více než polovina respondentů uvádí jako významný negativní vliv. Nedostatečná podpora ze strany rodiny může představovat překážku v procesu učení a ovlivnit úspěch dětí ve škole. Dalšími projevy negativních rodinných podmínek jsou omezený přístup k materiálním zdrojům, jako jsou učebnice a podobně.

Dotaz na angažovanost rodičů romských dětí v domácí přípravě na výuku přináší důležité poznatky.

Získaná data od respondentů naznačují, že více než dvě třetiny respondentů charakterizují rodiče romských dětí jako spíše pasivní a neangažované v domácí přípravě na výuku. Tento výsledek ukazuje, že mnoho rodičů nemá aktivní přístup k podpoře vzdělávání svých dětí doma. Pouze malý podíl respondentů vnímá rodiče romských dětí jako aktivně se účastnících a podporujících domácí přípravu na výuku. I když tato skupina rodičů bezpochyby existuje, je jejich počet dle odpovědí relativně nízký.

Dotaz na aktivitu rodičů romských žáků v komunikaci s učiteli na základní škole přinesl následující poznatky, více než tři čtvrtiny respondentů uvedly, že matky romských žáků jsou častěji aktivní v komunikaci s učiteli na základní škole, kterou navštěvují jejich děti. Tento výsledek naznačuje, že matky přebírají v oblasti vzdělání častěji zodpovědnost za své děti. Malý podíl respondentů uvádí, že otcové nepřebírají tolik zodpovědností. Téměř pětina dotázaných uvádí, že ani jeden z rodičů se školou aktivně nekomunikuje.

Otázka týkající se pravidelného kontaktu s rodiči romských žáků odhaluje, že většina respondentů uvádí variabilitu tohoto kontaktu, která závisí na konkrétních rodinách. To naznačuje, že frekvence komunikace může být různá a je ovlivněna individuálními potřebami učitelů i rodičů. Zhruba pětina respondentů aktivně udržuje pravidelný kontakt s rodiči romských žáků, což svědčí o snaze udržovat spojení s rodinami svých žáků. Menší část respondentů uvádí, že jsou spíše v pravidelném kontaktu, zatímco jiní nejsou. Tato variabilita naznačuje, že kontakt s rodiči může být obtížný, ale není nemožný, pokud je to potřeba.

Dotaz zaměřený na učitele odhaluje hlavní překážky v komunikaci a spolupráci s rodiči romských dětí. Nejčastěji uváděnou výzvou je nedostatek zájmu rodičů o vzdělání svých potomků. Dále se jedná o nedostatek porozumění školním očekáváním a systému vzdělávání. Materiální omezení a jazyková bariéra jsou dalšími klíčovými faktory, které mohou negativně ovlivnit spolupráci mezi školou a rodiči.

Nepřipravenost romských dětí ve výuce má výrazné důsledky, jak naznačují odpovědi respondentů. Nejčastějším projevem této nepřipravenosti je nedostatečný prospěch a neplnění domácích úkolů. Tyto výsledky naznačují možné obtíže s porozuměním učiva, nedostatečnou podporu ze strany rodičů nebo sníženou motivaci samotných žáků. Dále, vyrušování v hodinách a menší zapojení do výuky mohou narušit atmosféru ve třídě a snížit efektivitu výuky. Skoro polovina respondentů také uvádí, že se nepřipravenost projevuje potřebou častějšího opakování učiva a většími potížemi s porozuměním ve výkladu. Nezanedbatelné jsou i psychosociální důsledky, jako je pocit méněcennosti v kolektivu nebo méně sebejistý projev ve třídě. Tyto zjištění poukazují na komplexnost výzvy, kterou představuje nepřipravenost romských dětí ve vzdělávacím systému. Je zřejmé, že řešení tohoto problému vyžaduje multidimenzionální přístup a pozornost vůči různým aspektům žakovy vzdělávací dráhy.

U poslední položky dotazníku se mohli učitelé konkrétně vyjádřit ke své praxi, a napsat svůj autentický názor, nebo poznatky k výuce romských dětí, a jejich přípravě na výuku. Veškeré jejich odpovědi jsou citovány výše v kapitole „Analýza dat“.

Na základě poskytnutých dat si můžeme odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, „*Jaký je pohled učitelů ZŠ na domácí přípravu na výuku u romských dětí?*“.

