

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**  
**Pedagogická fakulta**

**TEZE DISERTAČNÍ PRÁCE**

**Autor: Mgr. Marie Opálková**  
**Školitel: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.**

Studijní program: Pedagogika

Název v českém jazyce: Verbálně komunikační kompetence romských žáků jako podmínka jejich školní úspěšnosti

Název v anglickém jazyce: Verbal communication competences of Roma pupils as a condition for their school success

## ÚVOD

Budoucnost a úspěchy společnosti závisí na vzdělanosti národa a jeho národnostních menšin. Proto by naší prioritní úlohou měla být snaha zvyšovat vzdělanostní a kulturní úroveň minorit, prohlubovat jejich vztah ke vzdělání a dopřát jim pocit úspěchu, a to především u těch nejmladších. Stěžejním etnikem této práce se pro mě stala romská menšina. V teoretické části práce jsem se zaměřila na faktory ovlivňující školní úspěšnost romských žáků na počátku primárního vzdělávání a na překážky, potažmo bariéry, s kterými se romští žáci v tomto období setkávají. Popsala jsem v ní společenské a teoretické souvislosti vzdělávání romských žáků, postavení romských žáků v českém systému vzdělávání a jejich školní úspěšnost. Zabývala jsem se i otázkou, zda v rámci vzdělanostní bariéry skutečně převažuje jazyková bariéra nad bariérou sociokulturní. K potvrzení tohoto tvrzení bylo nutné popsat charakter romského jazyka, vztah romského jazyka k češtině a jeho interference. Poslední část teoretické části je věnovaná verbálně komunikačním kompetencím romských dětí v českém jazyce. Ta je východiskem a oporou pro navazující praktickou část práce, která si v samotném úvodu definuje hlavní cíl – a to zjistit, jak jsou verbálně komunikační kompetence romských žáků ovlivňovány komunikačním jazykem v rodině a jaký vliv mají na školní úspěšnost žáka.

Tento hlavní cíl byl sledován na čtyřech jazykových rovinách, které ve svém celku tvoří základ verbálně komunikačních kompetencí. V rámci výzkumného šetření mě sekundárně zajímaly postoje rodičů romských dětí ke vzdělávání, ke škole jako výchovně-vzdělávací instituci, k učitelům, ke vzdělání jako hodnotě a k dalším vybraným aspektům vzdělávání. V závislosti na tom byla empirická část disertační práce zpracována pomocí několika výzkumných metod a výzkumné šetření má charakter kvalitativně orientovaného výzkumu. Na celou problematiku je nahlíženo především pedagogickým pohledem. Práce si tedy neklade za cíl přinést nové lingvistické poznatky, ani psycho-sociální, ale měla by se v pedagogické praxi zasadit o bližší pochopení vzdělávání romských žáků v hlavním vzdělávacím proudu na prvním stupni základní školy.

## KONTEXT ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

Především do roku 2016 byla Česká republika soustavně kritizována za segregaci romských žáků nejen domácími, ale i zahraničními institucemi. Jako největší problém se jevil, a občas stále jeví, fakt, že je velké procento romských dětí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí vyčleňováno z hlavního vzdělávacího proudu (dále jen HVP) a končí ve speciálních školách. Vzdělávání v těchto školách však výrazně snižuje jejich šance na další studium i pro následné uplatnění na trhu práce.

Romské děti jsou do speciálních škol zařazovány na základě diagnózy pedagogicko-psychologické poradny, a to často kvůli nedostatečnému prospěchu nebo špatnému chování. A i když samotné diagnostické nástroje sice nejsou nijak diskriminující, jejich problém je především v nesprávné interpretaci, kvůli které je mnoho romských dětí nesprávně diagnostikováno jako mentálně retardované. Přerazování romských dětí do speciálních škol je pak problematické i z důvodu, že se

tyto školy často stávají převážně romskými. Stejně tomu je i u některých škol v blízkosti sociálně vyloučených lokalit, kde s přibývajícím romskými žáky ubývá žáků majoritních. Podle sociologa Daniela Prokopa (2019), který pro ministerstvo školství zpracovával problém vzdělanostní nerovnosti a spravedlnosti v přístupu ke vzdělání, se rozdíl mezi školami projevuje i ve volbě následné studijní dráhy jejich absolventů. Pouze 28 procent školáků pokračuje na střední školu s maturitním oborem, 29 procent se na střední nehlásí vůbec, 30 procent volí studium s výučním listem a 11 procent získá nižší než učňovské vzdělání.

„Zlomovým momentem se stala Novela školského zákona, která žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) dala od 1. září 2016 možnost vzdělávat se ve větší míře v běžných školách. Toto inkluzivní vzdělávání je jak v zahraničí, tak v České republice průběžně sledováno a nyní je k dispozici celá řada zjištění, na která můžeme navazovat. Pokud bychom je měli shrnout do několika bodů, můžeme vycházet z následujícího: Inkluzivní vzdělávání je možné; je však zároveň velmi citlivé na měkké faktory, jako je kultura školy, vztahy, způsob výuky a další. (Hájková, Strnadová, 2010; Subashi, 2018). Na inkluzivní vzdělávání by mělo být nahlíženo v širším společenském kontextu. Leeman a Bhatti (2011) např. dovozují, že inkluzivní vzdělávání je komplikované v prostředí, které je založeno na sociálních nerovnostech. Zavedení inkluzivních opatření přineslo podle již uskutečněných výzkumů z perspektivy škol velkou řadu výhod v podobě transparentního zacházení s financemi, posílení pozice asistentů, zapojení rodičů do začleňovacího procesu, v některých případech pak i zlepšení spolupráce mezi jednotlivými institucemi. Zároveň však přineslo zvýšenou administrativní zátěž a nejistotu ohledně konkrétních kroků spojených se zaváděním jednotlivých opatření (Moree, 2019; Nadace OSF, 2018). K dispozici jsou i některá data týkající se vlivu těchto opatření na inkluzi romských a sociálně znevýhodněných žáků (např. šetření MŠMT, 2018 a 2019). Zároveň z výzkumů víme, že minimálně v některých případech se inkluzivní vzdělávání týká velmi subtilních typů interakcí ve školách a třídách, které skutečnou inkluzi výrazně komplikují (Vorlíček, 2016 a 2017).

