

Primární vzdělávání romských žáků prizmatem asistenta pedagoga

Pavla Pokladníková

Bakalářská práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Pavla Pokladníková**
Osobní číslo: **H18256**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Primární vzdělávání romských žáků prizmatem asistenta pedagoga**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti romského etnika, edukace romských žáků v podmínkách základních škol a úlohy asistenta pedagoga při práci se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí.

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

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- LECHTA, Viktor, 2016. Inkluzivní pedagogika. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
NAVRÁTIL, Pavel, 2003. Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky. Praha: Portál. ISBN 80-7178-741-8.
NĚMEC, Zbyněk, 2019. Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-84-5.
ŠTOLOVÁ, Eva, 2001. Vzdělávání Romů. Praha: Grada. ISBN 978-80-246-1909-5.
ŠVARŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Magdalena Hanková, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: **27. ledna 2021**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 27. ledna 2021

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 ¹⁾;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 25.3.2021

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 nahlášení 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, užíje-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 užit 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 přihlédne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou primárního vzdělávání romských žáků prizmatem asistenta pedagoga. Teoretická část se zaměřuje na charakteristiku romské menšiny, vzdělávání romských žáků v běžných základních školách a roly asistenta pedagoga v edukačním procesu romského žáka. V první kapitole se práce zaměřuje na charakteristiku romské menšiny, a to v kontextu její historie, kultury a postavení dítěte v rodině. V druhé části dále vymezujeme vzdělání romských žáků v běžných základních školách, jejich integraci a inkluzi, specifikaci edukace romských žáků v běžných základních školách a jejich podpůrná opatření poskytovaná v prostředí běžných základních škol. Ve třetí kapitole popisujeme roli asistenta pedagoga v edukačním procesu romského žáka, historický vývoj profese, působení asistenta pedagoga v základní škole hlavního vzdělávacího proudu a jeho význam při práci s romskými žáky. Praktická část je zaměřena na bázi kvalitativního výzkumu, ten si klade za cíl zjistit a popsat, jak asistent pedagoga vnímá edukaci romského žáka v základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Data získaná skrze polostrukturovaná interview byla analyzována pomocí dílčích postupů zakotvené teorie.

Klíčová slova: romský žák, asistent pedagoga, edukace, primární vzdělávání, kvalitativní výzkum

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with the issue of primary education of Roma pupils through the prism of a teaching assistant. The theoretical part focuses on the characteristics of the Roma minority, the education of Roma pupils in ordinary primary schools and the role of the teaching assistant in the educational process of a Roma pupil. The first chapter focuses on the characteristics of the Roma minority, in the context of its history, culture and the position of the child in the family. In the second part we further define the education of Roma pupils in ordinary primary schools, their integration and inclusion, the specification of the education of Roma pupils in ordinary primary schools and their support measures provided in the environment of ordinary primary schools. In the third chapter we describe the role of the teaching assistant in the educational process of a Romani pupil, the historical development of the profession, the work of the teaching assistant in a mainstream primary school and its importance in working with Romani pupils. The practical part is focused on the basis of qualitative research, which aims to find out and describe how a teacher's assistant

perceives the education of a Romani pupil in mainstream primary school. The data obtained through semi-structured interviews were analyzed using partial procedures of grounded theory.

Keywords: Roma pupil, teaching assistant, education, primary education, qualitative research

Poděkování

Především chci poděkovat své vedoucí práce Mgr. Magdaleně Hankové PhDr. za trpělivost a cenné rady ve vedení mé práce. Také chci poděkovat celé své rodině a přátelům, kteří mi byli po celou dobu velkou oporou.

Motto bakalářské práce:

„Člověk nezíská obdiv a úctu jiného člověka svým vzhledem či vzděláním, ale bezprostředně kladným vztahem k němu“

William Henry Bragg

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

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 CHARAKTERISTIKA ROMSKÉ MENŠINY	13
1.1 HISTORIE ROMSKÉ MENŠINY	13
1.2 ROMSKÁ KULTURA A JEJÍ SPECIFIKA	15
1.3 ROMSKÉ DÍTĚ A JEHO POSTAVENÍ V RODINĚ	17
2 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ V BĚŽNÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	20
2.1 INTEGRACE A INKLUZE JAKO PLATFORMA VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ V BĚŽNÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	20
2.2 SPECIFIKA EDUKACE ROMSKÝCH ŽÁKŮ V PROSTŘEDÍ BĚŽNÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	22
2.3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ POSKYTOVANÁ ROMSKÉMU ŽÁKOVI V PROSTŘEDÍ BĚŽNÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL	24
3 ROLE ASISTENTA PEDAGOGA V EDUKAČNÍM PROCESU ROMSKÉHO ŽÁKA	30
3.1 HISTORICKÝ VÝVOJ PROFESE ASISTENTA PEDAGOGA	30
3.2 ASISTENT PEDAGOGA V ZÁKLADNÍ ŠKOLE HLAVNÍHO VZDĚLÁVACÍHO PROUDU	31
3.3 VÝZNAM ASISTENTA PEDAGOGA PŘI PRÁCI S ROMSKÝMI ŽÁKY	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	37
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	37
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	37
4.3 VOLBA VÝZKUMNÉ STRATEGIE, METOD A TECHNIK SBĚRU DAT	38
4.4 VOLBA VÝZKUMNÉHO SOUBORU A JEHO CHARAKTERISTIKA	39
4.5 VSTUP DO TERÉNU.....	39
4.6 ZPRACOVÁNÍ DAT	41
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	42
5.1 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ A JEHO KATEGORIE	42
5.1.1 Komunikace mezi asistentem pedagoga a romským žákem	43
5.1.2 Aktivita romského žáka v průběhu edukace	46
5.1.3 Faktory ovlivňující edukaci romského žáka	49
5.1.4 Rodinné zázemí žáka ovlivňující jeho edukaci	53
5.1.5 Vnímání edukace pohledem asistenta pedagoga.....	59
5.1.6 Formy podpory romského žáka v edukačním procesu.....	62
5.2 PARADIGMATICKÝ MODEL A JEHO KÓDOVÁNÍ	65

6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	67
6.1	DISKUSE	69
6.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI:.....	69
	ZÁVĚR	70
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	71
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	77
	SEZNAM OBRÁZKŮ	78
	SEZNAM TABULEK.....	79
	SEZNAM PŘÍLOH.....	80

ÚVOD

Cílem této bakalářské práce je hlouběji proniknout do problematiky primárního vzdělávání romských žáků z pohledu asistenta pedagoga. Téma jsme si vybrali především z důvodu vlastní zkušenosti s romskými žáky na pozici asistenta pedagoga. O problematice vzdělávání romských studentů se zajímá stále více institucí, odborníků i politiků. V naší práci se budeme zabývat pohledem asistenta pedagoga na vzdělávání romských žáků. Tématem romské menšiny se zabývá mnoho autorů jako jsou například Balvín, Štolová a další. Podle autorky Štolové má edukace romských žáků svá specifika a velice důležité je už v brzkém věku motivovat a nabídnout relevantní podporu v této oblasti.

V kontextu kapitol popisujeme na základě odborné literatury charakteristiku romské menšiny její historie, bohaté kultury a jejích specifík a postavení dítěte v romské rodině. V druhé kapitole dále vymezujeme vzdělání romských žáků v běžných základních školách, jejich integraci a inkluzi, specifikaci edukace romských žáků a jejich podpůrná opatření poskytovaná v prostředí běžných základních škol. Ve třetí části popisujeme roli asistenta pedagoga v edukačním procesu romského žáka, historický vývoj profese, působení asistenta pedagoga v základní škole hlavního vzdělávacího proudu a jeho význam při práci s romskými žáky.

V empirické části se zaměříme na zjištění a popis, jak asistent pedagoga vnímá edukaci romského žáka v základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Kvalitativní data byla získána technikou polostrukturovaného interview. Nato byla následně analyzována za využití dílčích postupů zakotvené teorie. Interview nám poskytlo pět participantek se zkušeností na pozici asistenta pedagoga. Pro náš výzkum jsme si vybrali základní školu v Jihomoravském kraji.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 CHARAKTERISTIKA ROMSKÉ MENŠINY

Velice důležité je si objasnit na začátek naší práce, kdo je to Rom. Autorka Unucová (2007, s. 5) ve své knize objasňuje, že v překladu slovo „Rom“ znamená „muž“ či „člověk“. Autor Hladík (2006, s. 42) definuje slovo Rom jako „*označení pro příslušníky etnických skupin indického původu, které užívají sami příslušníci těchto skupin.*“. Avšak původ tohoto slova není znám. Podle autorů Jakoubka a Hirta (2004, s. 156) pod slovem Rom či Romové si můžeme představit člověka či lid, který se hlásí k romské národnosti a kultuře v antropologickém smyslu. Hlásit se k romské národnosti vede k mnohým úskalím spojeným s diskriminací. Což je důsledkem toho, že počet Romů, kteří se k romské národnosti přihlásí, se snižuje.

Jako první kapitulu práce jsme si vybrali charakteristiku romské menšiny. Domníváme se, že tato kapitola je stěžejní do úvodu naší bakalářské práce, jelikož k pochopení problematiky romské edukace, je nutné se více dozvědět o tom, co je pro tuto menšinu typické. Podkapitoly se proto zabývají historií romské menšiny, což je počátek 13. století až po 20. století a jejich zabydlením na našem území. Tradice a kultura jsou jejich nedílnou součástí, a protože právě tyto aspekty mohou ovlivnit i jejich edukaci, budeme se jimi zabývat v další podkapitole. Nakonec se podíváme na postavení dítěte v romské rodině.

1.1 Historie romské menšiny

Diskriminace Romů není jen záležitost dnešní doby, ale i minulé, počínající 13. stoletím. V mnoha publikacích se dočteme, že Romové do Evropy přišli z Indie v průběhu 13. – 14. století. Jsou to však informace zkreslené, jelikož přesného data příchodu Romů na evropský kontinent se nikdo nedopátral. Dokumenty jsou nedohledatelné, tedy nejspíše nedochované. Nezpochybnitelné zmínky jsou však od 15. století. Jednu z nejstarších informací o Romech na území České republiky obsahuje „Kronika tak řečeného Dalimila“ z počátku 14. století (Daniel, 1994, s. 39). Další nezpochybnitelný zápis datujeme k roku 1416 a zmiňuje ho ve své publikaci Ctibor Nečas (1995, s. 14) na základě staročeské kroniky, jejíž obsah uspořádal F. Palacký v díle „Staří letopisové čeští“. Setkáme se i se zmínkou z popravčí knihy pánů z Rožmberka z roku 1417, či spisů z roku 1418 z oblasti Znojma a Chebu. V Praze na Novém Městě se Romové utábořili až v roce 1481 (Daniel, 1994, s. 39). Určité zlepšení postavení Romů jak hospodářské, tak sociální přišlo v době protitureckých válek. I přes toto zlepšení nebyli stále většinou společností přijati. V 16. století začalo jejich hromadné pronásledování napříč Evropou. „*V roce 1538 vydali Moravské zemské směny nařízení o*

výhostu Romů, ale i odevzdání všech zbraní, které vlastnili.“ (Daniel, 1994, s. 74-75). Za vlády Leopolda I. Byl vydán patent v roce 1697, podle kterého mohl být Rom beztrestně zabit.

Morava byla v tehdejší době tolerantnější v soužití s Romy než Čechy. Prvními trvale osídlenými lokalitami byl Bohusoudov na Jihlavsku a Oslavany u Brna. Vznikly zde velké romské osady, které se nazývaly „cikánské tábory“ (Hanzal, 2004, s. 242).

V 18. století se objevily snahy udělat z Romů rolníky a tím zabránit jejich kočovnému způsobu života (Davidová, 2004, s. 190). Romové, kteří se usídlili ve vsích, či městech, již nesměli být nazýváni cikány. Byla jim změněna příjmení, nesměli mluvit romštinou a nosit romský šat. Nejhorším nařízením týkajícím se života Romů na našem území bylo, že děti mezi sedmým a dvacátým rokem byly dávány na převýchovu do neromských rodin (Horváthová, 2002, s. 84)

V průběhu 19. a počátkem 20. století se setkáváme se snahou spontánního usazování romského obyvatelstva na Moravě i s kočovným způsobem života v Čechách. Romové byli trestáni především za tuláctví a potulku (Šišková, 2001, s. 101). Konec první světové války přinesl mnoho změn, ale pro Romy byl zásadní rok 1926, kdy byla založena první škola pro romské děti v Užhorodě. Postavili si ji sami Romové. V této době nejpočetnější skupinu tvořili slovenští Romové a nejmenší olašští Romové (Daniel, 1994, s. 130).

Autorka Unucková (2007, s. 5) se ve své literatuře zmiňuje o rozdělení Romů podle jejich kočování na kočovné, polokočovné a usedlé. Mezi polokočovné patří zejména Romové olašští. Romové usedlí se živili pomocí při práci majoritní společnosti už za Marie Terezie.

Druhá světová válka přinesla Romům velké utrpení. Mimo jiné stála život 6000 Romů ze 7000 žijících na našem územím (Daniel, 1994, s. 133). Podle autorky Horváthové (2002, s. 47) přežili pouze Romové, kteří se uměli skrývat nebo ti, kteří emigrovali do zahraničí. Zřídka se také mohlo stát, že se Romů zastala jejich domovská obec, tak zvaně je „vyreklamovala“. Podmínkou pro „vyreklamování“ bylo, že se za ně obec zaručí.

V socialistickém Československu se Romové museli povinně usídlit. Nesměli se hlásit k romské národnosti a byli řízeně přesídlováni z důvodu rozkladu tradiční romské rodiny. Usnesení vlády o „snížení podílu nezdravé populace“ bylo přijato v roce 1976 a v jeho rámci měly být vypláceny vysoké finanční odměny Romkám, které podstoupily sterilizaci (Davidová, 2000, s. 210). Pozitivním přínosem této doby bylo přidělování bytů, přídavky, poskytování lékařské péče a umístění dítěte v mateřské škole (Rous, 2003, s. 16).

Po roce 1989 byla oficiálně uznána romská národnost. Nastal rozvoj romských hnutí a sdružení, některá jsou aktivní dodnes (Pečínka, 2020). Oficiálně se k romské národnosti přihlásilo jen velmi málo Romů, což je důsledkem tíživé historie.

Ze statistických údajů institutu pro politiku a výzkum z roku 2019 vyplývá, že pohled majoritní společnosti na zaměstnanost Romů není tak kritický, jako tomu bylo v předchozích letech. Avšak naopak tomu je v pohledu majoritní společnosti na získávání bydlení Romů. (institut pro sociální politiku a výzkum, 2021)

1.2 Romská kultura a její specifika

Dle autorky Horváthové (2002, s. 65) Romové netvoří pouze jednu skupinu společností, ale můžeme je dělit do několika skupin podle různých destinací odkud do české republiky přišli. V české republice je nejrozšířenější skupina Romů slovenských. Zaujímají většinové procento Romů žijící u nás. Dále jsou to Romové olašští, Lovárové, původně koňští handlíři, a Kalderaši, kteří byli výrobci kotlů, Romové maďarští, zbytky původních českých Romů a němečtí Sintové. Mezi těmito skupinami jsou určité znaky a rozdíly.

Dále popíšeme romské zvyky a tradice, které jsou tedy velmi širokým pojmem a spadají do romské kultury. Jejich uctívání se uchovává po dlouhá staletí, protože jde o velmi starý národ. Vlivem dnešní doby udržování těchto tradic upadá. Tradice a zvyky byly ovlivňovány místem jejich původu. Mezi nejdůležitější romské obřady patří svatba, narození dítěte, křest a smrt (Lázničková, 1999, s. 55).

Romové jsou rodilými kočovníky a mají svoji tradiční kulturu. Tradiční romskou kulturu můžeme rozdělit na materiální a duchovní. Do materiální kultury patří řemesla a způsob obživy, bydlení, strava a odívání. Duchovní kulturou je pak myšlena romská komunita, rodina, zvyky a obřady, víra, pověřivost a hudba (Horváthová, 2002, s. 26).

Mezi tradiční romská řemesla patřila: kováři, kotláři, zpracovatelé kůží, ošetřovatelé koní, muzikanti, košíkáři, věšitelky budoucnosti, korytáři, metaři, akrobati, herci aj. V pravlasti Romů v Indii patřili Romové do nejnižších kast (Horváthová, 2002, s. 32).

Vedle kovářství patřila hudba k oborům, které si vážili nejen Romové, ale i gadžové („lidé s bílou barvou pleti“). Cikánská muzika je považována za hudbu s typickým repertoárem, ve kterém ani nemusí být členem žádný Rom. Hudba a muzikálnost je součástí romské identity, mají schopnost tvořit písně jim vlastní. (Davidová, 1999, s. 59). Romové mají svoji hymnu,

která se jmenuje „Opre Roma“, jejíž překlad je „Vzhůru Romové“. Stejně důležitý jako hudba je pro romský národ i tanec.

I součást způsobu bydlení můžeme zařadit do jejich kultury, především se liší u Romů usedlých a kočovných. Usedlí Romové, zakládali své osady u vody a lesů. Důležité bylo, aby se v blízkosti nenacházel hřbitov, popraviště či márnice, což pramení z jejich pověrčivosti. Věřili, že duše zemřelých jim mohou uškodit. Kočovným Romům záleželo hlavně na tom, aby měli střechu nad hlavou. Sloužili jim k tomu přenosné stany, vozy a maringotky (Davidová, 1999, s. 39).

S kulturou je také spjata odívání Romů, které se liší mezi usedlými a olašskými Romy. U olašských Romů se dochovalo nejvíce tradičních prvků. Ženy nosily dlouhé nabírané barevné sukně s volány a kapsou na krádeže. Vrchní část oděvu tvořila blůzka s dlouhým nabíraným volánem do manžety. Součástí tradičního oděvu byl i šátek, který se vázal dozadu kolem hlavy. Romská žena měla dlouhé vlasy, do kterých byly zapleteny stužky, pentle či květiny. Mužské části oděvu se skládaly z košile s dlouhými nabíranými rukávy a přes ni se nosila většinou černá vesta. Kalhoty byly dlouhé, zasunuté do vysokých bot. Typický olašský muž měl na hlavě široký klobouk. Bez rozdílu pohlaví a způsobu života si Romové potrpěli na ozdoby a šperky. Čím vyšší bylo postavení rodiny, tím honosnější byly ozdoby. Děti typický oděv neměly, oblékaly se jako dospělí. Romové nedělají rozdíly mezi svátečním, domácím a pracovním oděvem (Davidová, 2001, s. 39).

Mezi pojetí romské kultury také můžeme zařadit jejich tehdejší žití. Romové nebyli vlastníky půdy, proto byli odkázáni na darované, směněné, ulovené či krádeží získané suroviny. Nejběžnější potravinou bylo maso vařené v kotli nebo hrnci, které jedli rukama bez přílohy. Časté bylo i maso pečené v popelu. Obstarávání potravy měli na starost ženy a děti. Vedle masa používali převážně mouku, ze které pekli placky a vařili halušky. Nejchutnějším pokrmem byla nezahuštěná polévka. Za slavnostní jídlo považují goja (střívka naplněná bramborovým těstem) a golubce (plněné zelné listy). Vařilo se jednou denně. Žili ze dne na den (Davidová, 2004, s. 80).

Způsob života Romů a jejich nízká úroveň vzdělání ovlivnily chápání přírodních a společenských jevů a schopnost odlišit realitu od myšlenek. Důsledkem jejich představ je opět pověrčivost (Davidová, 1995, s. 93).

Uspořádání romské hierarchie je pro Romy velice důležitá a její uspořádání je členěno od nepaměti. Romskou komunitu tvoří patriarchální velkorodina, složená ze základních rodin.

V čele rodu stál vajda. Svoji funkci v rodině dědil nebo ji získal za zásluhy. Mezi ženami měla výsadní postavení „stará matka“, která dle pověstí uměla čarovat. Samotný jedinec neznamenal nic, každý měl přidělené své místo tak, aby komunita fungovala (Horváthová, 2002, s. 24-25).

Rodina je označována jako nipos nebo amato nipo, v jejím čele stál otec s jeho bratry. Synové patřili do rodiny svého otce a dcery přecházely do rodiny svého muže, který ji musel od rodiny koupit. Sňatky byly předem domluveny rodiči, nebylo výjimkou ani uzavírání sňatků mezi členy jedné rodiny. Manželé byli velmi mladí, okolo 13-15 let (Lázničková, 1999, s. 53).

V dnešní době se Romové považují za křesťany, převážně katolíky. Panují i názory, že jsou bez náboženského vyznání nebo vyznavači přírodních, animistických sil a duchů. Faktem je, že se Romové hlásí k víře, která převažuje v místě jejich prostředí. Nejoblíbenějšími církevními svátky jsou Velikonoce, Vánoce a svátek Matky Boží na 1. ledna (Davidová, 1995, s. 123).

Jedním z nejdůležitějších dochovaných duchovních aspektů je romský jazyk. Pomocí romského jazyka si po staletí předávali své pověsti, pohádky, vědomosti. Písmu se totiž nenaučili. Podle autorky Horváthové (2002, s. 29-31), romský jazyk pochází z novoindičtiny. Vychází ze sanskrtu a postupem doby se do romštiny jejich kočováním přidružily i výrazy z území majoritní společnosti žijící na území, na kterém zrovna Romové pobývali. Indický původ Romů byl odhalen v 18. století právě na základě jejich jazyka, který je velice cenný. Především z důvodu zachování si prvků z indických jazyků jak dnešních, tak i minulých. Pro mnohé Romy je romský jazyk stále jazykem mateřským a je jimi používán v komunikaci mezi sebou. Velice důležité je podle autorky Horváthové (2002, s. 29-31) také podotknout, že vlivem komunistické propagandy byli Romové přesvědčeni o špatném vlivu romštiny na děti navštěvující povinnou školní docházku. Mluví doma více česky, proto některé děti romský jazyk už zapomínají.

1.3 Romské dítě a jeho postavení v rodině

Autor Matějček (1994, s. 17) popisuje rodinu ve své knize jako jistotu „*Rodina by měla znamenat pro dítě základní životní jistotu. To je ten nejlepší vklad pro dítě, který mu můžeme dát.*“

V dobách minulých mělo romské dítě jen mizivou šanci na život tak zvaných „gadžu“. Příčinou tomu bylo hladovění, umrznutí v průběhu kočování, či nedostatečnou zdravotní péčí. Bylo však obklopeno velkorodinou a její laskavou péčí (Říčan, 1998, s. 103).