Učitelé základních škol mají spíše kritický pohled na domácí přípravu romských dětí na výuku. Zdůrazňují nedostatečný zájem rodičů o vzdělání svých dětí a nedostatečné porozumění školnímu prostředí jako hlavní překážky. Tento pohled je podpořen vysokým procentem uvádění těchto faktorů jako hlavních vlivů na školní úspěch romských žáků. Tyto aspekty korespondují s informacemi uvedenými v teoretické části, u Romů není v popředí vzdělávání dětí. Zároveň zmiňují materiální omezení a jazykové bariéry jako další významné překážky, které mohou zmírňovat možnosti využití např. asistentů pedagoga z řad samotných Romů, jako je uvedeno také výše v teoretické části, právě v rámci jazykové bariéry. Tyto údaje naznačují, že učitelé považují zapojení rodičů, individuální podporu a řešení jazykových a materiálních bariér za klíčové prvky pro zlepšení situace. Celkově lze tedy říci, že učitelé mají zájem o efektivní vzdělávání romských dětí, ale vidí mnoho překážek, které je nutné překonat.

## 6.1 Doporučení pro praxi

Školy by měly aktivně vyhledávat a podporovat zapojení rodičů romských dětí do vzdělávacího procesu prostřednictvím pravidelných setkání, komunikace a vytváření prostoru pro vzájemnou výměnu informací a podpory. Učitelé by měli identifikovat specifické potřeby romských žáků a poskytnout jim individuální podporu přizpůsobenou jejich úrovni a potřebám, zejména pokud jde o opakování učiva a pomoc při plnění domácích úkolů. Školy by měly usilovat o větší porozumění výzvám, kterým čelí romské rodiny, jako jsou jazykové bariéry, nedostatek materiálních zdrojů a sociální stigma. To by mohlo zahrnovat spolupráci se komunitními organizacemi a odborníky na problematiku romské komunity. Dále je důležité, aby školy poskytovaly učitelům vhodné školení a podporu pro práci s romskými žáky, včetně metodiky pro práci s jazykovými rozdíly, interkulturní komunikaci a porozumění specifickým vzdělávacím potřebám romských dětí. V neposlední řadě je nutné vytvořit školní prostředí, které je inkluzivní a respektuje rozmanitost, aby se romské děti cítily akceptovány a podporovány ve svém učení a rozvoji.

Tyto kroky by mohly přispět k vytvoření prostředí, které podporuje úspěch romských dětí ve škole a pomáhá překonat výzvy spojené s jejich domácí přípravou na výuku.

### 6.1.1 Zapojení sociálního pedagoga

V rámci podpory vzdělávání romských dětí je klíčové zapojení sociálního pedagoga, který může sehrát významnou roli při budování mostů mezi rodinami a školou.

Prvním důležitým krokem je poskytnutí podpory rodinám romských dětí při domácí výuce. Sociální pedagog by měl navázat pevné vztahy s rodinami, aby mohl nabídnout poradenství ohledně vhodných vzdělávacích strategií a aktivit pro domácí prostředí. Tímto způsobem může pomoci rodinám překonat případné překážky spojené s vzděláváním.

Sociální pedagog by měl aktivně spolupracovat se školou na identifikaci potřeb romských dětí a navrhnout strategie pro jejich podporu. To zahrnuje tvorbu individuálních vzdělávacích plánů, koordinaci setkání mezi učiteli, rodiči a dalšími zainteresovanými stranami a pravidelné sledování pokroku žáků a účinnosti podpůrných opatření.

Důležitou roli hraje i zprostředkování komunikace mezi školou a romskými rodinami. Sociální pedagog může hrát roli prostředníka, který pomáhá vytvořit důvěru a porozumění mezi oběma stranami, překonávat jazykové a kulturní bariéry a podporovat aktivní zapojení rodičů do vzdělávacího procesu.

Kromě toho by sociální pedagog měl aktivně vyhledávat zdroje a spolupracovat s komunitními organizacemi a neziskovými institucemi, které poskytují podporu romským rodinám a dětem. Organizování workshopů, kurzů nebo dalších aktivit pro romské rodiny a děti může podpořit vzdělávání a rozvoj komunitní solidarity.

Zapojení sociálního pedagoga je neocenitelné pro úspěšnou integraci romských dětí ve vzdělávacím systému a pro budování inkluzivního prostředí ve školách. Jejich podpora a iniciativa mohou vést k pozitivním změnám a přispět k vytvoření rovných příležitostí pro všechny žáky.