Jedním ze stěžejních výzkumů, který se týká dopadů inkluze v českém vzdělávacím systému a doporučení, která z toho plynou, byl kvalitativní výzkum<sup>1</sup> *Cesty romských žáků ke vzdělávání: Dopady inkluzivní reformy*, prováděný Nadací OSF v roce 2019. Ten mapoval, jaké jsou dopady inkluzivní reformy z roku 2016 na úroveň vzdělávání romských žáků v bývalých praktických základních školách, na žáky ohrožené segregací a také na školy v blízkosti vyloučených lokalit. Z jeho výsledků vyplynulo, že život škol ve vyloučených lokalitách je evidentně výrazně odlišný od života ve školách běžného typu. Ve vyloučených lokalitách řeší především nedostatek dětí majoritní populace. Inkluze zde podle ředitelů neexistuje, protože se jedná o velmi homogenní prostředí. Mají

---

<sup>1</sup> Cesty ke vzdělávání romských žáků je třetím výzkumem, kterým Nadace OSF podpořila sledování dopadu inkluzivní reformy z roku 2016.

různé strategie, jak majoritní děti přilákat, většinou ale tyto snahy končí neúspěchem. Jakmile škola dostane nálepkou vyloučené nebo romské školy, její situace se radikálně změní. Dobrou zprávou výzkumu ale je, že kvalitní vzdělání je vnímáno jako důležité ve všech sledovaných skupinách. Otazníky visí především nad reálnými možnostmi, jak tuto vizi v různých prostředích naplnit a jakými způsoby dostat víry v to, že společné vzdělávání je skutečně možné.

## **SOUČASNÝ STAV PROBLEMATIKY A JEJÍ ŘEŠENÍ**

Stěžejním národním dokumentem v oblasti vzdělávání je *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, která má dva hlavní strategické cíle. První se zaměřuje na proměnu obsahu a způsob vzdělávání, druhý na snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání a rozvoj potenciálu všech dětí. Cestu k realizaci těchto cílů představuje pět strategických linií – proměna samotného vzdělávání, problematika nerovností, podpora pedagogů, zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce a zajištění stabilního financování. Z hlediska inkluze je důležitý zejména druhý strategický cíl: snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání a rozvoj potenciálu všech dětí.

Mezi stěžejní problémy nerovností ve vzdělávání patří výrazný vliv socioekonomického zázemí na výsledky ve vzdělávání, regionální rozdíly, nízká vzdělanostní úroveň a diskriminace. Podle sekundární analýzy výsledků mezinárodního šetření PISA 2015 je dominantním faktorem ovlivňujícím výsledky testovaných žáků jejich socioekonomický status – lepších výsledků dosahovali žáci v krajích s vyšším socioekonomickým rozvojem, a naopak horších výsledků v krajích s nižším socioekonomickým rozvojem. Výsledky žáků byly ovlivněny i mírou znevýhodnění žáků způsobenou sociálně-ekonomickým kontextem školy. Žáci s nižším socioekonomickým statusem zároveň dosahovali horších výsledků ve školách s nižším průměrným socioekonomickým statusem než ve školách s vyšším průměrným socioekonomickým statusem, čímž byla podpořena účelnost orientace ke vzdělávání žáků v heterogenních třídách (Česká školní inspekce, 2018).

Jednou z výzev současnosti je také zvýšit účast romských dětí v rámci předškolního vzdělávání. Novelou školského zákona byly do vzdělávacího systému zavedeny významné inkluzivní komponenty. A i když se účast romských dětí na nepovinném předškolním vzdělávání po inkluzivní reformě značně změnila, je stále nízká. I proto připravilo MŠMT pro rok 2021 dotační titul – obědy do mateřských škol pro sociálně potřebné.<sup>2</sup> Vyhodnocení jeho efektivity ale zatím bohužel ještě není k dispozici. Další z výzev současnosti je také postavení romských žáků v rámci základního vzdělávání a jejich podíl ve třídách běžného typu. Ředitelé základních škol pro ministerstvo školství každoročně odhadují, jaká část žáků je romské národnosti. Zatímco meziročně došlo ke snížení

---

<sup>2</sup> FRA – European Union Agency for Fundamental Rights, 2016. Second European Union Minorities and Discrimination Survey Roma – Selected findings [online].

počtu škol s více než 34 % romských žáků ze 147 (2018) na 133 (2019) a snížení počtu škol s více než 50 % romských žáků ze 70 (2018) na 69 (2019), tak ve školách s více než 75 % romských žáků bylo v roce 2019 vzděláváno téměř 15 % všech romských žáků, dalších téměř 10 % romských žáků bylo vzděláváno ve školách s více než 90% zastoupením romských žáků.

Segregaci romských žáků vidí jako jeden ze zásadních problémů i experti, proto ministerstvu doporučují, aby počet škol s výhradně romskými žáky snížilo během deseti let na polovinu. Nevyrovnanost mezi školami pak dokládají také statistiky testování PISA. Česko má podle nich jedny z největších rozdílů napříč školami ze zemí OECD. Mezi nejčastější příčiny vzniku segregace ve vzdělávání patří segregace v oblasti bydlení, kdy sociálně vyloučené lokality představují její jasně definovanou podobu. K tomu se pojí i nečinnost nebo nevhodný zásah zřizovatele (např. nevhodným nastavením školských obvodů). Dalším problémem je neochota a nevstřícnost části neromských rodičů ke společnému vzdělávání (tzv. *white flight*, odchod neromských žáků na jiné školy s nízkým podílem romských žáků) a také nepřipravenost a obavy některých škol přijmout romské děti kvůli vzniku segregovaného prostředí a ztráty prestiže – např. účelové vstupní testy, nepřipravenost učitelů na práci s heterogenním kolektivem a předsudky ze strany učitelů (Kancelář veřejného ochránce práv, 2018). To vše jsou podle mého důsledky neexistence systémového řešení a podpory ze strany státu a absence stanoviska MŠMT k segregovaným školám.