Autorka Selecká (2019, s. 22) zmiňuje, že bylo pro romskou rodinu velice důležité dítěti zaopatřit potravu. Dítě prvorozené bylo vychováváno matkou tak, aby se mohlo postarat o jeho mladší sourozence. Dívčám ve věku mezi 14-15 rokem vybírali rodiče budoucího manžela. Chlapce ve věku 5-6 let vychovával otec k fyzické zdatnosti a řemeslu. Nejstarší syn měl zodpovědnost za vzdělání svých mladších sourozenců a čest svých sester. Nejmladší syn zůstával žít u rodičů a obvykle se o ně staral až do jejich smrti. V romské rodině jsou děti velice ceněné. Dále autorka Selecká (2019, s. 25) popisuje, jak rodina ovlivňuje dětské chování a jeho blahobyt. Pokud dochází v rodině na hádky, nedorozumění a kritické situace, je dítě těmito situacemi ovlivněno v jeho mezilidských vztazích. V dnešní době v romské rodině stále převažuje hierarchické postavení, rodiče ke každému dítěti přihlíží jinak. Dítě má v rodině jinou odpovědnost a postavení. Rodina je pro něj na prvním místě a nahrazuje mu vztahy z vnějšího okolí jako je škola, práce a vztahy s majoritní společností.

Dalo by se říci, že romské rodiny jsou rozděleny do tří skupin. Dle Balvína (2005, s. 356–357) jsou v první skupině zařazeny rodiny společensky integrované, tedy začleněné mezi ostatní obyvatele, rodiče trvale pracují a jejich děti mají pravidelnou školní docházku. Okolím jsou přijímány kladně. Druhá skupina rodin nepřijímá společenské normy, ale mají základní hygienické a pracovní návyky. Jejich děti chodí do školy nepravidelně. Výchova a podmínky pro zdravý vývoj dětí není zabezpečen správně. Poslední a třetí skupinou jsou nejzaostalejší rodiny, jejich členové nemají zájem se přizpůsobit a změnit způsob života. Většinou žijí v komunitních společenstvích, ve kterých jsou nevyhovující sociální a hygienické podmínky. Je pro ně typická častá změna pobytu. Členové rodin pracují výjimečně. Do školy své děti téměř neposílají. Tím ohrožují jejich zdravý vývoj a výchovu.

V romských rodinách děti vyrůstají obklopeny několika generacemi. Je obvyklé, že sdílejí jejich způsob života. Výchova je spíše tzv. „nevýchovou“, děti se učí především napodobováním dospělých. Typický je větší počet sourozenců oproti majoritní rodině. Dětství romských dětí trvá krátce, již v mladém věku je dítě vtaženo do chodu domácnosti. To je důvodem rychlejšího dospívání v sexuálním životě i kratší dobou dožití. Romové vychovávají své děti k přežití v civilizovaném světě. Myšlení Romů je velmi konkrétní a situační, nepřemýšlejí o budoucnosti. Jejich výchova je značně emocionální a rodič není schopen dítě naučit čemukoliv jinému, než je nezbytně nutné (Šišková, 2001, s. 138).

V romské rodině není běžné vysvětlování (Jakoubek, 2004, s. 30). Avšak v článku autorky Selecké (2019, s. 25) se dočteme i to, že děti jsou vychovávány k vyjádření svých pocitů a myšlenek. Především v oblasti tabuizovaných věcí pro společnost, jejich témata jsou dospělácká, z každodenního života, který řeší jejich příbuzní.

Romské děti se učí samočinně, dělají to, co dělají druzí. Je vychováváno ke společnému rozhodování, proto je pro něj obtížné, aby ve škole pracovalo samostatně. Z domu je zvyklé vše sdílet s ostatními (Hübschmannová, 1998, s. 117-118). Stejného postoje k problematice se dočteme i v odborném článku autorky Selecké (2019, s. 25). Nesamostatné jednání vyplývá z rodinného zázemí, kde dítě nikdy není samo, vždy je obklopeno několika členy domácnosti, kteří mu pomohou či poradí. Dítě se může zúčastnit rozhodování o rodině, kde může vyjádřit názor k dané problematice, kterou rodina řeší. Rozhodovací proces je kolektivní, tedy společný a jeho výsledek berou členové rodiny za svůj, ale nepodřizují se mu. Tímto aktem Romové posilují sebevědomí i individualitu dítěte, což na něj má pozitivní dopad. Avšak vzdělání v romských rodinách k individuálnímu jednání nevede, dítě tak není ve škole samostatné (Selecká, 2019, s. 26).

2 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ V BĚŽNÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Dle autorky Štolové (2002, s. 50) má současný stav vzdělávání romských žáků za následek nepříznivé důsledky v sociálních, ekonomických i kulturních oblastech. K řešení této situace a k odstranění společenské nerovnosti je potřebná změna pohledu na školský systém. Podle autorů Průchy, Walterové a Mareše (2013, s. 371) je vzdělávání Romů velká nesnáz, která má důsledky jak ekonomické, sociální i pedagogické. Avšak autorka Bartoňová (2009, s. 103) se ve své publikaci domnívá, že romské děti jsou schopny se vzdělávat na školách hlavního vzdělávacího proudu, je nutno k nim přistupovat individuálně a vytvářet kladný vztah ke vzdělání. Dříve bylo české školství bráno jako segregativní. Segregace je však v dnešní době brána jako negativní pojem, který je synonymem slova vyloučení. Jednalo se o vzdělávání žáků se stejnými vzdělávacími potřebami v jedné instituci (Svoboda, Zilcher, 2019, s. 28).

Vzhledem k současným trendům, jež si kladou za cíl začleňovat do běžných škol i marginalizované skupiny žáků včetně žáků romských, se v této kapitole zaměříme na pojem integrace a inkluze, které představují nejčastěji platformu pro vzdělávání romských žáků v běžných základních školách. Také si objasníme specifika jejich edukace v běžné základní škole a související formy podpůrných opatření.

2.1 Integrace a inkluze jako platforma vzdělávání romských žáků v běžných základních školách

V současnosti je edukace romských žáků v běžných základních školách zajišťována formou dvou vzdělávacích diskurzů integrace a inkluze. Pohledy mnohých autorů definici těchto pojmů vidí rozdílně. Autor Průcha (2013, s. 108) v Pedagogickém slovníku popisuje **integrované vzdělávání** jako: „*Přístup a zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních vzdělávacích proudů a do běžných škol.*“. Také zde popisuje **inkluzivní vzdělávání** jako: „*Vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte*“ (Průcha, 2013, s. 105). Avšak autorka Hájková (2010, s. 12) ve své knize definuje integraci jako „*mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře.*“ Oproti této definici také popisuje inkluzi „*není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého*

by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.“ (Hájková, 2010, s. 13).

Dle autora Svobody a Zilchera (2019, s. 28) je integrace popisována jako podskupina, která je začleňována s určitou podporou do běžné školy.

Rozdíl mezi inkluzí a integrací pro mnoho lidí není zřejmý. Dle autora Lechty (2010, s. 28-29) se inkluzivní vzdělávání do tří dimenzí, kde můžeme chápat inkluzi v porovnání s integrací. Inkluze se můžeme rovnat slovu integrace, či ji můžeme pochopit jako novou integraci a chápání speciálních potřeb u všech dětí. Také je podle autora jednodušší způsob rozlišení. Inkluze je popisována jako vzdělání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě společně s ostatními dětmi, kdy se škola snaží přizpůsobit potřebám dítěte na základě kurikulárních dokumentů. Oproti tomu v integraci se dítě přizpůsobuje škole.

Podle autorky Kocurové, (2002, s. 15-16) jsou inkluze a integrace dva zcela rozdílné pojmy. Integrace se zaměřuje na potřeby jedince jako žáka, inkluze na potřeby všech vzdělávaných žáků. Integrace je začlenění určité skupiny lidí s určitými zvláštnostmi do většinové společnosti.

Inkluzivní pedagogika je v současné době nejvíce diskutovaným fenoménem a má velice široký kontext. Je tolerantní vůči pohlaví, zdravotnímu postižení, jazykové bariéře, sociálnímu zázemí, národnosti či rase. Jde tedy o vzdělávání dětí z široké populace (Lechta, 2010, s. 29). „*Inkluzivní pedagogika je oborem pedagogiky, který se zabývá možnostmi optimální edukace dětí s PNO v podmínkách běžných škol a školních zařízení.*“ (Lechta, 2010, s. 29).

Také dle autora Valenty a kol. (2003, s. 8) je inkluzivní pedagogika založena na společném vzdělávání bez ohledu na etnickou a náboženskou příslušnost, pohlaví a úroveň žáků. Deklaruje stejný přístup na vzdělání.

Autorka Tennenbergerová (2016, s. 43-45) ve své knize Průvodce školní inkluzí poukazuje na to, jak poznáme inkluzivní školu. Její ukazatelé jsou především, že škola přijímá všechny žáky, čímž je myšleno žáky ze spádových oblastí, s odlišným jazykem, než je český, mimořádně nadané žáky, žáky se zdravotním postižením či z ekonomicky slabých rodin. Všichni žáci jsou pro ni důležití a respektuje a podporuje jejich potřeby. Jejich úspěch je podporován a nemají potřebu odcházet do speciálních či praktických škol. Případné neúspěchy edukace se řeší podpurným opatřením. Škola má stanovený cíl v rozvoji inkluzivního vzdělávání. Škola vykazuje určité inkluzivní prvky, které můžeme na první

pohled vidět a je vnímán jako přirozená součást vzdělávání. Pedagogičtí pracovníci školu podporují v její činnosti.

Autor Lechta (2010, s. 122) ve své publikaci popisuje velice důležité postavení a úkoly asistenta pedagoga v inkluzivním vzdělávání. Je to především pozorování a diagnostikování edukační činnosti pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, vypracování IVP (individuálního vzdělávacího plánu) pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, dohled nad jejich plněním, vedení a řešení problému v průběhu inkluzivního vzdělávání. Také uvádí, že hlavním východiskem inkluzivního vzdělávání jsou především žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří pro své úspěšné vzdělávání v běžné základní škole potřebují asistenta pedagoga.

2.2 Specifika edukace romských žáků v prostředí běžných základních škol

Školský zákon 82/2015 Sb. popisuje základní vzdělávání jako vzdělávání dětí od 6 let věku, denním docházením do vzdělávacího zařízení po dobu devíti let. Za účelem rozvíjet osobnost chování, vědomosti žáka, které mají mít pozitivní dopad na jeho budoucí život a případně další vzdělávání a rozvoj. Vzdělávání v případě národnostních menšin tedy i žáků romských probíhá dle § 13 v českém jazyce. Cílem vzdělávání na základní škole je kvalita výchovného a vzdělávacího procesu s cílem romské dítě připravit na budoucí soužití s majoritní společností. K hlavním úkolům výchovy a edukace romských žáků podle autorky Štolové (2013, s. 50) patří především čelit obtížím nedostatečné jazykové vybavenosti a sociální situaci, ve které se žáci nacházejí už od prvního ročníku základní školy. Zvolit vhodné metody a formy výuky vzhledem k jejich socio-ekonomické situaci a správně žáky i jejich rodiny pozitivně naladit a motivovat k edukaci. Využít schopností a nadání pro budoucí povolání a život v majoritní společnosti. Dle autorky Štolové (2000, s. 36) je také velice důležitým aspektem odstranit společenskou nerovnost Romů, která by vedla ke změně filozofie školského systému a také k přijetí romských dětí s jejich kulturní a sociální odlišností.

Většina romských žáků je vzdělávána v základních školách, které jsou v téměř sto procentech romské. Děti do školy nastupují nevybavené kompetencemi potřebnými pro školu. Větší úspěšnost mají děti, které prošly přípravným ročníkem a mateřskou školou. Rodiče mají odlišný přístup ke vzdělání než rodiče z majoritních rodin (Balvín, 1997, s. 59).

O romském žákovi se často mluví jako o žákovi se sociálním znevýhodněním. Tento pojem „žák se sociálním znevýhodněním“ popisuje legislativa od roku 2004 jako dítě se zvýšenou podporou ve školním prostředí. Je to nespočet důvodů či příčin, které vedou k neúspěšnosti ve vzdělání, ale nejsou příčinou zdravotních obtíží, nýbrž životních situací a sociálním zázemím mimo školní vzdělávání (Felcmanová, Habrová, 2015, s. 8).

Také podle autora Kaleji (2011, s. 84) stejně jako u autorky Štolové (2013, s. 43) je hlavním problémem romského žáka po příchodu do edukačního procesu především jazyková bariéra, dítě není schopno samo za sebe se rozhodovat, není vedeno k samostatné činnosti spojené s edukací. Neumí si vyčlenit čas na domácí přípravu, jejich schopnosti týkající jemné motoriky jsou nedostačující pro základní vzdělání.

Nástupem dítěte do povinné školní docházky je velice důležité vytvořit atmosféru tak, aby byla pro romského žáka příznivá a motivovala ho k lidské důstojnosti. Nezbytné je zaměřit se na jazykovou bariéru, jak již bylo uvedeno výše, a především jejich hudební a pohybové nadání. Nezbytně nutným je také probouzet v romských dětech pochopení pro ostatní kultury a menšiny. (Štolová, 2013, s. 51).

Romští žáci neumí propojit získané znalosti s praktickým využitím. Je nutné látku často opakovat, aby ji nezapomněly (Hornák, 2005, s. 63). Neumí si vytvořit vlastní program a stanovit si pevný cíl. V mnoha případech jsou nespolehlivé, vyhýbají se zodpovědnosti. Jejich častá odpověď je „já to neumím, já tomu nerozumím“ bez snahy pochopit zadání. (Hornák, 2005, s. 65-67). Problém v edukaci se vyskytuje v českém jazyku a čtení, mnohem lépe jim jde matematika, kterou více využijí v běžném životě (Hučín, 2004, s. 11). Ve většině rodin se stále mluví romsky i přesto, že úředním jazykem je čeština.

Dle autorky Štolové (2013, s. 56) je nezbytné zavést do edukace v rámci rámcového vzdělávacího programu pro školy s romskými žáky více témat ohledně romské kultury, historie a jazyka. Důležité je také zaměstnávat romského asistenta pedagoga či vychovatele a umožnit jim další pedagogické vzdělání a začlenění do chodu základní školy. Nezbytnou součástí je také podpora smysluplného trávení volného času v rámci školy.

V návaznosti na edukaci romského žáka je podstatnou součástí jeho zázemí, kde se může dítě v domácím prostředí vzdělávat. Autor Balvín a kol. (1997, s. 60) ve své knize dále popisuje, že děti často nemají svůj vlastní pokoj v domácnosti, natož pak pracovní místo. S úkoly jim rodiče nepomáhají dost často, protože látce nerozumí. Děti nechodí do školy z důvodu nedostatku financí na svačinu a školní pomůcky. „*Určitým ovlivňujícím faktorem*

je i prostředí, v němž má dítě absolvovat přípravu do školy. Pro většinu dětí je to prostředí neinspirativní, deprimující a nemotivující“ (Balvín, a kol., 1997, s. 60).

Romské děti jsou temperamentní, často se uráží (Bakalář, 2004, s. 72). Pokud si pedagogický pracovník získá jejich důvěru a děti cítí zájem a náklonnost, přijmou jej jako autoritu. Lépe se s nimi v edukačním procesu pracuje (Balabánová, 1999, s. 343).

Z mnoha těchto problémů ve výuce vyplývá u romských dětí potřeba individuálního vzdělávacího plánu, což je jedna z forem podpůrných opatření.

2.3 Podpůrná opatření poskytovaná romskému žákovi v prostředí běžných základních škol

Podpůrná opatření jsou v dnešní době nedílnou součástí moderního vzdělávání. V této kapitole si je popíšeme vzhledem k romskému žákovi.

Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami patří žáci, dle § 16 školského zákona 82/2015 Sb. Jsou to osoby, které k naplnění svých vzdělávacích možností či uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření. Jsou to děti se zdravotním postižením, jako je tělesné, zrakové, sluchové, mentální postižení, vady řeči, autismus, postižení s více vadami, vývojové poruchy učení či chování. Dále jsou to žáci se zdravotním znevýhodněním, čímž je myšleno zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, lehčí zdravotní poruchy, ze kterých plynou poruchy učení či chování. V neposlední řadě jsou to žáci se sociálním znevýhodněním, což jsou děti pocházející z rodinného prostředí s nízkým socio-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, děti v nařízené ústavní či ochranné péči, dítě azylanta (MŠMT, 2021).

Autoři Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. (2015, s. 22) ve své knize popisují podpůrná opatření jako pomoc v rozvoji vzdělávacího potenciálu. Nejdůležitějším aspektem jsou potřeby romského dítěte a včasné odhalení specifických potřeb, aby mohla být stanovena podpůrná opatření.

Dle MŠMT (2021) vyhlášky 248/2019 je podpůrným opatřením jsou nezbytné úpravy ve vzdělání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí či jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci či studenti mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. Lze ho také nazvat jako pomoc v rámci školského poradenského zařízení, kde je žákovi poskytnuto poradenství. Pedagogickým pracovníkům je umožněno použití kompenzačních pomůcek,

speciálních učebnic, speciálních učebních pomůcek. Pedagog se řídí individuálním vzdělávacím plánem, který je pro romského žáka určený. Podle něj má možnost využít asistenta pedagoga či jiného pedagogického pracovníka k pomoci ve vzdělávání (MŠMT, 2021).

Podpůrná opatření mají určitý systém. Má své zásady, které popisující v knize autoři Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. (2015, s. 32). Také se stali pravidly pro jejich použití. Jsou to:

- *nediskriminace, spravedlnost a rovný přístup*
- *odbornost a kvalita*
- *efektivita a dostupnost*
- *jednotný přístup*
- *metodické vedení*
- *kontinuita a spolupráce*
- *rozvoj a otevřenost*

Dle MŠMT (2021) dělíme podpůrná opatření, která mohou být poskytnuta i romskému žákovi, do pěti stupňů:

1. stupeň – Uplatňuje jej škola či školské zařízení bez doporučení školského poradenského pracoviště. Do prvního stupně můžeme řadit žáky s mírnými obtížemi jako je pomalejší tempo práce v hodině, problémy ve čtení, psaní, s pamětí, s počítáním, s koncentrací na výuku.

2. stupeň – Pouze s doporučením školského poradenského pracoviště. Do druhého stupně lze zařadit žáky se závažnými specifickými poruchami učení, poruchami chování, těžkou poruchou řeči. Také zde řadíme žáky z jiných kulturních prostředí či jinými životními podmínkami.

3. stupeň – Pouze s doporučením školského poradenského pracoviště. Zde řadíme děti se specifickými poruchami učení či chování, s problémy učit se a připravovat na výuku, opožděným vývojem. Lehce oslabeným sluchem, zrakem či řečovými vadami. Špatným dorozuměním se, s mírnou poruchou autistického spektra a neznalostí českého jazyka. Také zde řadíme žáky z jiných kulturních prostředí či jinými životními podmínkami.

4. stupeň – Pouze s doporučením školského poradenského pracoviště. Zde řadíme žáky se závažnými poruchami chování, s těžkým sluchovým či zrakovým postižením, se středně těžkým či těžkým mentálním postižením, se závažným tělesným postižením. Také do čtvrté skupiny lze začlenit žáky mimořádně nadané.

5. stupeň – Pouze s doporučením školského poradenského pracoviště. Zde řadíme žáky s nejtěžším zdravotním postižením či žáka postiženého více vadami (MŠMT, 2021).

Ve stupních 2–5 lze místo doporučeného podpůrného opatření přijmout jiné podpůrné opatření stejného stupně, avšak po projednání s daným ŠPP a písemným informovaným souhlasem zákonného zástupce žáka a za podmínek jednání v zájmu žáka. Ve třídě lze vzdělávat nejvíce pět žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrnými opatřeními. Lze ho ukončit projednáním školy či školského zařízení se zákonným zástupcem žáka a doporučením školního poradenského pracoviště, že podpůrné opatření již není potřebné (MŠMT, 2021).

Existuje několik podpůrných opatření, avšak pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí, tedy i žáky romské, můžeme účinně aplikovat pouze některá. Každé dítě je jiné a jedinečné, má jedinečné potřeby a také úspěšného cíle edukace dosahuje za různých podmínek. Tato podpůrná opatření ve své publikaci popisují Felcmanová a Habrová (2015, s. 26).

Prvním podpůrným opatřením, které si představíme je organizace výuky. Je velmi důležitým aspektem v edukaci pro romského žáka, který není dostatečně koncentrovaný, motivovaný, oslabený v kognitivním výkonu (vnímání, představování, myšlení, inteligence, pozornost, paměť), nerozumí jazyku, ve kterém je výklad učiva, či je úzkostný v sociálním kontaktu. V tomto podpůrném opatření je cílem pedagoga poskytnout vyhovující prostředí ve třídě tak, aby žákům vyhovovalo v podobě zasedacího pořádku, uspořádání pomůcek či nábytku, ale i přizpůsobit práci romského žáka a samotného pedagoga či asistenta pedagoga jeho potřebám ve výuce. Je nezbytná i úprava času určeného na hodinu, tedy místo 45 minut plné koncentrace se věnovat intenzivně učivu v blocích například po 15 minutách, soustředit na první tři hodiny hlavní předměty a zbytek hodin odlehčit výchovami. Další podpůrné opatření upravuje formy a metody výuky pro romského „žáky se speciálními vzdělávacími potřebami“ v případě, že žák zcela nerozumí vyučovacímu jazyku, má nedostatečnou sociální a komunikační kompetenci, není na výuku koncentrovaný a zaostává v pracovním tempu. Toto opatření nazýváme jako způsob výuky adekvátní pedagogické situaci. Pedagogický pracovník, a tedy i asistent pedagoga by měl být schopný zvolit vhodné metody

a formy práce s žáky a adekvátně je v určitých situacích použit a motivovat tím k další práci. Opatření je rozděleno na několik dílčích, kterými jsou skupinová výuka, vizualizace obsahu a procesu vzdělávání, cílené vytváření prostoru příležitostí pro seberealizaci žáků a podpora jazykových kompetencí ve všech předmětech (Felcmanová, Habrová, 2015, s. 61-62).