## ZÁVĚR

Závěrem lze říci, že pohled učitelů základních škol na domácí přípravu romských dětí je spíše kritický. Respondenti identifikují několik klíčových překážek, které brání efektivnímu vzdělávání této skupiny žáků. Zdůrazňují zejména nedostatečný zájem rodičů o vzdělání svých dětí a nedostatečné porozumění školnímu prostředí jako hlavní překážky. Tyto faktory jsou často uváděny jako hlavní překážky v dosažení úspěchu ve škole. Zároveň se objevují i další významné překážky, jako jsou materiální omezení a jazykové bariéry, které mohou negativně ovlivnit vzdělávací proces.

Navzdory těmto překážkám však učitelé vyjadřují zájem o efektivní vzdělávání romských dětí a vidí potenciál pro zlepšení situace. Klíčovými prvky, které mohou přispět k úspěchu, jsou zapojení rodičů, poskytování individuální podpory a řešení jazykových a materiálních bariér. Tento přístup zdůrazňuje potřebu posílení komunikace mezi školou a rodiči, zvýšení povědomí o důležitosti domácí přípravy a poskytnutí podpory tam, kde je to nezbytné.

Celkově lze říci, že navzdory existenci překážek vidí učitelé potenciál pro zlepšení situace a jsou ochotni podniknout kroky ke zlepšení vzdělávacích výsledků a životních podmínek romských dětí.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- ANDERLIKOVÁ, Lore, 2013. Cesta k inkluzi. Praha: Triton. ISBN: 978-80-73-87-765-1.
- BALVÍN, Jaroslav, 2008. Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka. Praha: Radix, spol. s.r.o. ISBN: 978-80-86031-83-5.
- BALVÍN, Jaroslav, KWADRANS, Łukasz, 2009. Situation of Roma Minority in Czech, Poland and Slovakia. Wroclaw: Foundation os Social Integration Prom. ISBN: 978-83-928354-1-7.
- BARTOŇOVÁ Miroslava, OPATŘILOVÁ Dagmar, VÍTKOVÁ Marie, 2013. Přístupy k dětem a mládeži se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním mimo školu. Brno: Paido. ISBN: 978-80-7315-242-0.
- BROŽOVÁ, Dagmar, 2003. Společenské souvislosti trhu práce. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN: 80-86429-16-4.
- BUDILOVÁ, Lenka, JAKOUBEK, Marek, 2007. Cikánská rodina a příbuzenství. Praha: Dryada. ISBN: 978-80-87025-11-6.
- DAVIDOVÁ, Eva, 3/studie 2001. Romové a česká společnost, hledání domova, porozumění a vzájemného soužití. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky. ISBN: 80-238-7739-9.
- HORVÁTHOVÁ, Jana, 2002. Kapitoly z dějin Romů. Praha: Lidové noviny. ISBN: 80-7106-615-X.
- JARKOVSKÁ, Lucie, 2015. Etnická rozmanitost ve škole. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0792-4.
- KALEJA, Martin a kol., 2012. Romové – otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN: 978-80-74-64-175-6.
- KALEJA, Martin, 2011. Romové a škola, versus rodiče a žáci. Ostrava: Pedagogická fakulta ostravské univerzity. ISBN: 978-80-7368-943-8.
- KALEJA, Martin, 2013. Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol. Ostrava: Pedagogická fakulta ostravské univerzity. ISBN: 978-80-7464-233-3.

- KALEJA, Martin, 2013. Multikulturní výchova ve vzdělávání pedagogů základních škol. Ostrava: Pedagogická fakulta ostravské univerzity. ISBN: 978-80-7464-446-7.
- KALEJNA Martin, KNEJP Jan a kol., 2009. Mluvme o Romech ( Amen Vakeres Pal o Roma). Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN: 978-80-7368-708-3.
- KRAJČOVÁ, Naděžda, 2001. Rodina ako činiteľ utvárania vzťahov detí. Prešov: Filozofická fakulta Prešov. ISbn: 80-8068-034-5.
- KREJČÍKOVÁ, Dana, LANGMEIER, Josef, 2006. Vývojová psychologie. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1284-0.
- LACKOVÁ, Elena, 2002. Romské pohádky. Praha: Radix. ISBN: 80-86-031-25-X.
- MARUSHIAKOVA, Elena, POPOV, Vesselin, eds., 2016. Roma Culture: Myths and Realities. Munich: Lincom academic Publisher. ISBN: 978-3-86288-684-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 2005. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. Praha: Grada. ISBN: 80-247-0870-1.
- NEČAS, Ctibor, 2005. Romové na Moravě a ve Slezsku (1740-1945). Brno: Matice Moravská. ISBN: 80-86488-20-9.
- OLECKÁ, Ivana, IVANOVÁ, Kateřina, 2010. Metodologie vědecko-výzkumné činnosti. Olomouc: Moravská vysoká škola, o.p. ISBN: 978-80-87-240-33-5.
- PAVLICA, Karel, 2000. Sociální výzkum, podnik a management. Praha: Ekopress. ISBN: 80-86119-25-4.
- ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, 2001. Menšiny a migranti v České Republice. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-648-9.
- ŠOTOLOVÁ, Eva, 2011. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-246-1909-5.