Bylo by troufalé tvrdit, že tato část práce přináší řešení příčin neúspěšné integrace romských žáků ve vzdělávání. Ostatně, to není ani jejím cílem. Co nejpřesnější popsání oněch příčin ale může nabídnout východiska pro jiné práce, jejichž cílem bude právě ono řešení přinést. Díky tomuto kontextu ale nabízí teoretická část disertační práce i onen druhý přínos, který má pedagogický rozměr, kdy může učitelům poskytnout odpovědi na to, jaké jsou problémy s romskými žáky, jaké jsou příčiny jejich školní neukáznivosti, jaké jsou důvody ztráty učitelovy autority, jaký výchovný styl by měl učitel uplatňovat a jak alespoň trochu pomoci romským žákům v jejich cestě za školním úspěchem.

## **VĚDECKÝ PROBLÉM A CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE**

Výzkumné šetření má charakter kvalitativního výzkumu. V tomto výzkumu jsem se rozhodla zkoumat menší počet jedinců, od nichž však chci získat co nejvíce informací. Základním východiskem výzkumu je předpoklad, že jazyková bariéra je jedním z hlavních determinantů školní úspěšnosti a že první rok v procesu vzdělávání je pro děti tohoto etnika pro tvorbu verbálně-komunikačních kompetencí nejdůležitější. Svou povahou je výzkum zjišťující, za klíčový výzkumný problém považuje zjistit, jak ovlivňuje školní úspěšnost romského žáka na počátku vzdělávání jeho jazyková vybavenost v českém a romském jazyce. Tedy jak velkou roli v úspěšnosti romského žáka hraje jeho jazykové prostředí.

### **Zkoumaný vzorek**

Základní soubor čítá všechny romské děti, které jsou právě na počátku svého vzdělávání, tedy přesněji žáky 1. třídy základní školy na území České republiky. Z této skupiny jsem dostupným výběrem zvolila Prahu, potažmo první ročníky tří pražských škol, z jejichž žáků jsem účelově vytvořila výběrový výzkumný vzorek, kdy byl výběr určen jazykovým prostředím rodiny. Tento vzorek tvoří devět romských žáků prvního ročníku ze třech různých škol vždy tak, aby v každé třídě byl zastoupen jeden žák, který pochází z rodiny, kde se mluví pouze česky; jeden žák z rodiny, kde se mluví částečně česky, částečně romsky (např. prarodiče); a jeden žák z rodiny, kde se mluví pouze romsky. Kontrolní skupinou pak byli tři čeští žáci – každý z té třídy, ve které probíhal výzkum s romskými žáky. Volba kontrolního žáka byla provedena losem, kdy bylo každému žákovi z dané třídy přiděleno číslo, a o výběru rozhodla náhoda. Výsledky kontrolních žáků českého původu jsem využila k ověření, že jednotlivé školy, potažmo první ročníky škol jsou na tom, co se týká úrovně i kvality probraného učiva, velmi podobně.

### **Cíle výzkumu**

Hlavním cílem disertační práce bylo zjistit, jak jsou verbálně komunikační kompetence ovlivňovány komunikačním jazykem v rodině a jaký vliv mají na školní úspěšnost romského žáka v období 1. třídy (tedy na počátcích primární školy). Tento hlavní cíl byl operacionalizován do jednotlivých parciálních cílů, které svým charakterem korespondují s jazykovými rovinami komunikačních kompetencí a definují konkrétní dimenzi šetření. Jedná se o tyto výzkumné úkoly:

1. Zjistit, jaká je kvalita slovní zásoby a porozumění české řeči u romských dětí. Tento cíl vychází z první jazykové roviny, tedy lexikálně-sémantické, která je charakteristická mírou osvojení pasivní a aktivní slovní zásoby a porozuměním řeči.
2. Zjistit, jaká je kvalita fonematické diferenciaci a výslovnosti u romských dětí. Druhý cíl vychází z foneticko-fonologické roviny, která je charakterizována sluchovým rozlišováním hlásek a výslovností.
3. Zjistit, jaká je kvalita schopnosti efektivně komunikovat v každodenních situacích u romských dětí. Cíl vychází ze třetí jazykové roviny – pragmatické roviny, kterou charakterizuje užití řeči v praxi.
4. Zjistit, jaká je kvalita adekvátního používání slovních druhů, tvarosloví a větosloví v promluvách romských dětí. Poslední parciální cíl vychází z morfologicko-syntaktické roviny.