Podpůrné opatření, které zahrnuje nejen spolupráci pedagoga a žáka v úzkém kontaktu, je intervence. Autor Průcha (2013, s. 114) definuje intervenci jako „*předem plánovaný, systematický odborný zásah, který se snaží řešit určitý problém jedince, rodiny, skupiny*“. Dle Felcmanové a Habrové (2015, s. 150-207) je intervence nezbytná především u žáků, kteří vykazují problémy v chování. Především je myšleno rizikové chování projevující se užíváním drog, poruchou příjmu potravy, krádeže, záškoláctví, aj. Pro romské žáky pocházející převážně z disfunkční rodiny, žáky s problémy v navazování vztahu se spolužáky, žáky trpící syndromem CAN (týrané, zneužívané, zanedbávané dítě) a také žáky, kde rodina není dostatečně aktivní v komunikaci se školou nebo rodiče nehovoří česky je intervence tedy vhodným řešením. Intervence je podpůrné opatření zaměřující se na komunikaci školy a rodiny, je také uplatňována jako technika doplňující metody ve výuce. Její realizaci ve škole zajišťuje pedagog, psycholog, školní speciální pedagog či kvalifikovaný externí pracovník v rámci celé třídy či s jednotlivcem. Jejím cílem je spolupráce rodiny a školy, rozvoj jazykových schopností žáka, podpora rozvoje specifických dovedností a poznávacích funkcí (trénink paměti, rozvoj dílčích funkcí, rozvoj exekutivních funkcí), sebeobslužné dovednosti, rozvoj emocí, zvládnání nežádoucího chování, metodická intervence k pedagogickým pracovníkům od školního poradenského pracoviště a školských poradenských zařízení (Felcmanová, Habrová, 2015, s. 150-207).

Jedním z dalších a neméně důležitých podpůrných opatření jsou pomůcky. Pomůcky v podobě speciálních didaktických pomůcek, materiály určené k výuce pro žáky, kteří nehovoří česky či jen didaktické pomůcky. Pomůcky jsou především určeny pro žáky se špatným motorickým, kognitivním, smyslovým vnímáním, jazykovým omezením v rámci jazyka romského, pocházející z nepodnětného domácího prostředí, kde žák není podporován a motivován ke vzdělání. Cílem používání pomůcek jako podpůrného opatření je usnadnění romskému žákovi pochopení probíraného učiva. Lze tak žákovi pomoci v jeho vnímání určitého podnětu a přenést teorii do praxe. Žáka tak pedagog motivuje a výuka se s pomůckami stává zajímavější a zábavnější (Felcmanová, Habrová, 2015, s. 208).

Pokud žák pochází z jiného kulturního prostředí či se nemůže účastnit z náboženských důvodů aktivit jako ostatní žáci, je podpůrným opatřením respektování specifík žáka,

kterému poskytneme podporu v rozvoji jeho mateřského jazyka, úpravou obsahu a množství učiva, rozložení učiva či obohacováním učiva. Toto opatření také umožňuje pro dítě odložit nástup z předškolního vzdělání do základního o jeden rok. Oproti tomu žákům, kteří nedostudovali základní vzdělání do deváté třídy a nedokončili základní vzdělání je v kompetenci školy po domluvě se zřizovatelem a krajským úřadem otevřít kurz. V kurzu si žáci mohou dokončit základní vzdělání v dálkové či denní formě, který je zakončen závěrečnou zkouškou (Felcmanová, Habrová, 2015, s. 218).

Dalším podpůrným opatřením je v podobě hodnocení, především u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. U prvních stupňů podpory vycházíme z pedagogické diagnostiky hodnocení a od druhého po pátý stupeň je hodnocení vycházející z doporučení školského poradenského zařízení. V hodnocení je nezbytné brát ohled na individualitu žáka a jeho potřeby. Hodnocení tak může být známkou jedna až pět či slovní formou a možnost je i kombinace obou variant. Hodnotí se nejen znalosti žáka, ale i jeho klíčové kompetence a dovednosti za určité období. Jeho cílem je žáka více motivovat a vyzdvihnout jeho kvality a jeho nedostatky tak, aby měl zájem se dále zlepšovat a mohl zažít úspěch, nejen selhání (Felcmanová, Habrová, 2015, s. 260-261).

Podpůrné opatření v podobě přípravy na výuku je nezbytné pro žáky, kteří nemají podmínky a rodinnou podporu v domácím prostředí, trpí poruchou pozornosti, nechodí pravidelně do školy. Poté je v kompetenci pedagoga nabídnout a umožnit žákovi přípravu na výuku ve škole. Žák navštěvující družinu se může připravit tam, anebo ihned po vyučování ve třídě s pedagogem. Povinností pedagoga je komunikace s rodiči o nedostacích v domácí přípravě, domluvit se s nimi na případné nápravě a jejich možnostech. Pedagog také musí přizpůsobit množství a formu domácí přípravy podle žakovy situace (Felcmanová, Habrová, 2015, s. 267-272).

Z důvodu sociálního znevýhodnění se romské děti nemohou účastnit obědů ve škole především z ekonomických důvodů. I na tuto variantu znevýhodnění myslí podpůrné opatření týkající se podpory zdravotní a sociální. V mnoha případech na obědy žákům přispívá stát. V rámci tohoto opatření je také spolupráce s externími poskytovateli služeb, což jsou neziskové organizace a OSPOD (orgán sociálně-právní ochrany dětí). Tyto organizace je nutné zapojit do spolupráce, jakmile není v silách školy ani jejích pedagogů určitou obtíž v rámci vzdělávání žáka vyřešit (Felcmanová, Habrová, 2015, s. 273).

V mnoha případech se stává, že žák není zapojen do kolektivu ve třídě, třída vykazuje problémové chování či je v ní špatné sociální klima. Aby k tomuto projevu nedošlo, autorky

Felcmanová a Habrová (2015, s. 285-330) popisují deset efektivních podpůrných opatření. Pedagog ve spolupráci s asistentem pedagoga musí podpořit žáky při formování žákovské skupiny, vytvořit jim pravidla a také hodnocení podle jejich dodržování, nacvičení krizové situace, navodit bezpečnou a pozitivní komunikaci mezi žáky, či žáky a pedagogy. Důležité je připravit třídu na příchod žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, posílit vazby napříč ročníky („peer“ efekt), podpořit žáky v osobnostně sociálním rozvoji.

Nejen u žáků romského etnika je velice důležité pracovní prostředí, které je potřeba upravit podle jejich potřeb. Toto podpůrné opatření je zaměřeno především na žáky trpící výkyvy nálady, kolísání koncentrace pozornosti, projevující únavu, nesoustředění či přetížení. Probíhá zejména ve výuce, kdy má romský žák možnost odejít mimo své místo ve třídě na místo klidnější, za účelem odpočinku či odreagování s dohledem v podobě asistenta pedagoga (Felcmanová, Habrová, 2015, s. 331).

Nedílnou součástí podpůrných opatření je individuální vzdělávací plán. Individuální vzdělávací plán je závazným dokumentem sloužícím k zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Ukotven je zákoně zákonu 82/2015 Sb. Zpracovává se na základě doporučení školního poradenského pracoviště. Je součástí žákovy dokumentace a je v souladu se školním vzdělávacím programem. Individuální vzdělávací plán je možné v průběhu měnit a doplňovat dle potřeb romského žáka. Jeho obsahem je obsahový i časový rozvrh žáka, metody, formy jeho vzdělávání, hodnocení žáka a jeho výstupy, které musejí být naplněny. Musí být vypracován školou nejpozději měsíc ode dne doručení žádosti. Na jeho přípravě se podílí školní poradenské pracoviště dané základní školy, žák a zákonný zástupce žáka. S individuálním vzdělávacím plánem musí být obeznámeni všichni, kdo se podílí na vzdělávání žáka. Škola ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm musí vyhodnotit naplnění povinnosti individuálního vzdělávacího plánu (MŠMT, 2021).

3 ROLE ASISTENTA PEDAGOGA V EDUKAČNÍM PROCESU ROMSKÉHO ŽÁKA

V poslední kapitole naší bakalářské práce se zaměříme především na pozici asistenta pedagoga z hlediska historického a profesního vývoje. Na jeho činnost ve školách v průběhu edukačního procesu hlavního vzdělávacího proudu, legislativní ukotvení profese a v neposlední řadě na význam asistenta pedagoga při práci s romskými žáky.

3.1 Historický vývoj profese asistenta pedagoga

Pracovní pozice asistenta pedagoga, je z historického hlediska poměrně nová. V České republice její počátky datujeme od začátku devadesátých let 20. století. Vývoj probíhal ve dvou liniích. Do první linie spadají žáci se zdravotním postižením, do druhé linie žáci ze sociálně vyloučených oblastí. U první jmenované skupiny se pozice asistenta pedagoga začala objevovat ve speciálních třídách od přijetí vyhlášky 127/1997 Sb. Roli asistentů pedagoga vykonávali pracovníci „civilní služby“ (tzn. lidé, kteří plnili náhradní povinnou vojenskou službu). První myšlenka, zaměstnávat ve školách s romským etnikem asistenta pedagoga, byla vyslovena roku 1991. Ve své koncepci vzdělávání romských dětí ji poprvé vyslovil PhDr. Vládo Oláh. Roku 1993 přichází s podobnou myšlenkou také Balabánová a v témže roce začali působit asistenti pedagoga v soukromé Základní škole Přemysla Pittera v Ostravě (Nová škola, 2021).

Mezi prvními asistenty pedagoga byl zaměstnáván ve škole romský asistent. Byl to pedagogický pracovník, který měl za úkol ve spolupráci s třídním učitelem pracovat individuálně s dětmi. Jeho úkolem bylo překonávat překážky v komunikaci mezi školou a rodiči žáků, především se soustředit na děti a jejich nedostatky v oblasti jazykové bariéry a obtíže v průběhu edukace. Podmínky pro jeho přijetí ke vzdělávání dětí bylo především dovršení osmnácti let, ukončené základní vzdělání a poté absolvování kurzu pedagogického minima (Gorniaková 2001, s. 149). Až v pozdější době byli zaměstnáváni na pozici asistenta pedagoga lidé z majoritní společnosti.

Do roku 1998 se pozice asistentů pedagoga financovala z různých neziskových organizací, poté převzal odpovědnost za financování stát. Oficiálně byla profese asistenta pedagoga uzákoněna v roce 1997. Zájem o práci na pozici asistentů velice rychle rostl. Zprvu byla náplň práce vázána pouze na romskou etnicitu. V roce 2000 byla změněna metodickým pokynem MŠMT a platí dodnes, bez ohledu na žákovu etnicitu či zdravotní postižení.

V současné době pozice asistenta pedagoga vychází z uzákoněných předpisů z let 2004 až 2005 a je jednotná. (Nová škola, 2021).

K vývoji této profese došlo především působením vlivů ze zahraničí a rozvoji školství, které se začalo stále více ubírat směrem k integraci a inkluzivnímu vzdělávání. Za příklad si české školství bralo Dánsko, Velkou Británii, Německo, Rakousko, Nizozemsko a další země, které byly ve vzdělávání dětí se speciálně potřebami zkušenější (Teplá, 2016, s. 5).

Velkou oporou pro rozvoj podpory edukace v podání asistentů pedagoga po roce 2000, byla Evropská komise. Evropská komise apelovala zejména na lepší strategii pro zlepšení situace Romů, což zahrnovalo také opatření v oblasti vzdělávání. V horizontu dalších let se počet asistentů pedagoga značně zvedal z důvodu podpory Evropské unie, která organizovala proškolení pro budoucí asistenty a jeho financování. Dosavadní nejvyšší počet asistentů pedagoga je v Bulharsku (Rus, 2006, s. 8). Většina zemí proškoluje své asistenty pedagoga za pomoci Evropské unie a jejích kurzů, které jsou v jejím rámci financovány. Avšak na příklad ve Španělsku své asistenty pedagoga pouze krátce v počátku praxe proškolí a dále školení pokračuje za pomoci profesionálů v podobě sociálních pracovníků (Rus, 2006, s. 11).

3.2 Asistent pedagoga v základní škole hlavního vzdělávacího proudu

Podle zákona 379/2015 Sb. § 20 se asistent pedagoga řadí mezi pedagogické pracovníky „kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťují vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace.“ (MŠMT, 2021). Tento zákon je ukotven v naší legislativě od roku 2005 ve znění 561/2004 Sb. „O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (MŠMT, 2021).“

Činnost asistentů pedagoga je nezbytná při podpoře žáka, který má stanovená podpůrná opatření. Doslovnou definici popisuje ve své knize Teplá (2016, s. 12). „Asistent pedagoga je zaměstnancem mateřské, základní, speciální základní, střední nebo vyšší odborné školy a působí ve třídě, v níž je vzděláváno dítě/děti, žák/žáci nebo student/studenti se speciálními vzdělávacími potřebami. Představuje nový způsob podpůrné služby, která umožňuje dětem/žákům/studentům se speciálními vzdělávacími potřebami kvalitnější vzdělávání, lepší uplatnění na trhu práce a zlepšení kvality života (Teplá, 2016, s. 12).“

Podle již zmíněného zákona 379/2015 Sb. je asistent pedagoga pracovník, vykonávající přímou pedagogickou činnost. Autor Němec (2014, s. 57) se však domnívá, že pro efektivní vykonávání práce asistenta pedagoga je nezbytně nutné zařadit do jeho pracovní smlouvy i nepřímou pedagogickou činnost. Touto nepřímou pedagogickou činností jsou, dle autora myšleny konzultace a porady s ostatními pedagogy, s rodiči žáků, s vedením školy, s pracovníky speciálního a školního poradenského pracoviště. Velmi důležité je, jak uvádí Němec, aby se na vytváření individuálních plánů pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí podíleli pedagogové spolu s asistenty pedagoga, tzn. všichni pedagogičtí pracovníci, kteří jsou se žáky s individuálním vzdělávacím plánem denně v přímém kontaktu.

Asistenta pedagoga lze popsat jako zaměstnance školy, který se věnuje určenému žákovi se speciálně vzdělávacími potřebami. Podporuje ho v integraci do základního vzdělávání a aklimatizaci na školní prostředí. (Žampachová, Čadilová, 2012, s. 6). Kvalifikace takového pracovníka úzce souvisí s náplní práce, od které se odvíjí odlišné požadavky na dosažené vzdělání. V návaznosti na lehčí vykonávanou činnost je potřebné základní vzdělání, doplněné o odborný kurz, určený pro asistenty pedagoga. Na odbornější pracovní činnost je nutné středoškolské vzdělání s maturitou pedagogického zaměření nebo středoškolské vzdělání s maturitou a následný kurz zaměřený na pedagogiku. Asistenta pedagoga může vykonávat i osoba vysokoškolsky vzdělaná v oboru pedagogiky. (Morávková, Vejrochová, 2015, s. 17-18). Také dle MŠMT (2021) je zapotřebí pro vykonávání pozice asistenta pedagoga vysokoškolské vzdělání v oblasti pedagogických věd, vyšším odborným vzděláním v oblasti pedagogiky nebo jiném oboru však s odborným absolvováním akreditovaného pedagogického programu, středním vzděláním s maturitou s pedagogickým zaměřením nebo jiném oboru, avšak s odborným absolvováním akreditovaného pedagogického kurzu.

S již zmíněnou kvalifikací souvisí pracovní náplň takového zaměstnance. Zahrnuje např. vykonávání přímé pedagogické činnosti, pomocné výchovné práce v mateřské, základní či střední škole, práce v zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském a v ubytovacím zařízení, práce v zařízení ústavní či ochranné výchovy (Nová škola, 2021).

Při nástupu na pozici asistenta pedagoga do hlavního vzdělávacího proudu by měl nový zaměstnanec, podle autorky Vejrochové Morávkové (2015, s. 54-55), začít řádným představením kolegům, žákům i jejich rodičům. Poté by měl být seznámen se strukturou a fungováním dané školy, na které bude vykonávat smlouvenou pracovní činnost. Na pracovišti má vyčleněné své trvalé místo, buď v kabinetě, nebo ve sborovně. Měl by mít přístup

k potřebným dokumentům týkajících se dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami. Stává se plnohodnotným účastníkem pedagogických porad, zná svou náplň práce a musí znát své kompetence vůči vedení školy, kolegům, žákům a rodičům.

Pro správné vykonávání funkce asistenta pedagoga je nezbytné mít množství znalostí, které umožňují pracovat s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami, umět odhadnout, kdy žákovi poskytnout podporu, která bude adekvátní k jeho potřebám. Asistent pedagoga, jak už je z názvu patrné, není asistent pro žáka, ale pro učitele. Podporu poskytuje zejména žákům se speciálně vzdělávacími potřebami i ostatním žákům ve třídě a tím umožňuje učiteli, aby se věnoval plnohodnotně celé třídě. (Němec, Šimáčková, Hájková, 2014, s. 55).

Od ledna roku 2020 platí nová vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou vydalo ministerstvo školství. Tato vyhláška umožňuje uplatnit asistenta pedagoga pro více žáků se speciálními potřebami, než byli doposud čtyři. Novela tak může vést ke snižování počtů asistentů pedagoga ve školách (Nová škola, 2021).

Autorka Štocková (1999, s. 55) ve své publikaci popisuje, za jakých podmínek může být pedagog u romských žáků úspěšný v jejich edukaci. Velmi důležitá je znalost psychiky u romského dítěte, která se liší od psychiky dítěte z majoritní společnosti. Především z důvodu jeho neúspěšnosti v edukaci je tedy přínosné dítě umět pochválit a vyvolat v něm pocit úspěchu. Ten je možný vyvolat jeho angažovaností ve výuce a potřebou sám pracovat. Dalším aspektem je znalost romského etnika a také kultury.

Autor Kaleja (2014, s. 165-167) ve své publikaci popisuje pedeutologie, což je pedagogická disciplína zabývající se problematikou typologie osobností pedagoga. Důležitými kompetencemi, kterých je zapotřebí pro vykonávání pozice asistenta pedagoga s romskými žáky, je velice dobrá znalost etnika a jeho rizikových oblastí či specifík. Alespoň částečná znalost jazyka minority, znalost kultury etnika a dále v ní žáky vzdělávat, být vůči žákům spravedlivý, což není jen problémem u romských žáků, ale i majoritní společnosti. Zásadním je také řešení výchovně-vzdělávacích problémů, které je nutné řešit v klidu, soukromě, nejlépe ihned a bez jakékoliv diskriminace. Také trvalá a trpělivá komunikace s rodiči jak bezproblémového dítěte, tak dítěte problémového.

3.3 Význam asistenta pedagoga při práci s romskými žáky

Význam asistenta pedagoga pro romské žáky je velice důležitý. Podle autorů Němce, Hájkové, Květoňové, Strnadové (2018, s. 16) je jedním z nejdůležitějších podpůrných opatření ve vzdělávání romských žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

K významu asistenta pedagoga se ve své publikaci vyjadřuje Němec (2019, s. 67). Mimo jiné popisuje, jak si škola může sama zřídit pozici asistenta pedagoga pro žáky ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí, aniž by potřebovala podporu školního poradenského pracoviště. Tento typ zřízení však obnáší hrazení mzdy z prostředků školy, na což mnoho ředitelů škol nechce přistoupit z důvodu nedostatečných finančních prostředků. Pozice se tak zřizuje za účelem podpůrného opatření od třetího stupně k žákovi s individuálním vzdělávacím plánem. Mzda asistenta je v tomto případě placena státem.

Náplň práce asistenta pedagoga směřované k romskému žákovi má podle autorů Němce, Šimáčkové a Hájkové (2014, s. 53) více podob. Jednou z nich je vykonávání činnosti pod dohledem třídního učitele ve třídě, asistent je nápomocen při vzdělávání romského žáka se speciálně vzdělávacími potřebami. Dalším typem činnosti může být práce asistenta mimo třídu bez vyučujícího. Situace může nastat, pokud žák či skupina žáků se speciálně vzdělávacími potřebami narušují výuku nebo z důvodu, který je opodstatněný. Tuto podobu je možné využít ojedinele a musí být řádně prověřena a zkontrolována třídním učitelem. Nedílnou součástí práce asistenta pedagoga je doučování dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, především těch, které jsou sociálně znevýhodněné. Doučování je možné vykonávat individuálně nebo se skupinou dětí, v prostředí školy i mimo ni. Asistenta pedagoga by měl také navázat kontakt s rodiči žáků, které má na starost. Pramení to z případné potřeby informovat zákonného zástupce žáka o prospěchu, chování a navrhnout řešení, při výskytu problémů. Komunikace může probíhat na půdě školy hlavního vzdělávacího proudu, či v místě bydliště žáka a zákonného zástupce. Při špatné komunikaci a spolupráci mezi asistentem pedagoga a zákonným zástupcem je asistent pedagoga povinen obeznámit se situací třídního učitele, popřípadě vedení školy (Němec, Šimáčková, Hájková, 2014, s. 53).

Také autor Rus (2006, s. 9) se ve své publikaci zmiňuje o třech zásadách, které asistent pedagoga musí plnit. Především jsou to zásady, které asistent pedagoga plní ve třídě. Patří mezi ně pomoc v usnadnění komunikace mezi romským žákem a jeho učitelem, dopomoc s pochopením výkladu a pokynů učitele, také pomoc při dokončení zadaných úkolů

v průběhu edukace. Dále zásady, které asistent pedagoga plní mimo třídu. Patří mezi ně příprava na další výuku, pomoc s domácími úkoly, organizace volného času romského žáka, asistence na kulturních akcích. V neposlední řadě jde o zásadu týkající se podpory v usnadnění komunikace mezi školou a rodinou romského žáka. Také popisuje plnění těchto zásad v různých zemích Evropy. V České republice, Polsku a Slovensku musí asistent pedagoga naplnit všechny tyto zásady. Oproti Rakousku, kde asistent pedagoga plní pouze zásadu mimo třídu a její uplatnění. Ve Francii, Španělsku či Rumunsku náplň práce zahrnuje zásadu mimo třídu a komunikací mezi školou a rodinou romského žáka.

Nedílnou součástí vykonávání profese asistenta pedagoga jsou osobní předpoklady a schopnosti. Především by měl mít znalosti určené k výkonu jeho profese, kladný vztah k žákům a porozumění k jejich postižení či etnicitě. Měl by být empatický, spolehlivý, trpělivý s uměním pracovat s lidmi, v kolektivu kolegů a s rodiči žáků (Kendíková, 2017, s. 98-99).

Konkrétní náplň práce asistenta pedagoga vždy stanoví ředitel dané školy v pracovní smlouvě pracovníka (Němec, 2014, s. 33).