**Internetové zdroje**

LHOTKA, Petr. *Holokaust.cz*. Online. 2017. Dostupné z: <https://www.holocaust.cz/dejiny/pronasledovani-a-genocida-romu/pronasledovani-a-genocida-romu-v-ceskych-zemich/romove-v-ceskoslovensku-pred-nemeckou-okupaci/>.

[cit. 2024-04-23]

MMST. Online. MMST. 2024. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>. [cit. 2024-04-23].

Novaskolaops. Online. Novaskolaops. 2013. Dostupné z: <http://www.novaskolaops.cz/kdo-je-asistent-pedagoga>. [cit. 2024-04-23].

projekt Varianty, Člověk v tísní, společnost při ČT, Vzdělávání Romů v ČR. Online. 2002. Dostupné z: <http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b02romove/18.pdf> [cit. 2024-04-23]

VALLOVÁ, Olga. *Zkola.cz*. Online. 2019. Dostupné z: <https://www.zkola.cz/zrizovani-a-organizace-pripravnych-trid-zakladni-skoly/>. [cit. 2024-04-23]



## Legislativa

Úprava vyhlášky 73/2005 Sb. (novela 147/2011 Sb.) o podpůrných a vyrovnávacích opatření

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky (dále jen „vyhláška č. 48/2005 Sb.“), ve znění pozdějších předpisů

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

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními potřebami a dětí, žáků s mimořádným nadáním.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (dále jen „zákon o pedagogických pracovnících“), ve znění pozdějších předpisů

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ZŠ – Základní škola

SAS - Sociálně aktivizační služba

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

|                                 |         |
|---------------------------------|---------|
| Obrázek č. 1 - Graf č. 1.....   | str. 39 |
| Obrázek č. 2 - Graf č. 2.....   | str. 40 |
| Obrázek č. 3 - Graf. č 3.....   | str. 41 |
| Obrázek č.4 - Graf. č. 4 .....  | str. 42 |
| Obrázek č. 5 - Graf č. 5.....   | str. 43 |
| Obrázek č. 6 - Graf č. 6.....   | str. 44 |
| Obrázek č. 7 - Graf. č 7.....   | str. 46 |
| Obrázek č. 8 - Graf č. 8.....   | str. 48 |
| Obrázek č. 9 - Graf č. 9.....   | str. 50 |
| Obrázek č. 10 - Graf č. 10..... | str. 51 |
| Obrázek č. 11 - Graf. č 11..... | str. 52 |
| Obrázek č. 12 - Graf č. 12..... | str. 53 |
| Obrázek č. 13 - Graf č. 13..... | str. 55 |

## SEZNAM PŘÍLOH

### Příloha 1: DOTAZNÍK

Domácí příprava na výuku u romských dětí pohledem učitelů základních škol

Vážení učitelé,

moc bych si vážila Vaší účasti na výzkumu, který provádím v rámci bakalářské práce na téma "Domácí příprava na výuku u romských dětí pohledem učitelů základních škol". Chtěla bych Vás požádat o vyplnění tohoto krátkého dotazníku. Jeho vyplněním mi pomůžete získat relevantní data pro můj výzkum.

Vaše odpovědi jsou důležité a budou zpracovány anonymně.

Děkuji za Váš čas a ochotu podílet se na mé práci.