### **METODOLOGIE ZPRACOVÁNÍ DISERTAČNÍ PRÁCE**

V závislosti na tom, že zkoumaná problematika není snadno uchopitelná, je výzkum složený z více metod a technik sběru dat. Pro zpracování dat od romských žáků byla použita kvalitativně orientovaná případová studie – vícečetná. Pro ni je charakteristická kombinace různých technik sběru informací, z nichž je preferována analýza dokumentů ve spojení s přímým pozorováním předmětu studie a rozhovorem. Za dokument jsou v této práci považovány výsledky jazykových projevů romských dětí – tedy výsledky *Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny u romských žáků 1. třídy*. Její jednotlivé úkoly sledují lexikální, syntaktickou, pragmatickou

a částečně i gramatickou rovinu zejména mluvených (ale i psaných) projevů romských žáků. Jedná se o nestandardizovaný nástroj. K tvorbě této *Baterie testů* jsem vycházela převážně ze dvou publikací, které na sebe vzájemně navazují. Jedná se o *Diagnostiku dítěte předškolního věku* od autorek Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové a *Školní zralost* od týchž autorek. Některé úkoly jsem převzala kompletní, jiné jsem upravila dle potřeb, které podléhají specifickým potřebám žáků romského etnika. Využila jsem ale také standardizované testy a úkoly publikované v práci autorského kolektivu pod vedením PhDr. Evy Hájkové, CSc. *Čeština ve škole 21. století – III. Jazykové jevy v dětských prekonceptech*. Tento výběr mi umožnil ono srovnání mezi žáky české národnosti a romského etnika. K vyhodnocení *Baterie testů* jsem pro každého žáka vytvořila tabulku vycházející ze čtyř jazykových rovin, kdy u každého dílčího úkolu byla možnost, zda vyřešení úkolu žák zvládá samostatně, s dopomocí, či nezvládá vůbec. Podle výsledků této tabulky jsem hodnotila stav jazykových rovin dítěte. Dle toho, kolikrát jsem u dítěte označila kolonku „nezvládá“, jsem posuzovala ohrožení jeho školní úspěšnosti – potažmo nebezpečí školní neúspěšnosti

Kromě analýzy *Baterie testů* jsem pro získání dat od romských žáků využila i kvalitativního dotazování – konkrétně polostrukturovaného rozhovoru. Na začátku rozhovoru jsem respondentům položila otevřenou otázku a nechala je danou problematiku popsat vlastními slovy, abych zjistila, jaká témata oni sami považují za důležitá. Měla jsem však připravenou vhodnou strukturu témat a otázek, podle kterých jsem se následně respondentů ptala na další důležité informace. Dle potřeby jsem respondentům otázky vysvětlovala a doptávala se jich na podrobnosti. Cílem rozhovoru bylo poznat žakovu osobnost, jeho vztah k učitelce, ke škole, k učení a k ostatním spolužákům, ale také odhalit mentální, osobnostní a sociální podmínky života v rodině, ve které dítě vyrůstá. K vyhodnocení získaných dat byla použita analýza dokumentů, která mi pomohla podrobněji prozkoumat problematiku, odhalit spojitosti, podobnosti a rozdíly.

Dalším zdrojem dat byl i dotazník pro rodiče zkoumaného žáka, kterým byly zjišťovány především jejich postoje ke škole, potažmo významu vzdělání jejich dítěte, úroveň, kvalita i kvantita kontroly přípravy dětí na vyučování ze strany rodičů, zájem rodičů o výsledky výchovy a vzdělání a o budoucí povolání svých dětí. Pro vytvoření komplexnější kazuistiky žáků byla pro sběr dat využita další metoda – dotazník pro vyučujícího učitele. Význam této metody je pouze doplňkový, ale umožnil mi získat kvantitativní data od pedagogů, která se v rámci konečné komparace lépe porovnávala než kvalitativní data získaná z rozhovorů s nimi. Dotazník byl složen ze čtyř částí, z nichž nejdůležitější byla ta třetí – materiál na detekci chyb. Ten obsahoval položky zaměřené na nejčastější chyby romských dětí v českém jazyce.

Poslední technikou sběru dat od romských žáků, která probíhala průběžně, bylo polostrukturované pozorování, které mi umožnilo některé projevy zaznamenat formalizovaným záznamem za použití připraveného záznamového archu, a jiné aspekty výzkumu zaznamenat nestandardizovanou formou. Abych alespoň částečně předešla nebezpečí zkreslení výsledků kvůli narušení přirozeného chování

pozorovaného subjektu či skupiny, zvolila jsem pozorování otevřené – zúčastněné, tedy takové, kdy se pozorovatel aktivně zapojuje do skupiny, spolupodílí se na jejím životě a aktivitách a částečně ovlivňuje průběh pozorování.

### **Fáze výzkumu**

Za první etapu empirického šetření je považována etapa předvýzkumná – kvalitativní pilotní šetření. Tato etapa byla významná zejména pro výběr testových úloh v hlavním výzkumném šetření. Cílem první etapy empirického šetření bylo zjistit a na základě žákovských odpovědí pak popsat správnost, srozumitelnost a vhodnost formulace otázek v baterii testů. Pilotáž v 1. ročníku ZŠ probíhala v jedné pražské základní škole. Vybráni byli tři žáci romského původu, u kterých jsem po konzultaci s vyučujícím učitelem a asistentem pedagoga věděla, že jejich jazyková vybavenost je odlišná. Na základě zjištění z pilotního šetření se mi ujasnila představa o výsledné podobě *Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny u romských žáků 1. třídy*. Hlavním kritériem pro výběr otázek a úkolů v testech bylo porovnání úspěšnosti žáka, který dosahuje ve škole nejlepších výsledků, s žákem, který dosahuje slabších školních výsledků. Vyloučeny byly ty úkoly, kde byla úspěšnost minimální, a také ty, které byly časově náročné na zpracování.

Druhou fází výzkumu, tou nejdůležitější, bylo hlavní výzkumné šetření. Proces získávání dat začal počátkem školního roku 2016, kdy jsem kontaktovala ředitele vytipovaných škol a požádala je o spoluúčast na výzkumu. Ve vytipovaných školách jsem se účastnila několika následků hodin českého jazyka, kde jsem měla možnost vidět žáky, ale i jejich třídní učitele pracovat. Tato přípravná fáze byla velmi důležitá, umožnila mi totiž opravdu zacílit na žáky, kteří splňovali kritéria mého výběru. Ten jsem ještě po rozhovoru s jejich třídními učiteli, u kterých jsem předpokládala, že znají rodinné zázemí svých žáků, upravila. V tomto momentu jsem měla z každé školy vybrané tři žáky z různých jazykových prostředí. K potvrzení správnosti výběru jsem využila dotazník pro vyučujícího učitele, ve kterém jsem zjišťovala učitelův názor na práci s konkrétním romským žákem a jeho rodiči.