Nezbytnou součástí náplně práce asistenta pedagoga, dle autorky Vejrochové Morávkové (2015, s. 39), je znát rodinu dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami i prostředí ve kterém žije. Je to důležitý krok ke snadnější integraci žáka do školního prostředí. Podle autorů Němce, Šimáčkové a Hájkové (2014, s. 54) je hlavní náplní podpoření sociálně vyloučených žáků se aklimatizovat v prostředí školy hlavního vzdělávacího proudu. Stěžejní je podpora při vyučování hlavních předmětů, jako jsou český jazyk, anglický jazyk a matematika. Především v jazykové oblasti bývají žáci slabší a potřebují pomoc.

Je faktem, že práce se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami je velice náročná a pedagogičtí pracovníci včetně asistenta pedagoga by na ni měli být dobře namotivováni. Autorka Kendíková (2017, s. 98) ve své publikaci uvádí, že je mnohdy vhodnější vybrat na pozici asistenta pedagoga méně kvalifikovaného pracovníka, dobře motivovaného než pracovníka kvalifikovaného bez motivace. K tomuto názoru se přiklání i Němec (2014, s. 51), který se ve své knize zmiňuje, že pouze kvalifikace podle zákona na pozici asistenta pedagoga nestačí. Je zapotřebí řádného metodického vedení od nadřízeného či zkušenějšího učitele.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části bakalářské práce se budeme zabývat metodologií výzkumu zaměřenou na primární vzdělávání romských žáků prizmatem asistenta pedagoga. Definujeme si výzkumný problém, výzkumné cíle a otázky. Zaměříme se na volbu výzkumné strategie, metod a technik sběru dat. Popíšeme si volbu výzkumného souboru a průběh vstupu do terénu a samotné zpracování a analýzu dat. Téma jsme si vybrali s ohledem na narůstající inkluzivní trendy v českém prostředí, ale i přihlédnutí k faktu, že dosavadní výzkumy jen ve velmi omezené míře reflektují trendy ve vztahu k žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí. V neposlední řadě perspektiva asistentů pedagoga je v kontextu jen marginálně zakotvena.

4.1 Výzkumný problém

Naším výzkumným problémem je, primární vzdělávání romských žáků prizmatem asistenta pedagoga. Výzkumný problém, je takový problém, kterému se budeme v naší bakalářské práci zabývat, dle Švaříčka a Šed'ové (2014, s. 64) je výstižně „*pojmenovat, čemu se bude výzkum věnovat.*“. Pro náš výzkum jsme si zvolili deskriptivní výzkumný problém, který také můžeme nazvat jako popisný. Autor Gavora (2010, s. 56) popisuje, že „*Deskriptivní výzkumný problém zjišťuje situaci, stav nebo výskyt určitého jevu.*“.

4.2 Výzkumné cíle a výzkumné otázky

Vzhledem k názvu hlavního výzkumného problému jsme si stanovili výzkumné cíle hlavní a dílčí. Hlavním výzkumným cílem naší práce je zjistit a popsat, jak asistent pedagoga vnímá edukaci romského žáka v základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Také jsme si stanovili v rámci výzkumu dílčí cíle výzkumu:

1. Zjistit a popsat, jak participanti vnímají připravenost romského žáka na výuku.
2. Zjistit a popsat, jakou formu podpory zajišťují participanti u romského žáka v průběhu edukačního procesu.
3. Zjistit a popsat z pohledu participantů, co ovlivňuje edukaci romského žáka na základní škole hlavního vzdělávacího proudu.
4. Zjistit a popsat, jak participanti vnímají komunikaci s romským žákem v průběhu edukačního procesu.

Výzkumný problém si také definujeme na základě dílčích a hlavních otázek, které dle autorů Švaříčka a Šed'ové (2014, s. 69) „*musí být v souladu se stanovenými cíli i výzkumným problémem*“.

Hlavní výzkumná otázka:

Jak asistenti pedagoga vnímají edukaci romského žáka v základní škole hlavního vzdělávacího proudu?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jak participanti vnímají připravenost romského žáka na výuku?
2. Jakou formou podpory participanti u romského žáka zajišťují?
3. Co podle participanta ovlivňuje edukaci romského žáka na základní škole hlavního vzdělávacího proudu?
4. Jak participanti vnímají komunikaci s romským žákem v průběhu edukačního procesu?

4.3 Volba výzkumné strategie, metod a technik sběru dat

Pro metodologickou část bakalářské práce jsme si zvolili kvalitativní výzkum z důvodu hloubkového šetření názorů a poznatků asistentů pedagoga. Autor Hendl (2016, s. 47) popisuje kvalitativní výzkum jako intenzivní, dlouhodobý kontakt s terénem a každodenních situací jednice či skupiny jedinců.

Vzhledem ke zvoleným cílům naší bakalářské práce, jsme se rozhodli zvolit kvalitativní výzkum. Dle autorů Švaříčka a Šed'ové (2014, s. 249) je velice důležitá příprava veškerého materiálu a znát cíle naší práce. Autor Hendl (2016, s. 47) popisuje kvalitativní výzkum jako analýzu informací, které nám přispívají k vyložení výzkumných otázek.

Jako techniku sběru dat jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor, dle autora Miovského (2006, s. 159) obnáší náročnost na přípravu z důvodu specifikace okruhu otázek, které pokládáme participantům a následné doplňování v průběhu rozhovoru.

Pro polostrukturovaný rozhovor jsme zvolili následující okruh otázek neboli rámcový scénář:

1. Jak vnímáte připravenost romského žáka na výuku?

2. Jak byste mi popsala konkrétně své pedagogické působení během edukace romského žáka?
3. Co podle Vás ovlivňuje edukaci romského žáka na základní škole hlavního vzdělávacího proudu?
4. Jak vnímáte komunikaci s romským žákem v průběhu edukačního procesu?

4.4 Volba výzkumného souboru a jeho charakteristika

Výzkumný soubor našeho výzkumu tvoří pět asistentů pedagoga, kteří mají ze své pedagogické praxe zkušenost s edukací romských žáků na základní škole hlavního vzdělávacího proudu. Výzkumný soubor jsme si vybrali záměrným výběrem, u kterého jsme si stanovili určitá kritéria, která jsou:

- účastník výzkumu musí být zaměstnán na pozici asistenta pedagoga romského žáka
- účastník výzkumu musí být asistentem pedagoga na škole hlavního vzdělávacího proudu s romskými žáky

Osloveni byli asistenti pedagoga působící na základní škole v Jihomoravském kraji. Všichni kontaktovaní asistenti pedagoga nám vyšli maximálně vstříc, i přes zavedení nouzového stavu a komplikovanou situaci ohledně koronaviru Covidu – 19. Kontaktovali jsme je osobně na půdě školy, kde autorka pracuje.

ANONIMNÍ OZNAČENÍ	VĚK	DÉLKA PRAXE V LETECH	MÍSTO ROZHOVORU
J	36	6	základní škola
L	32	4	základní škola
K	50	15	základní škola
M	31	3	základní škola
Ž	45	10	základní škola

Tabulka č. 1: Sociodemografické údaje o participantech (Vlastní výzkum 2021)

4.5 Vstup do terénu

První fáze vstupu do terénu proběhla v listopadu 2020, kdy jsme oslovili vhodné participanty k polostrukturovanému rozhovoru, také nám byly osobně sděleny sociodemografické údaje participantů.

V druhé fázi výzkumu proběhly samotné polostrukturované rozhovory, za přísných hygienických podmínek se uskutečnily na půdě základní školy, kterou navštěvují romští žáci. Rozhovory se uskutečnily tedy osobně. Participanti byli v úvodu rozhovoru obeznámeni o jejich anonymitě a dobrovolnosti účastnit se našeho výzkumu. Všichni souhlasili s nahráváním našich rozhovorů.

První rozhovor proběhl v polovině měsíce ledna 2021 a poslední v půlce února 2021. Nyní si popíšeme průběh jednotlivých rozhovorů.

Rozhovor č. 1: Květa označena jako K

Polostrukturovaný rozhovor s Květou proběhl dne 14. 1. 2021 v 10:00 hodin ve škole. Jeho trvání bylo 40 minut. Květa je na pozici asistenta pedagoga nejdéle, tedy 15 let. V počátku rozhovoru působila nervózně, avšak po první otázce z ní nervozita opadla. Její odpovědi byly z počátku velice obecné. Bylo tedy zapotřebí často pokládat konkrétnější a doplňující otázky, které se neodkláněly od daného tématu. Po deseti minutách byl rozhovor přerušen příchodem zástupkyně ředitele a zvoněním. Avšak dle našeho názoru se náš kontakt s respondentem nepřerušil na tolik, aby byla ovlivněna kvalita rozhovoru.

Rozhovor č. 2: Žaneta označena jako Ž

Polostrukturovaný rozhovor s Žanetou proběhl dne 26. 1. 2021 v 12:30 ve škole, trval 32 minut. Žaneta je na pozici asistenta pedagoga 10 let, má tedy bohatou praxi na této pozici a zkušenosti na základní škole s romskými žáky. Jelikož má Žaneta dlouholetou praxi na této pozici, nebylo zapotřebí dávat tolik doplňujících otázek. Žaneta v průběhu rozhovoru působila velmi uvolněně a mluvila o svých zkušenostech a žácích s velkým nasazením a láskou. Rozhovor byl tedy přínosný.

Rozhovor č. 3: Lenka označena jako L

Polostrukturovaný rozhovor s Lenkou proběhl dne 2. 2. 2021 v 13:15 hodin ve škole, trval 29 minut. Lenka je na pozici asistenta pedagoga 4 roky, avšak její zkušenosti s romskými žáky na základní škole jsou také bohaté. Lenka po celý rozhovor nejevila známky nervozity a mluvila velice otevřeně a k danému tématu. Avšak v průběhu rozhovoru byly využity doplňující otázky, které nám blíže objasnily situaci. Rozhovor byl plynulý a přínosný.

Rozhovor č. 4: Marie označena jako M

Polostrukturovaný rozhovor s Marií proběhl dne 11. 2. 2021 v 10:15 hodin ve škole, trval 34 minut. Marie je na pozici asistenta pedagoga 3 roky, což je z našich participantů nejkratší

doba. Marie působila prvních pět minut rozhovoru nervózním dojmem, avšak v jeho průběhu se uvolnila a mluvila velice otevřeně a upřímně. V rozhovoru byly použity doplňující otázky, které nám objasnily situaci. Rozhovor hodnotíme velmi kladně.

Rozhovor č. 5: Jaroslava označena jako J

Polostrukturovaný rozhovor s Jaroslavou proběhl dne 11. 2. 2021 v 13:10 hodin ve škole, trval 30 minut. Marie je na pozici asistenta pedagoga 6 let a má na základní škole s romskými žáky bohatou zkušenost. Jaroslava hned v počátku rozhovoru působila velice klidným a svérázným dojmem. Bylo znát, že svou práci dělá velice ráda. V průběhu rozhovoru byly použity doplňující otázky, kterými jsme se doptali na upřesnění tématu. Rozhovor probíhal velice upřímně a byl přínosný.

4.6 Zpracování dat

Jako způsob zpracování dat z polostrukturovaného rozhovoru jsme si zvolili dílčí postupy *zakotvené teorie*. Dle autorů Švaříčka a Šed'ové (2014, s. 84) se jedná o metodologický postup, který vede ke konečné teorii. Způsob zpracování dat v zakotvené teorii má své postupy. Jako první krok po nahrání polostrukturovaného rozhovoru jsme si rozhovory převedli do psané podoby a řádně okódovali. Použili jsme tak zvané *otevřené kódování*, což je určitý proces analýzy sepsaných údajů, tedy vět, odstavců či slov v kódech, které nám z daného textu vyplývají a jsou pro text specifické (Strauss, Corbin, 1999, s. 43). Pro snadnější dohledání kódů jsme si označili odstavce v textu. Poté kódy zařadíme do kategorií, což je dle Strausse a Corbinové (1999, s. 45) *proces seskupování pojmů, které se zdají příslušet stejnému jevu*. Jako druhý krok jsme si stanovili *axiální kódování*. Dle Hendla (2016, s. 252) se jedná o další hledání souvislostí mezi námi stanovenými kategoriemi, na které si klademe otázky ohledně jejich spojitosti.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Touto kapitolou se dostáváme k jádru našeho výzkumného šetření. Výzkumné šetření probíhalo od ledna roku 2021 po konec března roku 2021. Analyzováno bylo 27 stran transkribovaného textu ve formátu A4. Nyní přistoupíme i prezentaci výsledků vzešlých z otevřeného a následně i axiálního kódování.

5.1 Otevřené kódování a jeho kategorie

Jak jsme si již popsali výše, okódované věty v sesbíraném textu si zařadíme do kategorií, které jsou dle Švaříčka a Šed'ové (2014, s. 88) „*osou vznikající teorie*“.

V přepsaném textu jsme identifikovali 48 kódů. Kódování probíhalo metodou tužka-papír, kdy jsme si rozhovory přepsali do souboru word, poté vytiskli a kódy tužkou vpisovali do vytisknutých rozhovorů. Kódy jsme poté podle logického a systematického uspořádání zařadili do šesti kategorií.

Pro lepší orientaci v odpovědích z polostukturovaného rozhovoru oslovených participantů, jsme si označili jejich jména písmeny, následovně:

- Květa (K)
- Jaroslava (J)
- Marie (M)
- Lenka (L)
- Žaneta (Ž)

V textu je za každým označením jména také číslice pro lepší orientaci v rozhovorech. Její význam značí odstavce, v nichž daný výrok v transkriptu najdeme.

5.1.1 Komunikace mezi asistentem pedagoga a romským žákem

V této kapitole se zaměříme na kategorii komunikace mezi asistentem pedagoga a romského žáka v průběhu edukace. Tato tabulka nám znázorňuje její kódy.

KÓDY REPREZENTUJÍCÍ KATEGORIE	KATEGORIE
Respekt jako základ bezproblémové komunikace	KOMUNIKACE ASISTENTA PEDAGOGA A ROMSKÉHO ŽÁKA
Naslouchání romskému žákovi	
Časté napomínání žáků	
Uklidnění romského žáka mimo třídu	
Autorita asistenta pedagoga budovaná komunikací	
Sympatie jako základ komunikace s romskými žáky	

Tabulka 2: Charakteristika kategorie č. 1: Komunikace asistenta pedagoga a romského žáka (Vlastní výzkum, 2021)

Většina participantek se shodla na důležitosti **respekt jako základ bezproblémové komunikace**. Marie se zmiňuje o hezkém vztahu s žáky, ale i vzájemném respektu, který musí být mezi žákem a asistentem nastolen: „Zároveň si rozhodně nenechám tykat a musí mě rádně oslovovat a hezky poprosit, pokud po mě něco chtějí. A žádný hej ty, nebo tak.“ (M17). Také Lenka je stejného názoru, že edukace romského žáka je o respektu: *Je to hodně o vzájemném respektu a autoritě...*“ (L13). Jaroslava popisuje respekt jako prediktor bezproblémové domluvy s romským žákem: „Pokud k nim člověk má normální přístup a snaží se s nimi vyjít po dobrým, tak se dá na všem domluvit. Ještě se mi nestalo, že bych se s někým na něčem nedomluvila.“ (J10).

Zajímavé zjištění z rozhovorů, které nám vyplynulo, bylo **naslouchání romskému žákovi**. Naše participantky tuto část komunikace neberou na lehkou váhu a shledávají ho velmi důležitým pro pochopení žáka a jeho potřeb k edukaci. V rozhovorech se nám o naslouchání romskému žákovi zmínilo všech pět participantek. Lenka popisuje naslouchání žákům jako faktor, který je důležitý k odhalení rizikových situací, které by mohly nastat jak v rodině žáka, tak i v průběhu primárního vzdělávání: „Musíš mít uši na stopkách. To jsem se taky naučila, je to hodně důležitý, protože u hodně dětí se taky dějou doma různé věci, který na ně mají hodně neblahej dopad. A tak je dobrý, když je nenápadně posloucháš, hlavně když máš podezření, že se v té rodině něco děje.“ (L8). Květa se domnívá, že naslouchání je důvod, proč si tak často s žáky povídá, když doma nejsou vyslyšeni. „Protože tihle žáci opravdu potřebují, aby ten člověk si s ním popovídal, a já tohle chápu...“ (K9) dále „Ale

jako je to o tom, že jsem mu mnohem blíže a jak jsem říkala, hodně si spolu povídáme...“ (K12). I Marie vypovídá ohledně komunikace stejně jako Květa: „Tak moc dobře, snažím se s ním vycházet, ale jelikož s ním opravdu nejsou problémy, tak si dost často povídáme...“ (M15). Jaroslava popisuje také důležitost naslouchání: „A budu jim hlavně naslouchat, a to ty děti potřebují především, protože to většina doma nemá.“ (J12). Participantka Žaneta se také zmiňuje o naslouchání, a především jeho dopadu na žáka: „Hlavně jsem vážně strašně moc ráda, že jsem mu mohla pomoci. Kdyby mu nikdo nepomohl, kdo ví, jak by toto všechno dopadlo.“ (Ž16) „Ale jak říkám, být jim oporou a kamarádem je hodně důležité.“ (Ž17).

Velice častým jevem v komunikaci asistenta pedagoga s romským žákem je **časté napomínání žáků**. Tento kód jsme použili u všech pěti participantek, které se nám k napomínání vyjádřily. Většina participantek se nám vyjádřila, že je to jedním z aspektů, jak si udržet žakovu pozornost, především ke konci edukace. Květa se v rozhovoru zmiňuje, že někdy je napomínání dostatečné k udržení pozornosti romského žáka. „I když někdy vlastně stačí, když ho okřiknu.“ (K11). „Ale já se ho snažím vždycky nějak okřiknout, nebo aspoň odvést pozornost, tak aby to prostě přestal dělat, no.“ (K15). Také Žaneta popisuje časté napomínání, a to především v páté vyučovací hodině: *Ta pátá hodina už je pro všechny děti docela z vypětí všech sil.*“ (Ž9) „Já se v podstatě hlavně snažím, aby se utišili a poslouchali učitele, co jim vykládá.“ (Ž9). Dále „Dost často jim vyhrožuju...ježíši, to zní hrozně, ale je to v podstatě pravda.“ (Ž10) „Někdy i zakřičím, ale to ne moc často, na to by si zvykli...“ (Ž18). Také participantka Marie zmínila napomínání žáků během edukace. „A pokud někdo zlobí, napomenu ho...“ (M8). Také vidí problém na druhém stupni, kdy žáci v odpoledních hodinách už neposlouchají a časté napomínání je na denním pořádku. „Jsem je musela spíš napomínat a pořádkem řešit jejich dohady...“ (M16). Zatímco Lenka vidí jako důsledek častého napomínání ponocování žáků: „Protože velkou část hodiny pořádkem někoho napomínám.“ (L7).

Dalším kódem zařazeným do kategorie komunikace asistenta pedagoga a romského žáka je **uklidnění romského žáka mimo třídu**. Čtyři participantky se nám svěřily, že pokud je chování žáka ve třídě během výuky příliš rušivé, snaží se ho uklidnit mimo ni, například na chodbě školy, kde se s žákem prochází a komunikují s ním, aby mohl pokračovat dále v edukaci ve třídě. Lenka nám sdělila: „Pokud už je to přes čáru, tak to dané dítě musím vzít ven na chodbu a tam mu domluvit, nebo pohrozit poznámkou, nebo kontaktováním rodičů, pokud nepřestane i poté, co se vrátíme zpět do třídy.“ (L7). Marie se vyjádřila: „Pokud začne vykřikovat a dělat blbosti, tak ho beru na chodbu, kde se chvíli projdeme, a to většinou

zabere.“ (M8). Její zkušenosti jsou v této oblasti časté. Říká: „*Jsem byla asi tak třikrát na chodbě, pokaždé s někým jiným. Ani ten učitel s nima neprobral vše, co chtěl.*“ (M16). Žaneta má stejné zkušenosti jako Lenka a Marie. „*A taky v mnoha případech si to daný děcko vytáhnu ze třídy a jdu se s ním na pět minut projít po chodbě, než se uklidní. To taky dost často pomůže.*“ (Ž11). I výpověď Květy se shoduje. „*Tak ho prostě pakuju a jdu s ním na chodbu se na pět minut projít, a tam mu domlouvám. No ono to někdy pomůže a taky někdy ne.*“ (K10) Dále „*Kolikrát odejde ze třídy a projde se s ním trošku, zase se vrátí zpátky, ale pak už je to náročný.*“ (K24) „*Jak už jsem říkala, když už se to nedá a pořád ruší a vykřikuje, tak se s ním jdu projít na chodbu.*“ (K28) „*Jako když už jsme na chodbě, tak mu řeknu, aby udělal pár dřepů a protáhl se, protože to dost pomůže.*“ (K28).

Většina našich participantek se shodly na jejich autoritě, která je ve vykonávání jejich práce asistenta pedagoga s romskými dětmi velice důležitá. Dalším kódem je tedy **autorita asistenta pedagoga budovaná komunikací**. Každá z našich participantek si autoritu získává jinak a většina z nich je přesvědčena, že mají autoritu přirozenou, kterou na děti působí a ovlivňují je tak v jejich chování během edukace. Jaroslava se zmiňuje: „*Není důležitý na ně být ve všech směrech přísný, aby si člověk vydobyl autoritu, o to vůbec nejde, jde o to každou situaci vyhodnotit a podle toho se zachovat.*“ (J13) „*Člověk musí být vždy nad věcí a rozhodně na ně netlačit a nebýt zlý.*“ (J12). Participantka Lenka popisuje, že úspěšná edukace romského žáka je o vzájemném respektu a autoritě: „*Je to hodně o vzájemném respektu a autoritě.*“ „*Někdy stačí jen tak málo a je to díky tomu, že já je respektuju a zároveň jsem pro ně autorita.*“ (L13). Participantka Žaneta je toho názoru, že asistent pedagoga má být přirozená autorita. „*Ty musíš být přirozená autorita, kdy je potřeba si je umírnit třeba jen pohledem, hodně se mi osvědčila i metoda cukr a bič.*“ (Ž18).