S pozdravem,

Klára Konopková, 3 ročník oboru Sociální pedagogika, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

#### **Jak dlouhou máte praxi s výukou romských dětí?**

Méně než rok

Rok

2 - 3 roky

4 - 6 let

Více než 6 let

#### **Na kterém stupni učíte?**

První stupeň

Druhý stupeň

#### **Jak hodnotíte obecně připravenost romských žáků na výuku?**

Výborně

Chvalitebně

Dobře

Dostatečně

Nedostatečně

**Jak plní domácí úkoly romští žáci, dle Vaší zkušenosti?**

Všechny domácí úkoly jsou odevzdávány včas a splněny

Většina domácích úkolů je odevzdána včas a splněna

Asi polovina domácích úkolů je odevzdána včas a splněna

Méně než polovina domácích úkolů je odevzdána včas a splněna

Téměř žádné domácí úkoly nejsou odevzdány včas a splněny

Je dle Vás příprava na výuku v romských rodinách prioritou?

**Je dle Vás příprava na výuku v romských rodinách prioritou?**

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

Různě (s každou rodinou mám zkušenost jinou, v některých prioritou je, v některých ne)

**Co se podle Vás pozitivně promítá do přípravy romských dětí na výuku? Vyberte tři pro Vás nejvýznamnější možnosti:**

Zapojení samotných rodičů při přípravě na výuku

Vytvoření podpůrného prostředí doma pro přípravu na výuku

Školní doučování

Intervence sociálních pracovníků v domácnostech (např. SAS)

Pomoc ostatních rodinných příslušníků při přípravě na výuku (prarodiče, sourozenci...)

Pomoc neziskových organizací (např. nízkoprahové centra)

Žádné pozitiva při přípravě na výuku u romských dětí nevnímám?

Jiné

**Co se podle Vás negativně promítá do přípravy romských dětí na výuku? Vyberte tři pro Vás nejvýznamnější možnosti.**

Nízké vzdělání rodičů

Nezájem ze strany rodičů

Bytová situace rodiny (jak početná rodina je, kolik generací žije pospolu...)

Zdali je jeden z rodičů ve výkonu trestu

Zdali je dítě ve výhradní péči pouze jednoho z rodičů

Materiální zabezpečení rodiny

Dítě žije v jiném prostředí, než u svých biologických rodičů ( pěstounská péče, dětský domov, diagnostický ústav...)

Žádné nedostatky při přípravě na výuku u romských dětí nevnímám

Jiné

**Jak se projevují rodinné podmínky v přípravě romských dětí na výuku? Vyberte tři pro Vás nejvýznamnější možnosti:**

Nižší motivací k plnění školních úkolů

Nižší motivací k účasti ve výuce

Potřebou individuální podpory

Omezeným přístupem k materiálním zdrojům, jako jsou učebnice nebo technologie

Vyššími potřebami v oblasti sociální podpory

Omezenou podporou ze strany rodiny při domácí přípravě na výuku

Jiné

**Jakým způsobem se podle Vás rodiče romských dětí angažují v domácí přípravě na výuku svých dětí?**

Aktivně se účastní a podporují domácí přípravu

Jsou spíše pasivní a neangažovaní

Nepozoruji žádné zásadní rozdíly v porovnání s rodiči ostatních žáků

Nemohu posoudit

**Který rodič romského žáka je podle Vaší zkušenosti častěji aktivní v komunikaci s učitelem na základní škole?**

Otec

Matka

Ani jeden z rodičů

**Jste v pravidelném kontaktu s rodiči romských žáků?"**

Ano

Spíše ano

Spíše ne

Ne

Různě (s každou rodinou mám zkušenost jinou, v některých jsme v pravidelném kontaktu, v jiných ne)

**Jaké překážky vnímáte při spolupráci s rodiči romských dětí?**

Jazyková bariéra

Nedostatek zájmu o vzdělání dítěte ze strany rodičů

Omezený přístup k technologii nebo materiálním zdrojům

Nedostatek porozumění školních očekávání nebo systému vzdělávání

Jiné

**Jak se odráží nepřipravenost romských dětí ve výuce? Vyberte všechny relevantní možnosti:**

Nedostatečný prospěch

Neplnění domácích úkolů

Vyrušování v hodinách (potřeba na sebe upozornit)

Menší zapojení do výuky

Potřeba častějšího opakování učiva

Větší potíže s porozuměním výkladu ve výuce

Pocit méněcennosti v kolektivu

Méně sebejistý projev ve třídě

**Chcete doplnit nějaký další postřeh k tématu přípravy romských dětí na výuku?**