Do další fáze sběru dat již byli zapojeni vybraní romští žáci, s nimiž jsem vedla polostrukturovaný hloubkový rozhovor, který mi umožnil určit jejich osobní a rodinnou anamnézu. Ve spolupráci s třídním učitelem a asistentem pedagoga jsem také oslovila jejich rodiče s žádostí o spolupráci ve výzkumné studii, která si klade za cíl sledovat jazykové bariéry romských žáků na počátku jejich vzdělávání. Seznámila jsem je s jednotlivými fázemi výzkumu, které kromě rozhovoru s romským žákem obsahovaly i zúčastněné postandardizované pozorování. V rámci tohoto pozorování jsem minimálně jednou navštívila žákův domov – tedy prostředí, u něhož očekávám, že se v něm děti chovají nejpřirozeněji. I díky tomu jsem si mohla potvrdit jejich rodinnou anamnézu, ale také odhalit návyky a dovednosti v sebeobsluze a sociální začlenění. Závěrem pozorování jsem nechala rodiče vyplnit Dotazník pro rodiče. Záměrně jsem jej nevyplňovala s nimi, abych zjistila, jaká je skutečná míra porozumění psané formy českého jazyka.



Závěrečná fáze sběru dat vychází z *Baterie testů zjišťující stav jazykových rovin češtiny u romských žáků 1. třídy*. Tato metoda se v kombinaci se záznamovými archy pro sledování a hodnocení rozvoje a učení romského žáka v 1. třídě základní školy stala finálním nástrojem pro účely této práce. Žáci ve dvou asi 45minutových sezeních plnili úkoly, které spočívaly v práci se slovy. Testování bylo prováděnou hrou, nesoutěživou formou, u které jsem předpokládala, že děti budou provádět dané úkoly se zájmem a nadšením. Je potřeba také uvést, že všechny údaje a dosažené výsledky byly zpracovány anonymně. Konkrétní výsledky nebyly předány dílčím subjektům, včetně školy, kterou dítě navštěvovalo.

## VÝSLEDKY A ZÁVĚRY DISERTAČNÍ PRÁCE

### Předpoklady výzkumu vztahujícímu se k jazykovým rovinám

**P1** Kvalita slovní zásoby a porozumění české řeči bude vyšší u vzorku dětí, kde je komunikačním jazykem v rodině pouze český jazyk, než u dětí, které v rodině jako komunikační jazyk používají pouze jazyk romský. **Předpoklad P1** byl **potvrzen**. Všichni žáci z českého jazykového prostředí dosahovali v úlohách zkoumajících úroveň lexikálně-sémantické roviny nejlepších výsledků.

**P2** Míra osvojení pasivní a aktivní slovní zásoby a porozumění řeči bude nejnižší u dětí, jež v rodině používají romský komunikační jazyk. Na základě získaných a zpracovaných empirických dat, viz předešlé tabulky, lze konstatovat, že **předpoklad P2** byl **vyvrácen**. Nejnižší úroveň lexikálně sémantické roviny jazykových kompetencí jsem zaznamenala u žáků, kteří pocházejí ze smíšeného jazykového prostředí, tedy kdy rodiče mluví česky, prarodiče romsky.

**P3** Kvalita fonematické diferenciaci a výslovnosti u romských dětí bude vyšší u výzkumného vzorku dětí, kde je komunikační jazyk v rodině pouze český jazyk, než u dětí, které v rodině používají jako komunikační jazyk pouze jazyk romský. Lze konstatovat, že **předpoklad P3** byl na základě získaných a zpracovaných empirických dat **potvrzen**. Všichni žáci z českého jazykového prostředí dosahovali v úlohách zkoumajících úroveň foneticko-fonologické roviny nejlepších výsledků.

**P4** Schopnost rozlišování hlásek a výslovnost bude nejnižší u dětí, jejichž jazykové prostředí je čistě romské. Fonematicko-fonologická rovina jazykových kompetencí byla na nejnižší úrovni u žáků, kteří pocházeli ze smíšeného jazykového prostředí v rodině, viz předešlé tabulky. Lze tedy konstatovat, že **předpoklad P4** byl **vyvrácen**.

**P5** Adekvátní používání slovních druhů, tvarosloví a větosloví v promluvách romských žáků bude nejpřesnější u výzkumného vzorku žáků, kteří v rodinách používají jako komunikační jazyk češtinu. Z důvodu významové shody, viz předešlé tabulky, lze konstatovat, že **předpoklad P5** byl **potvrzen**. Všichni žáci z českého jazykového prostředí dosahovali v úlohách zkoumajících úroveň morfologicko-syntaktické roviny nejlepších výsledků.

**P6** Největší nepřesnosti a nevhodné použití slovních druhů, jednoslovné odpovědi, neschopnost spontánně tvořit věty, dodržovat slovosled, či schopnost zopakovat věty, formulovat odpověď a v neposlední řadě výskyt dysgramatismů, tedy nedostatků v tvarosloví a syntaxi, bude u výzkumného vzorku dětí, jejichž komunikační jazyk v rodině je romština. Na základě získaných a zpracovaných empirických dat lze konstatovat, že **předpoklad P6** byl **vyvrácen**. Nejnižší úroveň morfologicko-syntaktické roviny jsem zaznamenala u žáků, kteří pocházejí ze smíšeného jazykového prostředí.