Velice pozitivním zjištěním, které vyplývá z kódu **sympatie jako základ komunikace s žáky**, ke kterému se nám vyjádřily všechny participantky, je, že chovají ke svým žákům náklonost a práci s nimi vykonávají rády. Participantka Jaroslava popisuje: „*Kdyby je člověk neměl rád, tak to nedělá, že.*“ (J2). I Lenka má z práce radost. „*Mám radost, když jim můžu něco předat a naučit je,*“ dále „*...snažím se, abychom měli dobrý vztah a potom se to odráželo na naší spolupráci.*“ (L6). Marie v našem rozhovoru popisuje, bezproblémové vztahy mezi ní a svým žákem. „*Já s ním opravdu nemám sebemenší problém.*“ (M2) „*Dost často se spolu i dost nasmějeme. Já osobně si myslím, že se mnou chodí rádi a baví je to,*“ (M10). Dále „*...s nimi trávím celý den od rána, tak s nimi mám i hezký vztah ...*“ (M15). „*Pro mě osobně je hodně důležité s dětma mít profesionální a zároveň i kamarádský vztah.*“ (M16). Žaneta

její sympatie vůči žákovi popisuje také: „No v podstatě jsem jeho průvodcem po celý den a dohlížím na něho, jsme partáci,“ (Ž2) dále „hlavně se s ním snažím navázat takovej kamarádskej vztah, aby se za mnou nebál s čímkoliv přijít.“ „Tak si myslím, že je super zařadit na empatii a vcítit se do toho dítěte a v podstatě být jeho kamarád, ale nesmí to překročit určité hranice...“ dále „...akorát to nemění nic na tom, že ho mám ráda, a on má rád mě a jsme partáci.“ (Ž16,17,18). I participantka Květa říká: „Asistent k tomu dítěti získá citovější vztah než učitel...“ (K8) dále „...měli by mít všichni takovej kamarádskej vztah, ale zároveň teda jako odsud posud. Já myslím, že prostě člověk musí mít tu práci rád, a to děcko nějak prostě začít brát...“(K23). „Ale jak pořád říkám, záleží na vztahu asistent a žák a pokud tě ten žák nebere jako asistenta, tak nepomůžeš ani žákovi a ani učiteli ve třídě.“ (K24).

5.1.2 Aktivita romského žáka v průběhu edukace

V této kapitole se zaměříme na kategorii aktivita romského žáka v průběhu edukace. Tato tabulka nám znázorňuje její kódy.

KÓDY REPREZENTUJÍCÍ KATEGORIE	KATEGORIE
Nepřípravenost žáka na výuku	AKTIVITA ROMSKÉHO ŽÁKA V PRŮBĚHU EDUKACE
Přípravenost žáka na výuku	
Chybí základní pomůcky k edukaci	
Kritická situace žáků s individuálním vzdělávacím plánem v průběhu edukace	
Snaha žáka se speciálními vzdělávacími potřebami	
Aktivita romského žáka během dne	
Udržení soustředění během výuky	
Samostatnost žáka v procesu edukace	

Tabulka 3: Charakteristika kategorie č. 2: Aktivita romského žáka v průběhu edukace (Vlastní výzkum, 2021)

V rámci této kategorie nám participanti popsali aktivitu, samostatnost, připravenost či nepřipravenost romského žáka na výuku.

Náš první kód v této kategorii je nazván *nepřípravenost žáka na výuku*. Většina našich participantů, se shodla, že nepřipravenost romských žáků je běžným jevem, což je důležité

zjištění. „Vpodstatě většina dětí chodí do školy asi nepřipravená...“ (L2), dále „...někdy mají jen pastelky bez pouzdra a mají to naházené v aktovce“ (L1). „Taky záleží jak u koho, ale většinou ti žáci jsou nepřipravení, málokterej žák je opravdu z domu připravenej“ (K1). Květa se nám také se zmínila, že žák, jemuž asistuje, nemá často připraveny domácí úkoly: „Tak ten na výuku připravenej moc není. Často zapomíná domácí úkoly...“ (K7). Participantka Jaroslava však popisuje, že nepřipravenost u jejího žáka spočívá především z hlediska tréninku čtení: „...místo toho, aby rodiče vybavili dítě a připravili se s ním na výuku, tak si radši koupí cigára...“ (J2). „Hlavně to poznáš u čtení, protože mají většinou za úkol si doma něco přečíst, a když to potom čtou ve škole, tak je vidět, kdo si to četl doma a kdo ne.“ (J3).

Oproti tomu se participantky také shodly, že jsou i případy, kdy je žák na výuku připraven, jedná se však o výjimky. Dalším kódem je tedy označení **připravenost žáka na výuku**. Marie se v našem rozhovoru zmiňuje především o svém žákovi, kterému asistuje a jeho připravenost shledává jako dostatečnou. „Protože asistuju dítěti, které chodí do čtvrté třídy, tak co se týká jeho připravenosti na vyučování, tak z mého pohledu je dostatečné. Má připravené pomůcky, které s sebou nosí.“ (M1,2). Také Žaneta popisuje připravenost u svého žáka: „Jako jeho připravenost je docela dobrá...“ (Ž1). Dle názoru Jaroslavy „Jsou děti, a to většinou výjimky, které se doma učí a připravují na další den a úkoly dělají poctivě.“ (J3). Stejněho názoru je i Květa: „Záleží jak kdo, jak říkám, jsou žáci ve třídě, kteří se chtějí učit, kteří chtějí i sami za sebe domácí úkoly.“ (K1).

Většině žáků **chybí základní pomůcky k edukaci**, což je další důležité zjištění. Na této skutečnosti se shodla většina participantek. „Kolikrát nemá ani čím psát...“ (K3). „Nemá pomůcky jako tužku a propisku...“ (K4). „Začátkem roku neměl třeba fixy...“ (Ž1). „Ale pouzdro tak u půlky dětí do listopadu, což jsou tři měsíce školy, podotýkám, prostě neuvidíš.“ (J2). „No nenesí pomůcky, jako jsou pero a tužka, pastelky, fixy někdy mají jen pastelky bez pouzdra a mají to naházené v aktovce...“ (L2).

Zajímavé zjištění také vyplynulo z rozhovorů, které obsahovaly kód **kritická situace žáků s individuálním vzdělávacím plánem v průběhu edukace**. V průběhu rozhovoru také vyplynuly kritické situace žáků s individuálním vzdělávacím plánem, kdy rodiče nedbají na jejich potřeby, o kterých se zmiňuje participantka Květa. „To jsou fakt žáci, kteří jako fakt už nedokážou zvládnout, aby byli v klidu“ (K3). Rodiče se žákům s IVP musí více věnovat především v oblasti, ve které jsou oslabeni. O této problematice se zmiňuje další participantka. „Když má ívépéčko, že na něj musí dávat větší pozor. Myslím jako, že se mu

musí víc věnovat a prostě na něj nemají čas. Rodiče samozřejmě ty ívépečka doma podepíšu, že jsou seznámení, ale myslím si, že to tím končí“ (K5). Zatímco další participantka se zmiňuje o její větší péči v rámci její pozice. „No my máme ve třídě dva žáky s ívépěčkem, na který se soustředím nejvíc, protože ti potřebují mou pomoc především.“ (L5).

Aktivita romského žáka je také velice úzce spjata s udržení jeho soustředění, ke kterému se nám vyjádřily všechny participantky. Shodly se na tom, že ke konci vyučování je obtížné si udržet žákovu pozornost. Kód je tedy nazván **udržení soustředění během výuky**. Participantka Jaroslava se vyjádřila, že žáci ve třídě: „Musí vydržet sedět a soustředit se na učitele.“ (J6). Participantka Lenka se vyjádřila takto: „Snažím se pomoci učiteli, aby třída stíhala jeho výklad, hlavně, aby jej vnímali, někdy je to pro ně totiž dost náročné.“ (L7). Participantka Květa nám popsala průběh: „Moc neudrží tu pozornost, no...“, „to si ke konci dost často už povídáme a potom se snažím upoutat tu pozornost třeba jen na tři minuty na učení a učitele, ale potom si zase musíme o něčem povykládat. Jako hlavně, aby nerušil ostatní...“ (K28). Participantka Žaneta situaci řeší velice podobným způsobem, jak nám popsala ve své výpovědi. „Začne lítat po třídě a dost vyrušuje. Jsem schopná ho udržet tak pět minut a pět minut to potom rozdýchává tím, že řeší něco svého. Buď mi něco povídá, ale to se stává málokdy, spíš začne pochodovat, potom si ho zase musím usadit a převést jeho pozornost...“ (Ž3). I Marie má podobné zkušenosti s udržení pozornosti. „Většinou jim ukazuju na jaké stránce jsme, protože bývají dost často zamýšlení a lítají hlavou někde jinde než ve škole...“ (M9).

Dalším kódem je **aktivita romského žáka během dne**. Tři participantky z pěti také popisují, že romský žák je ráno po příchodu do základního vzdělávání mnohem aktivnější než ke konci vyučovacího dne. Jaroslava se domnívá: „Myslím, že vždycky je to tak, že ráno jsou čerství a odpoledne už jim to tolik nemyslí a lelkujou, protože je toho na ně moc...“ (J6). Stejného názoru je i participantka Květa. „Začátkem dne ještě tak nějak stíhá...“, „...ze začátku dne až tak moc pomoci nepotřebuje.“ „Kolem té čtvrté hodiny už to začíná být opravdu těžký. To už právě vykřikuje a chce se procházet po třídě.“ „Ty poslední hodiny jsou fakt náročný...“, „...jeho strop je dost často už ke konci vyučování“, „takže vydrží...nevím...dvě, tři hodin a pak už stejně vyrušuju.“ (K14,24,28). I participantka Žaneta má stejný názor. „Je to asi tak, že vždycky, když se blíží konec dne, tak už jsou jako na drátkách, až budou moct vystřelit...“ (Ž11).

V primárním vzdělávání romských žáků je zásadní aktivitou *samostatnost žáka v procesu edukace*, ke které se nám vyjádřily tři naše participantky. Lenka popisuje, že žák by měl projevit zájem pracovat v hodině sám. „*Musí mít zájem pracovat samo.*“ (L4). Stejného názoru je i Květa. „*Pokud ten žák sám to neudělá a sám to nechce, tak ze strany rodičů je to úplně minimální.*“ (K7). Žaneta je toho názoru, že žáci na druhém stupni jsou už samostatnější než žáci na stupni prvním. „*No tam už jsou děcka mnohem samostatnější a jsou schopny pracovat v hodině samy, i co se týká asi přípravy pomůcek do hodin nebo celkově do školy.*“ (Ž8).

5.1.3 Faktory ovlivňující edukaci romského žáka

V této kapitole se zaměříme na kategorii faktory ovlivňující edukaci romského žáka. Tato tabulka nám znázorňuje její kódy.

KÓDY REPREZENTUJÍCÍ KATEGORIE	KATEGORIE
Vliv přístupu učitele	FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ EDUKACI ROMSKÉHO ŽÁKA
Vliv třídního učitele na romského žáka	
Zlom chování žáka v pubertě	
Časté ponocování romského žáka	
Motivace romského žáka v edukaci	
Nedochvilnost žáků	
Častá absence romského žáka	
Opakování učební látky	
Hodnocení romského žáka	
Nezralost romského žáka	
Neznalost diagnózy romského žáka se speciálními vzdělávacími potřebami	

Tabulka 4: Charakteristika kategorie č. 3: Faktory ovlivňující edukaci romského žáka (Vlastní výzkum, 2021)

Jako jeden z nejvíce zmiňovaných faktorů byla *vliv přístupu učitele*. Všechny participantky se domnívají, že učitel hraje velice důležitou roli v edukaci romského žáka a má velký dopad na jeho vzdělání v budoucnu. Dle participantky Jaroslavy je učitel velmi důležitý už od první třídy, jak popisuje v rozhovoru. „*Jakmile hned v první třídě to dítě vychytá učitel, který k nim není milý a vstřícný a zkušený pedagog, tak si myslím, že je to špatný. Je to přece jejich začátek a od toho se odvíjí celá jejich docházka do školy v budoucích letech.*“ (J8). Lenka je podobného názoru, že důležitou roli v edukaci romského žáka má učitel. „*Třídní učitel a já jako asistent, protože můžeme jeho nedostatky podchytit.*“ (L11). Také Marie nám velmi podobně popsala tento faktor, avšak svoji pozici staví před učitele, z důvodu bližšího kontaktu s žákem. „*Pokud by zrovna můj žák nepocházel ze slušné romské rodiny, tak bych*

mu byla určitě největší oporou, protože jsem s ním v tom nejbližším kontaktu hned po rodině a potom by to byl až třídní učitel. Ale pokud je to dítě, které nemá speciální vzdělávací potřeby a není mu přidělen asistent pedagoga, jako jsem já, tak určitě je jeho největším pilířem učitel.“ (M8,12). Participantka Květa také popisuje důležitost učitele: „Vážně záleží na učiteli.“ (K11). Dále popisuje: „Když ten učitel dá najevo, že jsou blbci. Můžu to tak říct? ...haha...Že tady jde jen to odučit, tak oni to hrozně cejtí, ...“ (K13).

S důležitostí učitele je velice úzce spjat i **vliv třídního učitele na romského žáka**. Dle zjištění na prvním stupni mají žáci na výuku z mnoha předmětů právě jeho. Avšak na druhém stupni mají žáci třídního učitele převážně pouze na hlavní předměty a na zbývající předměty se jim učitelé střídají. Dle participantů je vliv třídního učitele na edukaci romského dítěte zásadní. Jelikož v mnoha případech žák poslechne pouze ho. Participantka Jaroslava uváděla v rozhovoru vliv třídního učitele na chování žáka navštěvujícího druhý stupeň. „Chytne záchvat a je schopen ječet po učitelce i po asistentovi, dokud nepřijde jeho třídní a neuklidní ho ...“ (J10). Participantka Květa nám popsala vliv třídního učitele, kdy se domnívá, že žák má v třídním učiteli vzor, především pokud rodina u žáka není funkční. „Ono taky dost záleží, jak je to učitel, ke třídnímu si ty děcka nic nedovolí, je to jejich vzor. V podstatě taková modla, ke které vzhlíží. Možná je to tím, že je pro ně takovej pilíř, když se nemůžou opřít o nikoho doma...“ (K12). Marie je velice podobného názoru jako Květa. Popisuje nám zkušenost s třídním učitelem a žákem, kdy třídní učitel pozitivním vlivem působil na žáka, který byl v těžké životní situaci. „Učitelka byla všeho příčinou, a dokonce ji chodila do Klokánku podporovat na vánoční besídku.“ (M13).

Dalším faktorem ovlivňujícím edukaci romského žáka je podle participantek **zlom chování žáka v pubertě**, který se odehrává s přechodem na druhý stupeň. Tento zlom popisují při rozhovoru dvě participantky. Marie uvádí, že pokud se u žáka neprojeví v pubertě lhostejnost k edukaci, bude dále pokračovat ve vzdělání na střední škole. „Pokud se u něj nezlomí něco v pubertě, tak si myslím, že by jako jeden z mála mohl jít na střední školu a opravdu se vyučit.“ (M2) Dále uvádí, že takový zlom může nastat přechodem na druhý stupeň. „Po páté třídě přijde zlom, možná už v půlce páté, záleží jak u koho. A tak přijde zlom a přijdou do puberty, to potom jde škola bokem...“ (M5). Také popisuje jejich nesnadnou edukaci v pubertálním období jejich života. „S pubertáky se pracuje opravdu jinak než s prvním stupněm.“ (M15). „Pubertálně to s nimi šije...“ (M16). Stejně ji popisuje i Žaneta: „Je to o to složitější, protože už mají taky svoji hlavu, a hlavně přichází do puberty...hmm...a to je zrovna u romských dětí teda mazec...to jako...jo.“ (Ž8).

Tři participantky nám také popsaly **časté ponocování romských žáků**, což má neblahý dopad na jejich aktivitu během edukace. Z výpovědi participantky Lenky je to patrné. „*Hlavně u dětí, co chodí pozdě spát, protože rodiče je nechají do noci koukat na telku, nebo hrát hry a oni se potom válejí po lavici a někdy ještě hůř vykřikují a dělají bugr.*“ (L7). I Žaneta se v rozhovoru zmiňuje o častém ponocování žáků a jeho vlivu na aktivitu při výuce. „*Doma na ně kolikrát prdí a nechají je ponocovat. Jako hlavně teď, když je online, děcka v deset ještě spí, natož aby se přihlásily na výuku.*“ (Ž14). Také Květa vypovídá o dopadu ponocování žáků. „*Jako dost často ponocujou a potom jsou ráno nepoužitelní a o to je ten den pak víc vypjatý, no.*“ (K28).

Participantka Lenka a Jaroslava ve své výpovědi také popisují, jak důležitá je **motivace romského žáka v edukaci**. Jaroslava se domnívá, že je žáka velice důležité správně motivovat a nepodceňovat. „*Je potřeba je pořádně namotivovat a pokud jim něco nejde, je hodně důležité je neshazovat a nehodnotit je špatně.*“ (J8). Participantka Lenka popisuje, že je žáky důležité motivovat a také jakým způsobem. „*Hlavně děti motivovat...*“ dále „*a ta motivace spočívá v tom, že máme velkou nástěnku, kde má každý své jméno a dáváme jim razítka za plnění domácích úkolů, za aktivitu v hodině, za přípravu do hodiny, to je to nošení pomůcek a tak, hlavně nošení učebnic...když jich nasbírají deset, tak mají jedničku do žákovské.*“ (L3). Dále motivaci popisuje především u dětí, které byly motivovány v minulosti špatně a je zapotřebí je motivovat správně. „*Jeho nedostatky a mezery podchytit hned od začátku a zkusit ho motivovat a pomaličku ho vytáhnout aspoň k nějakému průměru ve třídě.*“ (L11). I Jaroslava se zmiňuje, o špatné motivaci malých žáků. „*Fakt mě strašně mrzí, když ty děti jsou tak malý špatně namotivovaný, až bych řekla demotivovaný. Měli jsme teď hodně dětí, co měly nháčka...*“ (J8).

Čtyři z pěti participantek se také shodly na tom, že faktory, které ovlivňují edukaci romských žáků je jejich **nedochvilnost**. Je to jeden z faktorů, který může negativně ovlivnit edukaci romských žáků. Jaroslava, Lenka i Marie se shodují na tom, že čekají na žáky v první hodině, než přijdou do školy, a až poté se začne s jejich výukou. „*Většinou, než začne ráno hodina, tak nějakou dobu čekáme na to, než se všichni slezou...*“ (J6). Další výpověď. „*Většina jich chodí dost pozdě do první hodiny, tak na ně čekáme, až si všechno na výuku nachystají.*“ (L2). Také výpověď Marie se shoduje s Jaroslavou a Lenkou. „*Čekám, kdo přijde. Někteří žáci chodí i dost pozdě po zvonění, tak je ta první hodina taková všelijaká.*“ (M8).

Dalším kódem je **častá absence romského žáka**, což je další z činitelů negativně ovlivňujících edukaci romských žáků. Na absenci žáků se odkazuje participantka Jaroslava

a Květa, které se shodnou, že je u některých romských žáků velice častá a nemá pádný důvod. „*Moc do školy nechodí...*“ (K2). Další. „*Nechodí do školy a pádný důvod to vážně nemá.*“ (J8).

S tímto je také spjaté časté **opakování učební látky**, aby děti stíhaly a byly ve škole přítomny. K této problematice se nám v rozhovoru vyjádřily tři participantky. „*To se pak opakuje a potom začneme třeba s novým písmenem nebo číslem.*“ (J6). Také participantka Marie popisuje, že po příchodu žáků do výuky začínají opakovat látku. „*Snazíme se hodně opakovat probíranou látku...*“ (M4), dále „*sice začínáme v osm, ale převážně hodně opakujeme a až potom, když víme, že přišli všichni opozdilci, tak se začne probírat nová látka.*“ (M8). Avšak participantka Lenka popisuje ve své výpovědi, že pokud žák něčemu nerozumí, nejen žák nedochvilný, rády mu s učitelem látku znovu vysvětlí. „*Od toho tu jsme s paní učitelkou a znovu ti to vysvětlíme a opravíme si to.*“ (L4).

Jako další důležitý faktor ovlivňující edukaci romského žáka je **hodnocení romského žáka** jak slovní, tak hodnocení známkou, což nám popsaly dvě respondentky z pěti. Respondentka Jaroslava shledává dnešní hodnocení žáků jako demotivační. „*Když jsem byla v první třídě, nebyla jiná než jednička, to už musel být vážně velký smolař nebo dacoš, aby dostal známku jinou. Ale teď je tomu jinak, a to se mi až tak nelíbí, teď se děti známkuji z každého předmětu zvlášť. Já bych dala zase jen jedničky nebo nějaké slovní hodnocení, anebo je nechala opakovat, pokud by to nebylo samozřejmě nezbytně nutné.*“ (J8). Participantka Lenka je však především pro hodnocení známkou či slovní poznámkou a jejich motivaci tímto způsobem: „*Vyvodíme důsledky v podobě poznámek, anebo si děláme černé puntíky, a pokud jich mají pět, je z toho prostě pětka.*“ (L4).

Další kód jsme pojmenovali jako **nezralost romského žáka**, zde jsme z rozhovoru zjistili, že rodiče romských žáků nedbají na doporučení učitelů týkající se odkladu školní docházky o jeden školní rok. To má velký dopad na edukaci žáka i celé třídy, která je poté dotyčným žákem v učivu pozadu. Jaroslava se zmiňuje, že ne vždy žák může být zralý na nástup do základního vzdělávání. „*Teď už víme aspoň o dvou dětech, kterým byl doporučen odklad, a rodiče to nebrali v potaz a ty děti opravdu nestíhají a nezvládají to.*“ (J3) „*Vůbec si nepamatuje písmenka, prostě na to opravdu není připravena, jak jsme si mysleli*“ (J7).

Z výpovědí participantek jsme si stanovili také kód **neznalost diagnózy romského žáka se speciálními vzdělávacími potřebami**. Zajímavé zjištění pro nás bylo, když participantky popisovaly jejich neznalost individuálního vzdělávacího plánu u dítěte jim svěřeného. Z toho vyplývá, že není obeznámena ani s diagnózou žáka a případným řešením a formou podpory

v edukaci. Participantka Jaroslava se domnívá, že někdy si není diagnózou dítěte jista. „*Ani vlastně nevím, co přesně má za diagnózu, ale myslím nějakou lehkou retardaci a k tomu nějakou těžkou formu ADHD...*“ (J10). Také další participantka se zmiňuje, že nezná diagnózu žáka s individuálním vzdělávacím plánem. „*Dost jich má IVP, ale teda nevím jaký*“ (M16).

5.1.4 Rodinné zázemí žáka ovlivňující jeho edukaci

V této kapitole se zaměříme na kategorii rodinné zázemí žáka ovlivňující jeho edukaci. Tato tabulka nám znázorňuje její kódy.

KÓDY REPREZENTUJÍCÍ KATEGORIE	KATEGORIE
Podpora rodiče romského žáka	RODINNÉ ZÁZEMÍ ŽÁKA OVLIVŇUJÍCÍ JEHO EDUKACI
Rodina nenaslouchá dítěti	
Laxnost rodiče vůči dítěti	
Negramotnost romských rodičů	
Početnost rodiny romského žáka	
Vliv rodiny a okolí na rizikové chování žáka	
Existenční a vztahové problémy v romské rodině	
Nepříznivá finanční situace rodiny	
Podezření na problém v rodině žáka	
Řešení problému v rodině	
Žák v ústavní péči	

Tabulka 5: Charakteristika kategorie č. 4: Rodinné zázemí žáka ovlivňující jeho edukaci (Vlastní výzkum, 2021)

V rozhovorech se všechny participantky shodly, že je velice důležité postavení jeho širší rodiny, především rodičů, jejich přístup ke vzdělání dítěte a pomoc s domácí přípravou na výuku. Vše, co se v rodině odehrává, má velký vliv na jeho vzdělávání jak v přítomnosti, tak i do budoucna.

Prvním kódem v této kategorii jsme zvolili *podpora rodiče romského žáka*, na které se shodly všechny participantky. Marie se domnívá, že pokud by u jejího žáka rodiče nespolečupracovali a nepomáhali mu, tak by nebyl tak šikovný, jako je to u většiny dětí na škole. „*Dalo by se říct, že je bezproblémový. A to se u nás na škole dá říct o málokom. Myslím si, že tam totiž hodně fungují rodiče a snaží se ho tlačit tím správným směrem. Pokud by nefungovali oni, tak nevím, jestli by byl tak šikovný.*“ (M2) Dále se vyjádřila: „*To hned vidíš, pokud rodina dítě podporuje, tak dítě nemá problém, ale pokud něco v rodině nefunguje, tak je to konečná a můžeš dělat, co chceš. Jako mluvit s dítětem, domlouvat mu,*

domlouvat rodičům, ale v hodně případech je to bezpředmětný.“ (M6). Také se zmiňuje, že rodina je jeden z faktorů, který je pro dítě velice důležitý ve vzdělání. „*Za mě těmito faktory jsou rodina...*“ dále „...no hodně záleží na tom, co je to za žáka a z jaké pochází rodiny. Jak říkám pořád dokola, rodina je základ. Pokud nefunguje, vše ho musíme naučit tady ve škole.“ (M12) „*Co je nejvíc ovlivní v tom, jestli do školy budou nebo nebudou chodit a hlavně, jestli tady budou úspěšní nebo na to prdět, tak je to za mě jednoznačně rodina, ale jak už jsem říkala na začátku. Rodina je pro dítě základ všeho a jeho hlavním pilířem, o který se může v životě opřít.*“ (M13,14). Také Žaneta je podobného názoru, že rodina a rodič musí žáka podporovat v edukaci, tak jak je to u jejího žáka, kterého má jako asistentka na starost. „*Hodně apelujeme s třídní učitelkou, aby se mu věnovali rodiče.*“ (Ž1) „*Rodiče mají zájem na tom, aby to dítě ve škole prospívalo i přes jeho postižení, tak dělají všechno proto, aby tomu tak bylo.*“ (Ž1). Také se zmiňuje, že ač její žák je pracovitý a rodiče mu pomáhají, není tomu tak u všech žáků. „...*Mě napadá rodina. Jo ta to vzdělávání u Romů jako vážně hodně ovlivňuje, protože jakmile to dítě nemá dobrý zázemí, tak se učitel může stavět na hlavu a stejně s tím děckem nehne, protože je to v něm zakořeněný hned od malička.*“ (Ž6). Domnívá se, že u některých žáků se speciálními poruchami učení to pramení právě z jejich domácího prostředí. „*Ach jo. Potom se člověk nesmí divit, že mezi našema dětma je tolik poruch učení, podle mě to všechno pramení z toho domácího zázemí. A to my se můžeme snažit, jak chceme, a stejně nic nezmůžeme.*“ (Ž14). Participantka Květa také popisuje důležitost rodiče a také se zmiňuje, že rodiče dítěti v edukaci nepomáhají. Dále upozorňuje, že rodič nekontroluje žákovskou knížku ani domácí úkoly. „*Tak je to o těch rodičích, že jo. My máme dítě, kdy učitel řekne. Budeš se učit, zítra píšeme písemku, domácí úkol uděláš. Zkontroluje žákovskou, zkontroluje domácí úkoly, ale ty romský rodiče to nedělaj...*“ (K7). Další participantka se shoduje s ostatními a přikládá velkou důležitost rodičům. „*Podle mé zkušenosti, tak je to rodina, to je ten nejdůležitější aspekt, kterej ovlivňuje to dítě, a právě díky tou potom vnímá ostatní věci. A to jsou nejdůležitější to vzdělání, že? Pokud ho rodina nepodporuje a je jim jedno, jestli odejde hned v první třídě se samýma enkama, nebo co hůř, na konci roku propadne, tak potom nemůžeme čekat, že dál ta edukace bude probíhat naprosto v pořádku, že?*“ (L11). Stejně se nám vyjádřila i poslední respondentka Jaroslava. „*Pokud ty rodiče ty děti nepodporují, tak jde všechno do kopru. To je snad jasný, ne? A nejhorší je, že u romských dětí většina těch rodičů opravdu nefunguje. Ne samozřejmě všichni, ale opravdu většina.*“ (J8).

Spojitosť s důležitostí rodičů je i nenaslouchání dítěti z jejich strany, jak nám vyplynulo z rozhovorů, rodiče jsou často zaneprázdněni vlastními problémy či jinou činností a nemají na dítě čas. Dle této skutečnosti jsme nazvali tento kód **rodina nenaslouchá žákovi**. Participantka Květa se vyjadřuje, že je zapotřebí se dítěti více věnovat v oblasti učení, především u romských dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. „*Hlavně ty děti s těma ívépěčkama. Musí se jim denně věnovat. Kdyby aspoň deset minut četly, ale bohužel to si myslím, že tak není...*“ dále „*...málokterej žák je opravdu z domu připravenej.*“ Dále se vyjádřila: „*Asi tihle žáci ocení víc povídání, protože oni to doma fakt nemají...*“ (K7,23). Participantka Jaroslava také popisuje, že rodiče doma dětem nenaslouchají, proto se snaží jim tedy naslouchat ona jako asistent pedagoga. „*Budu jim hlavně naslouchat, a to tyto děti potřebují především, protože to většina doma nemá.*“ (J12).

Čtyři participantky z pěti ve své výpovědi popsaly, že v romských rodinách je častá úplná **laxnost rodiče vůči dítěti** i jeho vzdělání, z čehož pramení připravenost dítěte na výuku. Participantka Květa se k této situaci vyjádřila ve své rozhovoru nejvíce. „*Abych řekla pravdu, tak je to dost často tím, že se mu rodiče nevěnují. Nemá nad sebou žádnou kontrolu. Myslím tím žádnéj dohled.*“ (K1) „*Takže tam musí být doma dohled.*“ (K3). Také se zmiňuje, že rodič dítě u učitele omlouvá, ale neudělá nic pro jeho vzdělání. „*Někdy je to tak, že jsou na jednu stranu ti rodiče dost na ty děti opatrný, jakože chudáček náš a on nestíhá, paní učitelko, tak snad to chápete, ale na druhou stranu neudělají nic proto, aby to dítě jim v té škole nějak prospívalo.*“ (K6). Žaneta se v rozhovoru také vyjádřila k nepřipravenosti v rámci laxnosti rodičů k dětem. „*Rodiče, kteří tomu dítěti tu podporu nedají, a tak chodí do školy nepřipravení.*“ (Ž6). Participantka Jaroslava popisuje i situaci, kdy rodiče kontaktuje pod výhrůzkou nežádoucího dopadu v rámci OSPOD, avšak i přesto jsou vůči vzdělávání svých dětí laxní. „*Hlavně je to dost bezmoc, když jim pišeš do deníčku, do žákovské a potom už i voláme rodičům a vyhrožujeme sociálkou a stejně se nic neděje, a to v mnoha případech.*“ Dále „*Jako za mě, pokud bych měla srovnat připravenost dětí na jiné škole, co nejsou Romové, tak je teda dost velkéj. Tady místo toho, aby rodiče vybavili dítě a připravili se s ním na výuku, tak si radši koupí cigára a hulí jednu od druhé...*“ (J2). Také Lenčina výpověď se shoduje s Jaroslavou. „*A jsou i takové případy, že se ani rodičům nedovoláš. Neustále mění telefonní čísla, asi protože je neplatí a zapomenou je potom změnit v žákovské nebo nahlásit je do kanceláře, že je změnili. A tak je to pořád dokola.*“ (L2).

Dále je s touto problematikou také spojena **negramotnost romských rodičů** u romských žáků, kdy nejsou schopni svým dětem nijak ve vzdělání pomoci, jen v omezeném množství

či vůbec neumí číst a psát. K této situaci se nám vyjádřily tři participantky z pěti. Květa popisuje, že i když někteří žáci mají potenciál ke vzdělání, tak i přesto jim rodiče doma nepomohou s domácími úkoly z důvodu, že nemají patřičné vzdělání. „*I když někteří žáci mají ten potenciál, že by byli jako šikovní, tak bohužel tím, že rodiče jsou nevzdělání, nebo jim nepomůžou, tak žáci se velice málo kdy někam posunují*“ (K1). Lenka v našem rozhovoru sdílí stejný názor jako Květa. Svůj postoj popsala: „*Musí to být v rámci možností rodiče. Protože dost jich má problém číst i psát.*“ (L2). I Jaroslava ve své výpovědi popsala, že rodiče dítěti doma nemohou pomoci z důvodu jejich negramotnosti, tento problém se zejména projevuje v této době koronaviru. „*Hlavně v této době, kdy žáci byli kolik měsíců doma kvůli coroně a rodiče jim s tím doma vážně nepomůžou, protože někteří jsou sami negramotní, a to si nedělám srandu...*“ (J3)

Dalším aspektem, který je v romské rodině běžný a vyplývá nám z rozhovorů, je **početnost rodiny romského žáka**. Z toho plyne nefunkčnost rodičů vůči dětem. Z rozhovorů nám vyplývá, že k této problematice se nám vyjádřilo všech pět participantek, které skutečnost vidí, že kvůli počtu dětí nemají rodiče na své děti čas a spojují to se situací romského žáka v rodině, což je důvod, proč je jejich edukace složitá. Jaroslava se nám v průběhu rozhovoru vyjádřila. „*A nejhorší je, že u romských dětí většina těch rodičů opravdu nefunguje. Ne samozřejmě všichni, ale opravdu většina. Na škole máme hodně propojené rodiny. Jsou tam hodně bratrance a sestřenice, plno sourozenců, protože Romové většinou nemají jen dvě děti. Jsou minimálně tři a víc, a tak se tak různě scházejí po odpolednech a večerech.*“ (J8). I Květa početnější rodinu vidí jako problém, jelikož rodiče nevěnují pozornost všem dětem. „*Rodiče mají další děti a neřeší, že když má ivépěčko, že na něj musí dávat větší pozor. Myslím, jakože se mu musí víc věnovat a prostě na něj nemají čas, no.*“ Dále „*...má hodně sourozenců, bratranců i sestřenice.*“ (K3,25). I Lenka výpověď se shoduje s ostatními participantkami. „*Mají asi nejspíš na práci něco důležitějšího, než jsou jejich děti, protože ve většině případů to není jen jedno dítě, co mají...*“ (L3). Také Marie popisuje početnou rodinu u Romů. „*Znám asi jen jedno dítě ve třetí třídě, které je jedináček, jinak všechny děti mají minimálně další dva sourozence, a to ještě kousek od sebe věkově. A rodiče potom výchovu nestíhají a možná ani nechcú.*“ (M6). Žaneta se však o početné rodině zmiňuje v souvislosti intelektu. „*Potom mě napadá, že si dost často ve velkých rodinách berou bratrance sestřenice, a tak různě tu jejich rodinu mezi sebou propojují. Za mě si myslím, že to má taky dost velké vliv na jejich intelekt.*“ (Ž14).

Další situací v rodině romského žáka je **vliv rodiny a okolí na rizikové chování žáka**. V této oblasti se nám vyjádřily čtyři participantky z pěti. Jaroslava v rozhovoru uvádí, že na žáka nemají vliv jen rodina a učitel, ale také kamarádi a asistenti pedagoga. „*Učitele a rodinu. Jo, samozřejmě na ně máme vliv i my asistenti a taky jejich kamarádi.*“ Dále „*...často se nechávají ovlivnit kamarádama a hodně holek otěhotní, anebo začnou s drogama.*“ (J8) Také popisuje, že k drogám se žáci dostanou především vlivem rodiny. „*Ty drogy, k těm většinou přijdou přes rodinu nebo příbuzný, protože je to jejich business.*“ (J9). Marie ve své výpovědi popisuje, jaký vliv rodiny na dítě má dopad v jeho prospěchu ve škole. „*Že si jedno dítě rodina předávala jako horký brambor...od babičky k otci, od otce k matce, matka ji nechtěla...no hrůza...*“ dále „*...vše se projevovalo na jeho prospěchu...*“ (M13). Participantka Lenka nám popisuje jinou situaci, kde se žákova rodina zapletla do drog a samotný žák se bojí, aby nešel stejnou životní cestou. „*Celá rodina zapletla do drog, a když jde v noci na záchod, tak si musí vždycky rožnout, aby viděla, jestli si neseďá na bráchovu jehlu...*“ dále „*...říkala, že se snaží přestat s kouřením a hlavně doufá, že ty drogy, které bere celá rodina, nezačne taky brát, ale že to vypadá, že se tomu asi neubrání...*“ (L10). Květa v rozhovoru popsala, že vlivem rodiny děti nemají potřebu dalšího vzdělání. „*Tam jde o to, že oni vlastně nemají takovej ten potenciál jít někam, jako na střední na učňák, protože rodiče jsou doma na podporách.*“ (K1). Žaneta nám v rozhovoru popsala, jak vnímá vliv rodiny na edukaci romského žáka. „*Každý má přece z domu zajetý nějaký vzorce, podle kterých se řídí, a hlavně do budoucna podle nich jede. Jako mě, kdyby doma neřikali...uč se, uč se, tak kdo ví, jak bych dopadla. A přesně tak to mají tyto děti. Doma na ně kolikrát prdí...*“ (Ž14).

Tři participantky nám popsaly **existenční a vztahové problémy v romské rodině** a jejich dopad na žáka a jeho edukaci, kdy rodiče nemají čas ani dispozice řešit žáka, ale zabývají se sami sebou. Je to však velká zátěž na žáka v běžném životě a také jeho edukaci, což nám z šetření také vyplynulo. Jaroslava nám v této souvislosti sdělila. „*Rodiče dost často řeší sami sebe, své existenční a vztahové problémy a děti jsou ladem, přitom by měli v první řadě řešit, jestli jim děti prospívají a potom se snažit něco udělat sám se sebou.*“ (J8). Marie nám popsala případ dívky z početné rodiny, kdy matka kvůli svým existenčním problémům nevěnuje dětem dostatečnou péči. „*Má snad osm sourozenců a matka je očividně vůbec nestíhá, tak se holčička rozhodla odstěhovat k babičce...*“ (M13). Participantka Žaneta ve své výpovědi popisuje případ rodiny, která má děti ve své i v ústavní péči z důvodu nedostatečného prostředí, ve které děti žijí. „*To by neunesl, kde jakej dospělej to, co oni musí*

zažívat. *A to si myslím, že má potom fakt hodně velkej dopad na jejich edukaci, protože nemají už v hlavičkách prostor na to se zabývat nějakou matikou nebo češtinou, když doma řeší úplně jiný problémy.*“ (Ž14).

Dalším kódem v kategorii rodinného zázemí je **nepříznivá finanční situace rodiny**, která je běžným jevem. Nepříznivou finanční situaci v rodině a její dopad na edukaci, ve svých rozhovorech popisují tři participantky z pěti. Převážně se zmiňují o problému nedostatečného vybavení k edukaci. Rodiče nejsou schopni žákovi zajistit základní potřebné pomůcky, jako jsou pouzdro a aktovka. Jaroslava popisuje, že dříve žáci dostávali pomůcky od školy, avšak dnes si musí veškeré vybavení pořídit sami. *„Ted' už je to horší, protože si všechno musí kupovat sami. A rodiče u většiny dětí nemají peníze, protože jsou na podpoře, tak je jejich vybavení skromný.*“ (J2). Ke stejnému závěru dospěla i respondentka Lenka. *„Sešly se nám děti, co mají rodiče převážně na pracáku.*“ (L2). I výpověď Žanety se shoduje s ostatními respondentkami. *„Jako co se týká pomůcek, tak rodiče nemají moc peněz...“* (Ž1).

Velice důležitou situaci shledávají participantky při **podezření na problém v rodině žáka**. Tři participantky z pěti nám tuto skutečnost popsaly jako situaci, která předchází před řešením a odebráním dítěte z péče rodičů. Dle Lenky je velice důležité žákům naslouchat a tuto skutečnost tak rychle odhalit. *„Když je nenápadně posloucháš, hlavně když máš podezření, že se v té rodině něco děje. Ne vždy, i když seš s rodinou v kontaktu, se všechno projeví. Často se stává, že to začíná podezřením, že se dítě chová divně...“* Dále se zmiňuje: *„Tak se k tomu musíš dopídit rychle a efektivně a dost často to bývá tím, že je slyším, jak se třeba svěřují kamarádovi.*“ (L8). Marie popisuje podezření na problém v rodině, jako projev chování dítěte. *„Dítě nám chodilo do školy totálně zlomené a vše se projevovalo na jeho prospěchu.*“ (M13). Žaneta v rozhovoru popisuje tuto problematiku jako projev důvěry dítěte k asistentovi. *„Tak to přišlo dítě, který jsem měla před pár lety a myslím si, že mi na tolik věřilo, že mi svěřilo, co ho trápí.“* (Ž16).

Do této kategorie také řadíme **řešení problému v rodině**, ke kterému se nám vyjádřily dvě participantky z pěti. Obě v rozhovoru popisují jako řešení kontaktování třídního učitele a poté příslušných organizací, jako je policie či orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD). Lenka se vyjádřila k situaci. *„Samozřejmě řešíme s třídním, vedením a popřípadě policie a OSPOD. To je jasný, hlavně rychle.*“ (L8). Také Žaneta se vyjadřuje k řešení problému v rodině stejně. *„A protože to byl dost závažnej problém, tak jsme to mohli rozjet se*

sociálkou...“ (Ž16). Také Marie je stejného názoru. „Kontaktoval se OSPOD a vše se začalo řešit, jedna intervence za druhou...“ (M13).

Po řešení problému v rodině orgánem sociálně-právní ochrany dětí jsou ve většině případů žáci odebráni od rodiny do ústavní péče. Tento kód byl v rozhovorech nazván jako **žák v ústavní péči**. Většina respondentek nám popisují tuto skutečnost. Z rozhovoru s Lenkou vyplývá, že žákovi je v ústavní péči leckdy lépe než v péči rodičů. „Vim, že to ta učitelka řešila a ta holka byla nějakou dobu i v ústavce, ale i tak, stejně se znovu vrátila k rodině a někdy s tím člověk nic nenadělá.“ (L10). Stejného názoru je i Marie. „Dítě je teď šťastné a v ústavní péči, kde si našlo kamarády a už se nemusí potýkat s tím, jestli ho matka nenávidí...“ (M13). I Žaneta se o dané situaci vyjádřila stejně. „Je lepší, když jsou v ústavní péči, a tam jim se vším pomůžou, než doma a vidí a slyší věci, který by děti vědět neměly.“ (Ž14). Dále „...je více sourozenců, někteří žijí s rodičema a jiní zase v ústavní péči. To je teď strašně běžný.“ (Ž15).

5.1.5 Vnímání edukace pohledem asistenta pedagoga

V této kapitole se zaměříme na kategorii vnímání edukace pohledem asistenta pedagoga u romských žáků v primárním vzdělávání. Tato tabulka nám znázorňuje její kódy.

KÓDY REPREZENTUJÍCÍ KATEGORIE	KATEGORIE
Zjištění diagnózy romského žáka	VNÍMANÍ EDUKACE POHLEDEM ASISTENTA PEDAGOGA
Podpora všem romským žákům ve třídě	
Podpora romskému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami	
Asistence o přestávce	
Snaha kontaktovat rodiče o chybějících pomůckách	
Nahlížení do individuálního vzdělávacího plánu	

Tabulka 6: Charakteristika kategorie č. 5: Vnímání edukace pohledem asistenta pedagoga (Vlastní výzkum, 2021)

Z rozhovoru nám vyplynulo, že asistenti pedagoga se věnují převážně všem žákům, avšak nejvíce žákovi jim svěřenému, který má speciální vzdělávací potřeby. Také mají na starosti další povinnosti spojené s jejich edukací.

První kód v této kategorii vnímání edukace pohledem asistenta pedagoga jsme nazvali **zjištění diagnózy romského žáka**. Z rozhovoru nám vyplynulo, že s nástupem do základního

vzdělávání žáci buď nastoupí s diagnostikou speciálních vzdělávacích potřeb nebo se koncem první třídy teprve diagnostikuje školním psychologem na doporučení asistenta pedagoga a třídního učitele. Jak uvedla participantka Jaroslava: „*Jinak se to u prvňáčků teprve zjišťuje, co a jak,*“ (J1) dále „*a podle toho, jak se domluvíme a co řekneme jde potom ten žák k doktorce, což je naše psycholožka, co máme na škole a ta je potom diagnostikuje.*“ (J10). Také další z participantek uvádí diagnostiku v první třídě. „*Hlavně pokud mají oni sami nějaký problém, třeba nějakou z poruch učení nebo chování, tak u nich se to teprve během první třídy většinou začíná projevovat.*“ (Ž4).

Jako druhý kód jsme v této kategorii jsme použili **podpora všem romským žákům ve třídě**. K tomuto kódu se nám vyjádřily všechny participantky, které se shodly na tom, že jsou k dispozici celé třídě, kde asistují jednomu žákovi. Lenka se vyjádřila: „*Pomáhám v podstatě celé třídě.*“ (L5). I Marie se vyjádřila: „*Se snažím koukat po třídě, a pokud někdo nestíhá ve třídě jiný, tak se věnuju jemu.*“ (M7). Také Jaroslava vypověděla stejně. „*Tak tam asistuju všem.*“ (J1). I Žaneta popisuje průběh asistence. „*Tak pomáhám i ostatním dětem.*“ (Ž6). Také Květa se vyjadřuje k asistenci všem dětem. „*Můžeme pomáhat i ostatním...*“ dále „*přidám se k ostatním...*“ (K8,13).