### **Předpoklady výzkumu vztahujícímu se ke vzdělávání dítěte**

**P7** Pro rodiče romských žáků, kteří hovoří česky, stejně tak jako žákovi prarodiče, je hodnota vzdělávání vyšší a chtěli by, abych jejich potomek pokračoval ve studiu, oproti rodičům, potažmo rodinám, kde se doma mluví romsky. Na základě získaných a zpracovaných empirických dat lze konstatovat, že **předpoklad P7** byl **vyvrácen**. Osm z devíti rodičů, a to nezávisle na jejich jazykovém zázemí, odpověděli, že je pro ně důležité, aby jejich potomek pokračoval ve studiu. Nejčastějším důvodem byla rovnice lepší vzdělání = lepší možnosti = lepší práce. Pouze jedni rodiče odpověděli, že si nepřejí, aby jejich dítě ve vzdělání pokračovalo. Důvody svého rozhodnutí však nevedli.

**P8** Rodiče romských žáků, kteří hovoří česky, stejně tak jako žákovi prarodiče, se věnují svému dítěti při přípravě do školy déle a lépe než rodiče a prarodiče, kteří doma mluví romsky. Na základě zpracovaných získaných empirických dat lze konstatovat, že **předpoklad P8** byl **potvrzen**. Průměrná doba přípravy dítěte do školy činila u rodičů a prarodičů, jež hovoří česky, jednu hodinu. Zatímco u zbylých dvou skupin rodičů, tedy u těch, jejichž jazykové domácí prostředí je čistě romské či smíšené, byla průměrná doba přípravy pouhých 30 minut. Zda je hlavním důvodem fakt, že tyto dvě skupiny nejsou tak „počeštělé“ a neuvědomují si tolik hodnotu vzdělání, je pak již ale tématem pro samostatnou disertační práci.

### **Předpoklady výzkumu vztahujícímu se ke škole a učitelům**

**P9** Romští žáci žijící v českém jazykovém prostředí navštěvují školu raději než žáci, kteří vyrůstají v romském jazykovém prostředí. Na základě získaných a zpracovaných empirických dat lze konstatovat, že **předpoklad P9** byl **vyvrácen**. Ačkoli jsem vycházela z předpokladu, že u dětí pocházejících z českého jazykového prostředí není jejich jazyková bariéra tak velká a ve škole se cítí komfortněji, nepodařilo se to potvrdit. Osm z devíti žáků se ve škole cítí dobře a navštěvují ji rádi. Pouze jeden žák odpověděl, že ho škola nebaví.

**P10** Nejméně oblíbeným předmětem u žáků, kteří pocházejí z romského jazykového prostředí, bude čeština, potažmo psaní a čtení. Naopak žáci pocházející z českého jazykového prostředí češtinu za neoblíbený předmět považovat nebudou. Na základě získaných a zpracovaných empirických dat lze konstatovat, že **předpoklad P10** byl **potvrzen**. Čeština je nejméně oblíbeným předmětem u žáků, jež pocházejí ze smíšeného jazykového prostředí, kdy ji tři ze tří žáků uvedlo jako nejméně oblíbený

předmět. Ve skupině žáků pocházejících z čistě romského prostředí je čeština neoblíbená u dvou ze tří. Naopak ani jeden zkoumající žák pocházející z čistě českého jazykového prostředí tento předmět neuvedl jako nejméně oblíbený.

**P11** Vztah žáků žijících v českém jazykovém prostředí a vyučující učitelky je vstřícnější než u žáků, kteří vyrůstají v romském jazykovém prostředí. Devět z devíti zkoumaných žáků, a to nezávisle na jejich jazykovém zázemí, vyjádřili kladný vztah k vyučující učitelce. Lze tedy konstatovat, že **předpoklad P11** na základě získaných a zpracovaných empirických dat, byl **vyvrácen**.

## VÝSLEDKY VÝZKUMU

Vedle komparace výsledků v *Baterii testů zjišťující schopnosti a stav jazykových rovin češtiny* přineslo výzkumné šetření i další přínosná data získaná z pozorování v rodinách a při hodinách, kdy se také částečně projevoval vliv jazykového prostředí v rodině. I díky této metodě se mi podařilo potvrdit můj předpoklad, že ve škole budou nejúspěšnější romští žáci, jejichž rodiče i prarodiče doma hovoří česky. Jejich výsledky z *Baterie testů* byly potvrzené také celkovým ukotvením daného žáka ve školním prostředí, kdy bylo zcela zřejmé, že právě žáci z českého jazykového prostředí se zde cítí nejsebejistější. Instrukcím od svých učitelů rozumí, stejně tak i komunikaci s dětmi z majoritní společnosti mimo vyučovací hodiny. To vše přispívá k jejich lepšímu začlenění se a může to mít následně vliv na jejich školní úspěšnost, která je komplexním jevem, na níž se podílí mnoho proměnných.

Co je z hlediska očekávání nejzajímavějším zjištěním celé práce, je skutečnost, že podle úspěšnosti verbálně komunikačních kompetencí romských dětí na tom není nejhůře skupina žáků, jejichž rodiče i prarodiče hovoří pouze romsky, nýbrž skupina žáků, jež pochází ze smíšeného jazykového rodinného prostředí, tedy takoví žáci, jejichž rodiče hovoří česky a prarodiče romsky. Předpokládala jsem, že alespoň nějaký kontakt s češtinou doma by mohl být jistou facilitací na počátku vzdělávání. Opak je ale pravdou. Pokud dítě nemá upevněný svůj mateřský jazyk, kterým byl pro náš výzkumný vzorek jazyk romský, je pro něj mnohem obtížnější plnění úkolů v jazyce českém, o čemž svědčí výsledky *Baterie testů*. Výsledky tohoto výzkumného vzorku byly objektivně nejhorší ze všech třech jazykových skupin. Problémy s řešením jednotlivých úloh žáci měli napříč všemi rovinami – morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, foneticko-fonologickou i pragmatickou. Výsledky tohoto výzkumného šetření byly v jednotlivých rovinách následující.