Jako třetí kód byl použit **podpora romskému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami**. K tomuto tématu se nám vyjádřila většina participantek. Lenka se k asistenci romského dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami vyjádřila tak, že převážně asistuje jemu, pokud je ovšem ve škole. „*Pokud přijdou všechny děti s podpůrkama, tak se převážně hodně věnuju po celý den jim...*“ (L6). „*No my máme ve třídě dva žáky s ívépěčkem, na který se soustředím nejvíc, protože ti potřebují mou pomoc především.*“ (L5). I Marie se vyjádřila stejně jako Lenka. „*V podstatě se hodně věnuji žákovi, kterého mám svěřeného...*“ (M2). Také Žaneta pomáhá především romskému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. „*Snažím se mu věnovat a pomoci s tím, čemu nerozumí a vysvětlit mu to.*“ (Ž2) Dále „*...ukazuju mu prstem, kde jsme a pokud něco nestíhá...*“ (Ž9). Květa také popisuje přítomnost dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě a neschopnost pomoci všem dětem v jeho přítomnosti. „*Pokud tam je, tako to nejde. Opravdu to u něho nejde.*“ (K8).

Dalším kódem jsme označili **asistence o přestávce**, což je nedílnou součástí vnímání edukace romského žáka asistentem pedagoga. Kdy o přestávce dohlíží na jemu svěřeného žáka a třídní kolektiv. Hlavním zjištěním bylo, že asistent se ve většině případů snaží o přestávce doučit či dovysvětlit látku, kterou žák či žáci nestihli. Poté si s nimi povídá či hraje. K tomuto kódu se nám v rozhovoru vyjádřily čtyři participantky z pěti. Lenka vypovídá o

působení o přestávce jako o doučování žáků, pokud nestíhají v hodině, a také jako navázání pozitivního vztahu prostřednictvím povídání. Což má dopad na výuku romského žáka. „*Pokud něčemu nerozumí, tak se jim snažím pomoci o přestávce.*“ (L6) dále „*Hlavně pokud s něma navážu takovej vztah o přestávce, tak potom je to i mnohem lehčí v hodině.*“ (L13). Také Žaneta se vyjádřila, že o přestávce doučuje žáky z důvodu nepochopení učební látky v hodině. „*Pokud má náladu, tak o přestávce si to potom píšeme ještě na tabuli. To ho hodně baví.*“ (Ž2). Participantka Květa popisuje také doučování o přestávce. „*Když nestíhá, a to se stává fakt dost často, tak s ním dost taky dodělávám o přestávce a snažím se mu třeba matiku vysvětlit no.*“ (K8). Květa se o asistenci o přestávce také domnívá, že pokud se mu věnuje, tak s žákem naváže citový vztah. „*Když s tím žákem seš i o přestávkách, tak s ním vážně navážeš ten citovej vztah. Že hodně si povídáme.*“ (K14). U Marie je výpověď stejná jako u ostatních respondentek a také si s žáky povídá, jak vypovídá v našem rozhovoru. „*Tak si dost často povídáme o přestávkách...*“ (M15).

Další zjištěním, které z rozhovoru vyplynulo, byl kód **snaha kontaktovat rodiče o chybějících pomůckách**, kde participantky uvádí, že pokud by rodiče nekontaktovali telefonicky o průběhu jejich edukace, v mnoha případech by o žáka a jeho prospěch nejevili zájem. Také vyplynula situace, kdy kontaktují rodiče především o jejich chybějících základních pomůckách z důvodu nedbalého upomínání přes žákovskou knížku či deníček. O této skutečnosti se zmínili čtyři participantky z pěti. Participantka Žaneta vypověděla. „*Tady hodně záleží hlavně na domluvě s těma rodičema, protože pokud, bysme si nevolali. Buď já, nebo třídní, tak by to určitě tak hladce neprobíhalo.*“ (Ž1). Participantka Jaroslava se zmiňuje o volání rodičům jako o její náplni práce a také o chybějících pomůckách dítěte a řešení s rodiči žáka. „*Volám rodičům...*“ (J6) dále „*...hlavně je to dost bezmoc, když jim to pišeš do deníčku, do žákovské potom už i voláme rodičům a vyhrožujeme sociálkou a stejně se nic neděje, a to v mnoha případech.*“ (J2). Květa se nám také zmiňuje o složité komunikaci s rodiči. „*Jako ta komunikace s rodičema dá někdy opravdu zabrat. Dost často jsme my ti špatní. Někdy mi přijde, jako že to my máme snad jít s dětma domů a nachystat jim ty věci a udělat s těma ty úkoly co jim učitel zadal.*“ (K6). Také se zmiňuje komunikaci s rodiči v souvislosti s delší praxí na škole. „*Postupem času víš jak na něj. Já třeba vím hodně o jeho rodině...*“ (K25). Výjimkou zde nebyla ani participantka Lenka, která hovořila o kontaktování rodičů ohledně nedostatečných pomůcek, které žák nosí do školy. „*I přesto, že jim to s učitelkou píšeme do žákovský a do deníčku. Rodiče to dost často kontrolují jednou za čas. Tak to se potom snažíme domluvit po telefonu. To až tak nějak zabere.*“ (L2).

Z výpovědi participantek nám vyplynul kód *nahlížení do individuálního vzdělávacího plánu*, které je velice důležitým aspektem v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V průběhu rozhovoru se také projevila nedostatečná informovanost asistenta pedagoga o diagnóze žáka a nahlížení do jeho individuálního vzdělávacího plánu. Jak participantka Květa uvedla. „*No my právě vůbec ani nemáme přístup. Asi nikdy nám nikdo neřekl. „Přečtěte si jeho ívépěčko“. Vlastně kdokoliv ani učitel, ani nikdo nám to neřekl.*“ (K16). „*No jako nevím, jediný co, tak mi řeknou, že má třeba ADHD, nebo že je autista, ale jinak ho dost pozoruju a asi si to tak nějak spíš myslím no. No odhaduju, jestli je to dyslektik nebo dysgrafik.*“ (K18). Naopak Žaneta zmiňuje, že individuální vzdělávací plán svého žáka, který je autista, prostudovala na základě domluvy s třídní učitelkou. Vypověděla. „*Tam jsem se domluvila s třídní, že je potřeba abych ho prostudovala, taky se podle něj řídila.*“ (Ž13). I Marie v rozhovoru uvedla, že IVP svého žáka četla, je tomu však dlouhá doba. „*Jo, četla jsem ho, ale už je to dýl, tak si nepamatuju všechno.*“ „*Pokud chci, tak do něj můžu nahlídnout, když si řeknu učitelce.*“ (M3). Avšak kde asistuje jen zřídka, tam individuální vzdělávací plán nastudovaný nemá. „*Když jdu suplovat, tak si jejich ívépěčka nečtu, a ani se k nim nedostanu.*“ (M16).

5.1.6 Formy podpory romského žáka v edukačním procesu

V této kapitole se zaměříme na kategorii formy podpory romského žáka v edukačním procesu. Tato tabulka nám znázorňuje její kódy.

KÓDY REPREZENTUJÍCÍ KATEGORIE	KATEGORIE
Pomoc žákovi s přípravou pomůcek na hodinu	FORMY PODPORY ROMSKÉHO ŽÁKA V EDUKAČNÍM PROCESU
Pomoc žákovi, pokud nestíhá	
Pomoc s domácími úlohami	
Pomoc asistenta pedagoga v rámci třídy	
Učení formou hry	
Doučování romského žáka	
Pomoc ve školní družině	

Tabulka 7: Charakteristika kategorie č. 6: *Formy podpory romského žáka v edukačním procesu (Vlastní výzkum, 2021)*

Jako první kód jsme si zvolili *pomoc žákovi s přípravou pomůcek na hodinu*. Tento kód nám z rozhovorů vyplynul v souvislosti s podporou romského žáka, kdy asistenti pedagoga musí připravit žáky na hodinu. Jaroslava v rozhovoru popsala situaci, kdy je žákům nápomocna o přestávce před započítím hodiny. „*A taky rozdávám sešity a žakovský, a pomáhám jim chystat věci na lavici a připomínám, co mají jako další hodinu.*“ (J6).

Výpověď Marie se shoduje s výpovědí Marie. „*Pomáhám jim rozdávat sešity i učebnice.*“ (M9). Žanetina výpověď se také shoduje. „*Většinou přijdu před vyučováním do třídy, tak děčkám řeknu, ať si nachystají věci na hodinu.*“ (Ž9). Avšak Květa popisuje začátek hodiny a její pomoc romskému žákovi: „*Já chodím po třídě hlavně ze začátku a pozoruju, kdo chce moji pomoc, a až potom si sednu k mému žákovi...*“ (K14).

Pomoc žákovi, pokud nestíhá v průběhu hodiny je dalším kódem, který nám popsaly tři participantky z pěti. Všechny participantky se shodly ve výpovědi o jejich pomoci, která spočívá v ukazování učební látky v učebnici a výpomoc při psaní, čtení a počítání, což jsou hlavní předměty v primárním vzdělávání. Jaroslava nám vypověděla. „*Pokud vidím, že někdo nestíhá což u některých je pravidlem, tak si k nim jdu sednout a poradit jim nebo pomoci, nesnažím se to dělat nějak moc, protože si na některé věci musí přijít sami...*“ (J6). Žaneta popisuje. „*Ukazuju mu prstem, kde jsme a pokud nestíhá, tak si ho беру dozadu ke stolu a pomáhám mu vést ruku u psaní písmen a čísel.*“ (Ž2). Ani výpověď Květy se neliší od ostatních participantek. „*Potom si k němu sednu, a když nestíhá, tak mu začnu učebnici ukazovat, kde jsme, protože moc neudrží tu pozornost, no.*“ (K14).

Následujícím kódem jsme zvolili **pomoc s domácími úlohami**. Participantky nám během rozhovoru sdělily, že je běžnou praxí, když rodiče nedbají na domácí úkoly zadávané učitelem a doma je neplní. Je tedy na asistentovi pedagoga, aby žákům s tímto úkolem pomohl. Často se tak děje v družině či po vyučování, kdy žák chodí na doučování. Jaroslava nám popsala. „*Pomůžu i s úkolem ať to nemusí dělat doma.*“ (J6). Zatím co Lenka žákovi poradí, jak si doma může domácí úkol udělat sám, a poté mu ráda pomůže. „*Prostě doma si sedneš k učebnici a sám si to přečteš, nebo spočítáš, nebo napíšeš. K tomu rodiče nepotřebuješ, a pokud to bude špatně, tak od toho tu jsme s paní učitelkou a znovu ti to vysvětlíme a opravíme si to.*“ (L4).

Dalším kódem v kategorii formy podpory romskému žákovi v edukačním procesu je **pomoc asistenta pedagoga v rámci třídy**. Pozitivním zjištěním, které z rozhovoru vyplynulo, je, že asistent pedagoga má třídu rozdělenou s učitelem a převážně se snaží dohlížet a pomáhat dětem v zadní části třídy, kde ostatní žáky neruší a edukace je tak mnohem plynulejší a bezproblémová. Jaroslava nám vypověděla: „*Stojím vzadu...*“ (J6), dále „*...učitel nemá oči všude a tak slyší jen děti vpředu a já můžu obcházet ten zadek a krásně si je obejít a poslouchat co čtou.*“ (J7). Také Žaneta neruší ostatní žáky v edukaci. „*A jak zazvoní, tak si sednu dozadu do třídy k chlapečkovi, který má IVP...*“ (Ž9).

Z kódu nazvaným **učení formou hry** nám vyplývá, že většina participantek, tedy tři z pěti, se snaží žákům vysvětlit doučovanou látku v rámci doučování či družiny formou hry nebo didaktických pomůcek, aby žák nebyl více v odpoledních hodinách zatížen. A především z rozhovoru vyplývá lepší pochopení látky u romského žáka. Jak uvádí Marie: „*Látku mu vysvětluju třeba formou hry nebo používáme didaktický pomůcky, je to potom pro něj mnohem jednodušší pochopit...*“ (M4), dále „*...v podstatě si formou hry něco zopakovat a naučit...*“ (M11), dále „*...snažím se hodně používat různé didaktický pomůcky, který si půjčím v ŠPP. Máme tam super výběr...*“ (M9). I participantka Květa vypovídá. „*Jako většinou je to nějakou už formou hry, ať ho tolik nezatížíme.*“ (K30). „*Je to super, většinou je to baví a mají velkou radost...*“ (K31). Také participantka Lenka popisuje stejnou taktiku při doučování. „*A formou hry jsem to začala vysvětlovat, a nakonec kolem mě stála celá třída a v podstatě jsme si hráli.*“ (L6).

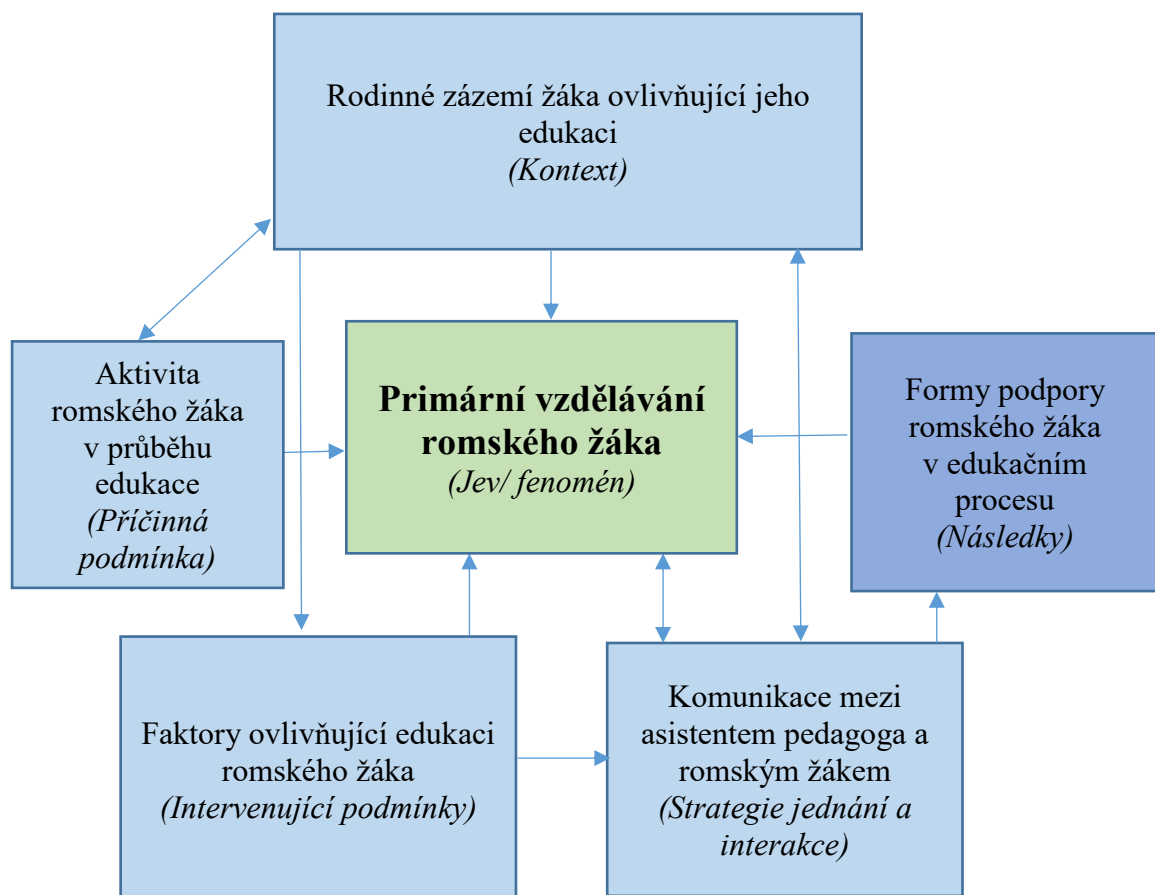
Dvě participantky v našich rozhovorech vypověděly o **doučování romského žáka** mimo vyučovací hodiny. Je to tedy dalším působením asistenta pedagoga v primárním vzdělávání romských žáků, kdy si asistent pedagoga vyzvedne žáka z družiny či hned po vyučování a doplňuje znalosti, které nestihl či nepochopil během vyučování. Kód je nazvaný **asistent pedagoga doučuje**. Participantka Marie vypověděla, že po vyučování vede doučování. „*A po škole mívám i doučování.*“ (M9). Také nám popsala jeho průběh a počet žáků. „*Většinou si беру děti z družiny, a to maximálně dvě, aby doučování mělo efekt a nedělaly neplechu...*“ dále „*...a probíhá to tak, že si sedneme do nějaké z malých učeben a pomáhám jim s domácíma úkolama nebo s látkou, která jim nejde nebo jí nerozumí.*“ (M10). Také Květa nám popisuje její doučování po výuce. „*Doučování je až po hlavním vyučování, tak je to dost náročný, většinou si ho vytahujeme já nebo učitel až z družiny...*“ dále „*...většinou jen jedno, protože se mu můžeš plně věnovat, a hlavně ti nedělá kraviny. Jako když je jich víc, je to na prd. Baví se spolu a ruší se navzájem.*“ (K29, 32).

Také dvě participantky se vyjádřily ke kódu **pomoc ve školní družině**, kde si asistentky pedagoga doplňují svůj úvazek a jsou tak účastníky jejího provozu jako družinářky. Z rozhovoru nám vyplynulo utužování vztahů s žáky. Participantky tak znají děti i jinak než jen z výuky. Mohou tak lépe žáky poznat a naopak. Jsou také především schopny žákům během jejich působení v družině pomoci s přípravou na další den. Květa popisuje její práci v minulosti, kdy pracovala ve školní družině a děti ji znaly z jejího prostředí a mají s ní díky této zkušenosti lepší vztah. „*Vlastně dá se říct, čtvrtina třídy mě znala z družiny...*“ (K23). Také dále popisuje náročnost působení v družině z důvodu nepřítomnosti asistenta k dětem

se speciálními vzdělávacími potřebami. „*To už je horší. On už v družině toho asistenta nemá, teda aspoň tady u nás na škole ho nemá, a je to teda horší.*“ (K26). Participantka Jaroslava popisuje, že v družině se snaží žákovi pomoci s neprobranou látkou z vyučování. „*A mám taky tři dny v družině, kde si hrajeme, kreslíme, pokud chtějí, tak jim tam pomůžu i s úkolem, ať to nemusí dělat doma.*“ (J3) Dále „*...tomu dítěti se snažíme pomoci v družině...*“ (J6).

5.2 Paradigmatický model a jeho kódování

Po otevřeném kódování dále postupujeme ke kódování axiálnímu, které na něj navazuje. Tato analýza nám znázorní vztahy mezi kategoriemi.



Obrázek č. 1: Paradigmatický model sestavený v rámci axiálního kódování (Vlastní výzkum, 2021)

Jev, též fenomén, jsme nazvali jako *primární vzdělávání žáka*, především proto, že se kolem něj koncentrují všechny kategorie.

Příčinná podmínka, která je nazvána aktivita romského žáka v průběhu edukace, nám vede k vzniku jevu primární vzdělávání. Aktivita romského žáka je v primárním vzdělávání velice

zásadní, jak popisují naši participanti, je velice důležité si udržet žákovu pozornost a soustředění.

Kontext vede ke zvládnání či reakci na primární vzdělávání romského žáka, nazvali jsme ho rodinné zázemí žáka ovlivňující jeho edukaci.

Strategie jednání a interakce, nazvanou jako komunikace mezi asistentem pedagoga a romským žákem, nám vyplývá z faktoru ovlivňujících edukaci romského žáka, což jsou **intervenující podmínky** ovlivňující strategii jednání, kontext i jev (Strauss, Coblinová, 1999, s. 75).

Následky pojmenované formy podpory romského žáka v edukačním procesu jsou odvozené od nepředvídatelných situací v primárním vzdělávání romských žáků.

6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této podkapitole se pokusíme o shrnutí dat z realizovaného výzkumného šetření a odpovědi na hlavní a dílčí výzkumné cíle. Dle výzkumných cílů jsme si stanovili výzkumné otázky, na které si odpovíme. Nejprve se zaměříme na dílčí výzkumné otázky.

1. Jak participanti vnímají připravenost romského žáka na výuku?

V rámci všech výpovědí se participantky shodly na tom, že romský žák je ve většině případů nepřipraven na výuku. Především mu chybí základní pomůcky v edukaci, jako jsou psací potřeby a aktovka nebo pomůcky do výtvarné výchovy či tělocviku, které výjimečně přinese v polovině školního roku. Také připravenost na výuku v podobě domácích úkolů není u mnoha žáků dobrá z pohledu asistentů především z důvodu jejich nesamostatnosti a také přístupu rodičů. Participantky se také zmiňují o jejich připravenosti, která je výjimečná.

2. Jakou podporu participanti u romského žáka zajišťují?

Z rozhovorů nám vyplynulo, že asistenti pedagoga věnují pozornost převážně všem žákům ve třídě, ve které se podílí na edukaci. Avšak největší pozornost věnují romskému žákovi jim svěřenému, který má speciální vzdělávací potřeby. Podporou, kterou romskému žákovi v rámci této edukace zajišťují, je zejména udržení jeho pozornosti, na čemž se shodly všechny participantky. Jejich podpora také spočívá v podpoře oslabeného vnímání v průběhu edukace. Pokud žák nestíhá či nepochopí výklad učitele ve výuce. Asistent pedagoga se mu tak snaží poskytnout podporu o přestávce, po výuce v rámci družiny či formou doučování. Participantky se také domnívají, že podpora romského žáka spočívá v komunikaci s rodiči, kde uvádějí, že pokud by rodiče nekontaktovali telefonicky či osobně o průběhu edukace, v mnoha případech by o žáka a jeho prospěch nejevili zájem.

3. Co ovlivňuje edukaci romského žáka na základní škole hlavního vzdělávacího proudu?

Jako nejvíce zmiňovaný faktor ovlivňující edukaci byla důležitost učitele v edukaci romského žáka. Všechny participantky se domnívají, že učitel hraje zásadní roli už od nástupu do základního vzdělávání v edukaci romského žáka a má významný dopad i na jeho budoucí vzdělávání. Je schopen žáka pozitivně motivovat. Také asistent pedagoga je dle slov participantek schopen ovlivnit edukační proces svým

jednáním a pozitivním přístupem k jim svěřenému žákovi, s kterým tráví většinu pracovního dne. Dalším významným faktorem, kterému byla vyhrazena celá kategorie, byla rodina romského žáka, která romského žáka velice ovlivňuje. Participantky se shodly, že rodina hraje velice důležitou roli v životě každého žáka, avšak především romského žáka z důvodu pozitivního či neblahého dopadu na jeho edukaci. Od této skutečnosti se nám poté odvíjí další výpovědi ohledně vlivu na edukaci, jako je časté ponocování či častá absence romského žáka. Když žák chodí do školy unavený, ovlivňuje to tak jeho edukaci. Zajímavým zjištěním pro nás bylo, že asistent pedagoga ve většině případů nemá přístup k individuálnímu vzdělávacímu plánu, který by měl znát pro správnou podporu romského žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle výpovědi respondentek je pouze na ní, zda si tento plán vyžádá od učitele. Toto zjištění je dalším velice zásadním faktorem, který ovlivňuje edukaci romského žáka.

4. Jak participanti vnímají komunikaci romského žáka v průběhu edukace?

Na tuto otázku nám odpověděly všechny naše participantky vesměs velmi pozitivně. Vyjádřila se, že ke svým žákům chovají sympatie a převážně mají kamarádský vztah, který však staví na vzájemném respektu a jejich autoritě, což se odráží na jejich spolupráci a komunikaci v průběhu edukace. Také se zmiňují, že ne vždy edukace probíhá hladce a je zapotřebí zasáhnout v podobě napomenutí romského žáka či uklidnit situaci vyvedením neukázněného žáka ze třídy a formou domluvy ho ukáznit. Všechny participantky se shodly, že velice důležité na spolupráci s romským žákem je vyslechnutí jeho potřeb, jak v rámci výuky, tak mimo ni, jelikož se to poté odráží v samotné edukaci.

Za pomoci dílčích výzkumných otázek jsme si mohli zodpovědět hlavní výzkumnou otázku: **Jak asistenti pedagoga vnímají edukaci romského žáka v základní škole hlavního vzdělávacího proudu?**

Z hlediska vnímání edukace romských žáků pohledem asistenta pedagoga v základní škole hlavního vzdělávacího proudu můžeme dle získaných údajů participantů konstatovat, že edukace romských žáků není jednoduchou záležitostí. Je zapotřebí mít s žákem dobrý vztah a nastavit vhodnou komunikaci. Dále participantky popisují, že je jejich práce mnohdy intuitivní, protože se nezajímají o přístup k nahlížení do individuálních vzdělávacích plánů žáka, což jim ztěžuje práci a komunikaci s žákem. Z pohledu asistenta pedagoga edukaci romského žáka ovlivňuje mnoho faktorů především v rámci jeho rodinného zázemí a také

učitel, který romského žáka provádí výukou a je schopen ho motivovat k lepším výkonům a činit tak, aby romského žáka výuka bavila. Velice důležitou je podpora romského žáka ve výuce i mimo výuku formou doučování v rámci družiny či po výuce.

6.1 Diskuse

Edukace romských žáků pohledem asistenta pedagoga je velice diskutabilním tématem. Avšak můžeme zhodnotit a porovnat výsledek našeho výzkumu ve smyslu metodologického vedení, kdy nám vyplynulo, že asistent pedagoga nenahlíží do individuálních vzdělávacích plánů romských dětí a z toho můžeme usuzovat, že metodologické vedení není zcela správné. Asistenti pedagoga také v mnoha situacích jednájí v průběhu edukace romského žáka velmi intuitivně a snaží se žáka pozitivně motivovat k lepším výkonům. Jak uvádí autorka Štolová (2000, s. 88) „*metody vzdělávání Romů vycházejí z potřeb rozvoje osobnosti romského dítěte prostřednictvím rozvoje kognitivizace, emocionality, motivace, sociability, autoregulace a kreativity*“. V porovnání s autorčinou publikací je tedy vnímání edukace romského žáka asistentem pedagoga správné. Dále se asistenti pedagoga domnívají, že velice důležitým článkem ovlivňujícím edukaci romského žáka, jsou dva velice důležité faktory, kterými jsou rodina a učitel. Také autorka výzkumu Šafaříková (2018) ve své práci popisuje problematiku vzdělávání romských žáků, především jako problém v sociokulturním prostředí, ze kterého žáci pocházejí, čímž rozumíme rodinu romského žáka. I výzkum autora Ciny (2020) popisuje vliv a důležitost učitele na edukaci romského žáka. Kdy učitel může pozitivně či negativně ovlivnit pohled žáka na edukaci svým jednáním.

6.2 Doporučení pro praxi:

Jako doporučení pro praxi bychom zvýšili komunikaci mezi asistentem pedagoga a rodiči romského žáka, tak aby vedlo k motivaci v edukačním procesu. Také zpřístupnili přímo asistentovi pedagoga nahlížení do individuálního vzdělávacího plánu žáka z důvodu popisu metodiky práce s žákem, který je v něm zahrnutý. Uvedené by mohlo přispět ke zkvalitnění metodické podpory žáka v edukačním procesu. Asistent pedagoga se tak na ně bude moci zaměřit a postupovat ve své práci profesionálnější způsobem a nejen intuitivně.

ZÁVĚR

Současné edukační trendy umožňují i vzdělávání žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, mezi něž lze zařadit i žáka romského. Na téma je však pohlíženo novátorským způsobem, prizmatem asistenta pedagoga. V této oblasti jsme nenašli zpracovanou žádnou práci, která by nám zodpověděla otázky, které si často při práci s žáky asistenti pedagoga kladou. Mohli jsme si tak ověřit problematiku vnímání edukace pohledem asistentů pedagoga. A zaměřit se na určité skutečnosti, které je zapotřebí v praxi asistenta pedagoga zlepšit.

V teoretické části jsme popisovali charakteristiku romské menšiny v kontextu její historie, kultury a jejích specifik a postavení dítěte v rodině, dále vymezujeme vzdělání romských žáků v běžných základních školách, jejich integraci a inkluzi, specifikaci edukace romských žáků v běžných základních školách a jejich podpůrná opatření poskytovaná v prostředí běžných základních škol. Dále popisujeme roli asistenta pedagoga v edukačním procesu romského žáka, historický vývoj profese, působení asistenta pedagoga v základní škole hlavního vzdělávacího proudu a jeho význam při práci s romskými žáky.

V praktické části jsme se zaměřili na kvalitativní výzkum, který je realizovaný polostrukturovanými rozhovory. Rozhovory nám poskytlo pět participantek se zkušeností na pozici asistenta pedagoga. Na základě získaných dat a dílčích částí zakotvené teorie, což bylo otevřené a axiální kódování. Z otevřeného kódování nám vzešlo šest kategorií, které jsme dále vložili do paradigmatického modelu a popsali jeho kódování. Náš hlavní cíl byl zjistit a popsat, jak asistenti pedagoga vnímají edukaci romského žáka na základní škole hlavního vzdělávacího proudu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BALVÍN, Jaroslav. *Identita ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference: 5. setkání národnostních menšin, 24. setkání Hnutí R, 10.-11. listopadu 2005, Praha*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2006. Praha a národnosti. ISBN 80-903727-1-6.
- [2] BALVÍN, Jaroslav. *Společně: (spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství): setkání romské i neromské mládeže s pedagogy a přáteli v Brně 12.-14. dubna 1996*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. ISBN 8090214924.
- [3] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.
- [4] CINA, Pavel. *Vliv osobnosti učitele a edukačního stylu na romského žáka: Vliv osobnosti učitele a edukačního stylu na zanechání nebo dokončení studia u romských žáků*. Praha, 2020. Bakalářská práce. UNIVERZITA KARLOVA EVANGELICKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA. Vedoucí práce Mgr. Pavel Kuchař, Ph. D.
- [5] DANIEL, Bartoloměj. *Dějiny Romů: Vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v Českých zemích a na Slovensku*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1994. ISBN 80-7067-395-8.
- [6] DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: cesty Romů: 1945-1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995.
- [7] DAVIDOVÁ, Eva, Ke způsobu bydlení, obživy a odívání: *Romové-O Roma: tradice a současnost*. Brno: SVAN, 1999. ISBN 80-7028-141-3.
- [8] DAVIDOVÁ, Eva. *Romano drom: Cesty Romů: 1945-1990: změny v postavení a způsobu života Romů v Čechách, na Moravě a na Slovensku*. 2., přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. Interface. ISBN 80-244-0524-5.
- [9] FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN isbn978-80-244-4655-4.

- [10] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN isbn978-80-7315-185-0.
- [11] GORNIAKOVA, A. Romský pedagogický asistent ve škole. In Šišková, T. (ed.) *Menšiny a migranti v České republice*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-902462-3-2.
- [12] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN isbn978-80-247-3070-7.
- [13] HANZAL, Jiří. *Cikáni na Moravě v 15. až 18. století: dějiny etnika na okraji společnosti*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2004. Knižnice Dějin a současnosti. ISBN 80-7106-508-0.
- [14] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN isbn978-80-262-0982-9.
- [15] HLADÍK, Jakub. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2006. ISBN 80-7318-424-9.
- [16] HORŇÁK, Ladislav. *Rómsky žiak v škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-8068-356-5.
- [17] HORVÁTHOVÁ, Jana. *Základní informace o dějinách a kultuře Romů*. [Praha]: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 1998.
- [18] HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. Nakladatelství lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-615-X.
- [19] HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras*. 3. nezm. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 80-7067-905-0.
- [20] JAKOUBEK, Marek. *Romové-konec (ne)jednoho mýtu: tractatus culturo(mo)logicus*. Praha: BMSS-Start, 2004. Sešity pro sociální politiku (Socioklub). ISBN 80-86140-21-0.
- [21] KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
- [22] KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN isbn978-80-7464-544-0.

- [23] KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.
- [24] LÁZNIČKOVÁ, Ilona. Tradiční rodinné vztahy, obřady a obyčeje. *Romové-O Roma: tradice a současnost*. Brno: SVAN, 1999. ISBN 80-7028-141-3.
- [25] LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
- [26] MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní, [2015]. ISBN 978-80-87456-57-6.
- [27] MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN isbn80-247-1362-4.
- [28] MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.
- [29] NAVRÁTIL, Pavel, 2003. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-741-8.
- [30] NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. 3. doplněné vydání. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 1995. ISBN 80-7067-559-4.
- [31] NĚMEC, Zbyněk. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashöfer, [2019]. ISBN 978-80-87963-84-5.
- [32] NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.
- [33] ROUS, Jiří. *Romové-vhled do problému*. Brno: Kabinet MV ve spolupráci s Katedrou sociální pedagogiky, 2003. ISBN 80-86633-03-9.
- [34] ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme-jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5.
- [35] STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN isbn80-85834-60-x.
- [36] ŠAFAŘÍKOVÁ, Monika. *ROMSKÉ DÍTĚ V ČESKÉ ŠKOLE: Případová studie _ kazuistika*. Plzeň, 2018. Diplomová práce. ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ KATEDRA PSYCHOLOGIE. Vedoucí práce Mgr. Kateřina Kubíková, Ph. D.

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

[38] ŠTOCKOVÁ, J., Učitel' a deti z rómskych osád. In Balvín, J. a kol. *Rómové a jejich učitelé*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999. ISBN 80-902461-1-7.

[39] ŠTOLOVÁ, Eva, 2013. *Vzdělávání Romů*. 4. rozšířené vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-246-1909-5.

[40] ŠVARŤÍČEK, R., K. ŠEĐOVÁ a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

[41] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN isbn978-80-262-0644-6.

[42] ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s poruchami autistického spektra*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3377-6.

Internetové zdroje:

[43] Institut pro sociální politiku a výzkum, *Sociální politika: Stereotypní pohled na romy zeslabil v oblasti zaměstnání naopak zesílil v případě získávání bydlení*. [online]. 2021 [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <https://socialnipolitika.eu/2019/05/cvmm-stereotypni-pohled-na-romy-zeslabil-v-oblasti-zamestnani-naopak-zesilil-v-pripade-ziskavani-bydleni/>

[44] KOHOUT-DIAZ, Magdalena, Dana BITTNEROVÁ a Markéta LEVÍNSKÁ. *Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice: boj o identitu žáka. Pedagogická orientace* [online]. 2018, [cit. 2021-03-24]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2018-2-235

[45] MŠMT ČR, *Novela zákona o pedagogických pracovnících 379/2015*. [online]. Copyright ©2013 [cit. 2020–12-28]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickyh-pracovnicich>

[46] MŠMT ČR, *Novela zákona 82/2015 Sb. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami*. [online]. Copyright ©2013 [cit. 2020–12-28]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/konsolidovany-text-skolskeho-zakona-a-doprovodny-material>

[47] MŠMT ČR, *Metodický pokyn k novele vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů*. [online]. Copyright ©2013 [cit. 2020-12-28]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2019/11/msmt-metodicky-pokyn-k-novele-vyhlaskey.html>

[48] NĚMEC, Zbyněk, Vanda HÁJKOVÁ, Lea KVĚTOŇOVÁ a Iva STRNADOVÁ. *The role of teaching assistants in the education of students from ethnic minorities in the Czech republic* [online]. 2018 [cit. 2021-03-06]. Dostupné z: doi:10.21125/iceri.2018.0529

[49] NOVÁ ŠKOLA, o. p. s., *Asistent pedagoga 2020: Více sdílení, méně asistentů, o trochu lepší platy*. [online]. Nova škola. o.p.s. [cit. 2020-12-28]. Dostupné z <http://www.asistentpedagoga.cz/asistenti-pedagoga-2020-vice-sdileni-mene-asistentu-o-trochu-lepsi-platy>

[50] NOVÁ ŠKOLA, o. p. s., *Práce asistenta pedagoga práce s žáky* [online]. Nová škola. o.p.s. [cit. 2020-12-27]. Dostupné z <http://www.asistentpedagoga.cz/prace-s-zaky>

[51] NOVÁ ŠKOLA, o. p. s., *Spolupráce s pedagogem* [online]. Nová škola. o.p.s. [cit. 2020-12-27]. Dostupné z <http://www.asistentpedagoga.cz/spoluprace-s-pedagogem>

[52] NOVÁ ŠKOLA, o. p. s., *Asistent pedagoga kvalifikační předpoklady* [online]. Nova škola. o.p.s. [cit. 2020-12-27]. Dostupné z <http://www.asistentpedagoga.cz/kvalifikacni-predpoklady>

[53] NOVÁ ŠKOLA, o. p. s., *Asistent pedagoga historie* [online]. Nova škola. Ops. [cit. 2020-12-27]. Dostupné z <http://www.asistentpedagoga.cz/historie>

[54] NPI ČR, *Inkluze v praxi – Co je inkluze. APIV | NPI ČR-Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi*. [online]. [cit. 2020-11-12]. Dostupné z <http://www.inkluzevpraxi.cz/apiv/co-je-inkluzi>

[55] ROMEA, *Romové a Sametová revoluce v roce 1989. 800 tisíc lidí na Letné skandovalo „Ať žijí Romové“* [online]. 2020 [cit. 2020-11-27]. Dostupné z <http://www.romea.cz/cz/zpravodajstvi/romove-a-sametova-revoluce-v-roce-1989.800-tisic-lidi-na-letne-skandovalo-at-ziji-romove>

[56] RUS, Calin. *The situation of Roma school mediators and assistants in Europe* [online]. 2006 [cit. 2021-03-05]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/20.500.12389/20163>

- [57] SELECKÁ, DENISA, *Children in Roma families* [online]. 2019 [cit. 2021-02-22]. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2019/02/02.pdf>
- [58] VLÁDA, *Zpráva o stavu romské menšiny* [online]. 2017 [cit. 2020-11-14]. Dostupné z <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2017.pdf>
- [59] ZÁKONY PRO LIDI-Školský zákon 82/2015. *Vyhláška o základním vzdělávání*. [online]. Copyright © AION CS, s. r. o. 2010 [cit. 12-27-2020]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=82%2F2015>
- [60] ZAPOJME VŠECHNY, *Jak pracovat s dětmi a jejich rodiči jeli ve školní třídě dítě se speciálními potřebami*. [online]. [2020-12-23]. Dostupné z <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/jak-pracovat-s-detmi-a-jejich-rodici-je-li-ve-skolni-tride-dite-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-1>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AP	Asistent pedagoga
č.	Číslo
IVP	Individuální vzdělávací plán
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NH	Nehodnocen
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
PNO	Postižení, narušení, ohrožení
s.	Strana
Sb.	Sbírky
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek č. 1: Paradigmatický model sestavený v rámci axiálního kódování (Vlastní výzkum, 2021)</i>	65
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka č. 1: Sociodemografické údaje o participantech (Vlastní výzkum 2021).....</i>	<i>39</i>
<i>Tabulka 2: Charakteristika kategorie č. 1: Komunikace asistenta pedagoga a romského žáka (Vlastní výzkum, 2021).....</i>	<i>43</i>
<i>Tabulka 3: Charakteristika kategorie č. 2: Aktivita romského žáka v průběhu edukace (Vlastní výzkum, 2021).....</i>	<i>46</i>
<i>Tabulka 4: Charakteristika kategorie č. 3: Faktory ovlivňující edukaci romského žáka (Vlastní výzkum, 2021).....</i>	<i>49</i>
<i>Tabulka 5: Charakteristika kategorie č. 4: Rodinné zázemí žáka ovlivňující jeho edukaci (Vlastní výzkum, 2021).....</i>	<i>53</i>
<i>Tabulka 6: Charakteristika kategorie č. 5: Vnímání edukace pohledem asistenta pedagoga (Vlastní výzkum, 2021).....</i>	<i>59</i>
<i>Tabulka 7: Charakteristika kategorie č. 6: Formy podpory romského žáka v edukačním procesu (Vlastní výzkum, 2021).....</i>	<i>62</i>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Seznam kódů vzešlých z otevřeného kódování, jejich lokalizace v transkriptech rozhovorů a příslušnost k dané kategorii

**PŘÍLOHA P I: SEZNAM KÓDŮ VZEŠLÝCH Z OTEVŘENÉHO
KÓDOVÁNÍ, JEJICH LOKALIZACE V TRANSKRIPTECH
ROZHOVORŮ A PŘÍSLUŠNOST K DANÉ KATEGORII**

NÁZEV KÓDU	LOKALIZACE VÝZNAMOVÉ JEDNOTKY V TEXTU	ZAŘAZENÍ KÓDU DO KATEGORIE
Respekt jako základ bezproblémové komunikace	M17, L13, J10	KOMUNIKACE ASISTENTA PEDAGOGA A ROMSKÉHO ŽÁKA
Naslouchání romskému žákovi	L8, K9, K12, M15, J12, Ž16, Ž17	
Časté napomínání žáků	K11, K15, Ž9, Ž10, Ž18, M8, M16, L7	
Uklidnění romského žáka mimo třídu	L7, M8, M16, Ž11, K10, K24, K28	
Autorita asistenta pedagoga budovaná komunikací	J13, J12, L13, Ž18	
Sympatie jako základ komunikace s žáky	J2, L6, M2, M10, M15, M16, Ž2, Ž16, Ž17, Ž18, K8, K23, K24	
Nepřípravenost romského žáka na výuku	L1, L2, K1, K7, J2, J3	AKTIVITA ROMSKÉHO ŽÁKA V PRŮBĚHU EDUKACE
Přípravenost žáka na výuku	M1, M2, Ž1, J3, K2, K1	
Chybí základní pomůcky k edukaci	K3, K4, Ž1, J2, L2	
Kritická situace žáků s individuálním vzdělávacím plánem v průběhu edukace	K3, K5, L5,	
Aktivita romského žáka během dne	J6, K14, K24, K28, Ž11	
Udržení soustředění během výuky	J6, L7, K28, Ž3, M9	
Samostatnost žáka v procesu edukace	L4, K7, Ž8	
Vliv přístupu učitele	J8, L11, M8, M12, K11, K13	FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ EDUKACI ROMSKÉHO ŽÁKA
Vliv třídního učitele na romského žáka	J10, K12, M13	
Zlom chování žáka v pubertě	M2, M5, M15, M16, Ž8	
Časté ponocování romského žáka	L7, Ž14, K28	
Motivace romského žáka v edukaci	J8, L3, L11, J8	
Nedochvilnost žáků	J6, L2, M8	
Častá absence romského žáka	K2, J8	
Opakování učební látky	J6, M4, M8, L4	

Hodnocení romského žáka	J8, L4	
Nezralost romského žáka	J3, J7	
Neznalost diagnózy romského žáka se speciálními vzdělávacími potřebami	J10, M16	
Podpora rodiče romského žáka	M2, M4, M12, M13, M14, Ž1, Ž6, Ž14, K7, L11, J8	RODINNÉ ZÁZEMÍ ŽÁKA OVLIVŇUJÍCÍ JEHO EDUKACI
Rodina nenaslouchá dítěti	K7, K23, J12	
Laxnost rodiče vůči dítěti	K1, K3, K6, Ž6, J2, L2	
Negramotnost romských rodičů	K1, L2, J3	
Početnost rodiny romského žáka	J8, K3, K25, L3, M6, Ž14	
Vliv rodiny a okolí na rizikové chování žáka	J8, J6, M13, L10, K1, Ž14	
Existenční a vztahové problémy v romské rodině	J8, M13, Ž14	
Nepříznivá finanční situace rodiny	J2, L2, Ž1	
Podezření na problém v rodině žáka	L8, M13, Ž16	
Řešení problému v rodině	L8, Ž16, M13	
Žák v ústavní péči	L10, M13, Ž14, Ž15	
Zjištění diagnózy romského žáka	J1, J10, Ž4	VNÍMÁNÍ EDUKACE POHLEDEM ASISTENTA PEDAGOGA
Podpora všem romským žákům ve třídě	L5, M7, J1, K8, K13	
Podpora romskému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami	L6, L5, M2, Ž2, Ž9, K8	
Asistence o přestávce	L6, L13, Ž2, K8, K14, M15	
Snaha kontaktovat rodiče o chybějících pomůckách	Ž1, J6, J2, K6, K25, L2	
Nahlížení do individuálního vzdělávacího plánu	K16, K18, Ž13, M3, M16	
Pomoc žákovi s přípravou pomůcek na hodinu	J6, M9, Ž9, K14	FORMY PODPORY ROMSKÉHO ŽÁKA V EDUKAČNÍM PROCESU
Pomoc žákovi, pokud nestíhá	J6, Ž2, K14	
Pomoc s domácími úlohami	J6, L4	
Pomoc asistenta pedagoga v rámci třídy	J6, J7, Ž9	
Učení formou hry	M4, M11, M9, K30, K31, L6	
Doučování romského žáka	M9, M10, K29, K32	
Pomoc ve školní družině	K23, K26, J3, J6	