### Lexikálně-sémantická analýza

Po rozhovorech s vyučujícími učiteli a z jejich odpovědí v dotazníku vyplývá, že na počátku vzdělávání romských žáků je nejvíce zasažena, tedy nejvíce problematická, právě tato rovina. Z jednotlivých výpovědí, a to napříč školami, kde se výzkum uskutečnil, vyplývá, že z lexikálního hlediska je slovní zásoba romských žáků značně omezená ve srovnání s českými dětmi stejného

věku. Je to samozřejmě způsobeno i jazykem používaným v romských rodinách, ale také nepodporováním rozvíjení češtiny rodiči romských dětí. Pro úplnost je ale také nutno dodat, že dalším důvodem může být i to, že romština je oproti češtině chudá svou slovní zásobou. Některé pojmy (například sourozenec) vůbec nezná. Což se projevilo například i při práci na *Baterii testů*, kdy měli romští žáci problém s nadřazenými pojmy podstatných jmen (nábytek, dopravní prostředky, nádobí, zelenina). Problém při tomto úkolu dokonce měl i ten vzorek žáků, jejichž komunikačním jazykem v rodině je jazyk český, a to i přes výsledky komparace, že měl s touto jazykovou rovinou nejmenší problém, což dokládá i fakt, že právě tyto žáci měli nejvíce shod s kontrolním žákem z majoritní společnosti. Z toho se dá tedy odvozovat, že čím větší kontakt s českým jazykem, tím menší problémy romských žáků v lexikálně-sémantické rovině jazykových kompetencí.

### **Morfologicko-syntaktická analýza**

Česká a romská gramatika se navzájem značně liší, proto se i zde romští žáci dopouštějí mnohých chyb. Jedná se o jazyk flexivní, takže se stejně jako v češtině jména skloňují, slovesa časují, ale na rozdíl od češtiny má romština pouze dva rody – ženský a mužský – a osm pádů. Oproti češtině má navíc ablativ, který vyjadřuje vztah od, z. Nejproblematictější oblastí ve výpovědích romských žáků bylo právě skloňování některých jmen, což přičítám právě tomu, že romština má pouze dva rody, chybí zde neutrum. Česká neutra jsou v romštině buď mužského, nebo ženského rodu, což se projevilo například v úkolu, kdy měli romští žáci do příběhu doplnit dané slovo ve správném tvaru. I v této rovině jsem zaznamenala nejmenší problém u romských žáků, jejichž komunikačním jazykem v rodině je pouze jazyk český, tedy kdy rodiče i prarodiče hovoří česky.

### **Foneticko-fonologická analýza**

Fonetika češtiny a romštiny není příliš odlišná, přesto dělají romští žáci v české výslovnosti chyby. Tyto chyby se týkaly nejčastěji třech oblastí: přízvuku, intonace a užití specifických hlásek. Dalším příkladem chybovosti, který má vysvětlení v odlišnosti obou jazyků, je fakt, že v romštině chybí české ř, dvojhlásky ou a au, ani se v ní nevyskytují typicky česká souhlásková seskupení, jako například vztyčit, vzpřítit nebo vznést. Proto největší problémy s výslovností byly právě v těchto případech. V menším případě jsem zaznamenala i značnou chybovost ve výslovnosti sykavek, a to především u zkoumaného vzorku, který se doma setká s nějakou formou romského jazyka, ať už u prarodičů, nebo u rodičů a prarodičů zároveň.

### **Pragmatická analýza**

Podle očekávání nastaly v této rovině nejmenší problémy, a to napříč výzkumným vzorkem. Jak je obecně známo, romské děti nemívají komunikační problémy při zajišťování svých potřeb, naopak – u některých se dokonce už nyní projevila „typická romská vyřídilka“. Takže dovednosti, jako je vyžádání či oznámení informace, vyjádření vztahů, pocitů, prožitků a událostí byly dokonce na vyšší úrovni i u nejméně úspěšné skupiny zkoumaných dětí, tedy té, kde v rodině využívají smíšený komunikační jazyk.

## ZÁVĚR

Cílem disertační práce bylo zjistit, jak jsou verbálně komunikační kompetence ovlivňovány komunikačním jazykem v rodině a jaký vliv mají na školní úspěšnost romského žáka na počátku vzdělávání. K naplnění hlavního cíle disertační práce docházelo prostřednictvím jednotlivých dílčích cílů.

Prvním dílčím cílem bylo zjistit, jaká je kvalita slovní zásoby a porozumění české řeči u romských dětí. Z výsledků výzkumu vyplývá, že nejlepší úroveň lexikálně-sémantické roviny jazykových kompetencí mají romští žáci, jejichž komunikačním jazykem v rodině je jazyk český. Naopak nejnižší úrovně dosahovali žáci pocházející ze smíšeného jazykového prostředí. Z toho se dá tedy odvozovat, že čím větší kontakt s českým jazykem, tím menší problémy romských žáků v lexikálně-sémantické rovině jazykových kompetencí. Celkově lze ale také říct, že z lexikálního hlediska je slovní zásoba všech zkoumaných romských žáků ve srovnání s českými dětmi stejného věku omezená.

Druhým dílčím cílem bylo zjistit, jaká je kvalita fonemické diferenciaci a výslovnosti u romských dětí. K naplnění tohoto cíle byly využity úlohy zkoumající úroveň foneticko-fonologické roviny jazykových kompetencí. Také v tomto případě dosahovali nejlepších výsledků romští žáci z českého jazykového prostředí. Naopak schopnost rozlišování hlásek a výslovnost byla na nejnižší úrovni u žáků, kteří pocházeli ze smíšeného jazykového prostředí. Jejich chybovost se nejčastěji projevovala ve třech oblastech: přízvuku, intonaci a užití specifických hlásek.

Třetím dílčím cílem bylo zjistit, jaká je kvalita schopnosti romských dětí efektivně komunikovat v každodenních situacích. Jedná se o pragmatickou rovinu jazykových kompetencí, kterou Kocurová (2002) označila za vlastní sociální aplikaci jazyka. S touto aplikací měly zkoumané děti nejmenší problémy, a to napříč výzkumným vzorkem. Výsledky úloh zkoumající pragmatickou rovinu byly na vyšší úrovni i u nejméně úspěšné skupiny zkoumaných dětí, tedy té, jejichž komunikační jazyk v rodině je smíšený.

Posledním dílčím cílem bylo zjistit, jaká je kvalita adekvátního používání slovních druhů, tvarosloví a větosloví v promluvách romských dětí. Tato morfologicko-syntaktická rovina byla demonstrována především sníženým jazykovým citem romského dítěte, problémy při užívání slov v gramaticky správném tvaru či nedostatky ve slovosledu. I zde dosahovali nejlepších výsledků žáci z českého jazykového prostředí. Největších nepřesností, nevhodného použití slovních druhů, jednoslovných odpovědí, neschopnosti spontánně tvořit věty či dodržovat správný slovosled se dopouštěli romští žáci, jež pochází ze smíšeného jazykového prostředí. Největší problémy jim jednoznačně dělalo skloňování některých jmen, což může být právě důsledkem toho, že romština má pouze dva rody, chybí zde neutrum a česká neutra jsou v romštině buď mužského, nebo ženského rodu, jak uvádím v teoretické části disertační práce.

I díky tomu, že respondenty dílčí části výzkumu byli také rodiče romských žáků a učitelé učící romské žáky, se mi podařilo získat co nejkompaktnější obrázek zkoumaného žáka. Práce je přínosná především v celkovém obrazu podmínek utváření jazykového kódu každého dítěte a dokládá, co vše se na něm podílí. Na výsledcích konkrétních žáků potvrzuje, že je-li jazykové prostředí v rodině žáka české, dá se předpokládat, že je „počeštělé“ celkově. To se projevovalo například v jejich uvědomění si hodnoty vzdělávání, které bylo podobnější vnímání rodičů z majoritní společnosti. Tito rodiče se věnovali svému dítěti při přípravě do školy déle a lépe než rodiče z ostatních zkoumaných skupin. Průměrná doba přípravy dítěte do školy činila u rodičů a prarodičů, jež hovoří česky, jednu hodinu. Zatímco u zbylých dvou skupin rodičů, tedy u těch, jejichž jazykové prostředí je čistě romské či smíšené, byla průměrná doba přípravy pouhých 30 minut, což absolutně neodpovídá možnostem romských žáků být ve škole úspěšnější. Na tomto místě ale musím přiznat, že se mi výzkumem nepodařilo prokázat přímá úměra mezi školní úspěšností a lepším pocitem zkoumaných žáků ve škole. Můj předpoklad, že u dětí pocházejících z českého jazykového prostředí není jejich jazyková bariéra tak velká a ve škole se cítí komfortněji, se nepodařilo potvrdit. Osm z devíti zkoumaných žáků se ve škole cítilo dobře a navštěvovali ji rádi. Pouze jeden žák odpověděl, že ho škola nebaví. Byl to právě ten žák, jehož rodiče si ani nepřáli, aby ve vzdělávání po dostudování základní školy pokračoval, nespátrovali v tom žádnou hodnotu, ani přínos. Tím samozřejmě nijak nenaznačuji, že by přímá úměra mezi školní úspěšností a lepším pocitem žáků ve škole neexistovala, jen se neprojevila ve výsledcích této práce.

Jsem přesvědčená, že výše uvedená zjištění mohou především učitelům umožnit lepší vhled do výuky českého jazyka a uvědomit si, z čeho některé chyby v projevech romských žáků vycházejí. Díky tomu pak svým přístupem anebo odlišnou formou výuky mohou docílit nejen eliminaci těchto chyb, ale také u romských žáků dosáhnout pocitu, že český jazyk není žádný „strašák“ a můžou v něm být stejně úspěšní jako děti z majoritní společnosti. Ne náhodou totiž byla čeština nejméně oblíbeným předmětem u zkoumaných žáků, kterým český jazyk činil největší potíže. Navzdory předpokladům se ale nejednalo o žáky, jejichž jazykové prostředí je čistě romské, nýbrž o žáky, kteří pochází ze smíšeného jazykového prostředí, tedy kdy jejich rodiče hovoří česky a prarodiče romsky. Právě oni na tom s úrovní verbálně komunikačních kompetencí byli nejhůře. To považuji z hlediska očekávání za nejzajímavější zjištění této práce. Co za jejich neúspěchem převážně stojí? Docházím k závěru, jenž je podpořen jak výsledky v empirické části, tak východisky v části teoretické, že pokud dítě nemá svůj první jazyk dostatečně zakořeněný a jeho skupinová identita skrz jazyk není dostatečně silná a osvojená v celém sociálním okolí dítěte, mnohem hůř se mu pak přebírá jazyk další. A v tomto směru přitom není určující, zda je tím prvním jazykem romština či čeština.

Výsledky empirického výzkumu mohou pomoci pedagogickým a sociálním pracovníkům i všem dalším osobám a institucím zainteresovaným v podpoře vzdělávání Romů, přehodnotit pohled na to, co vše na romské žáky a studenty při cestě za vzděláním působí, a umožnit jim tak lepší zacílení jejich intervencí. Věřím, že mohou přispět i k veřejnému uvědomění si důležitosti některých

současných a navrhovaných opatření v rámci *Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů 2021–2030*. A především mohou pomoci pracovníkům, kteří se podpoře vzdělávání romských žáků věnují, uvědomit si smysluplnost jejich úsilí a případně i jejich další možnosti.

## SEZNAM VYBRANÉ POUŽITÉ LITERATURY

*Analyza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení*. [online] Praha: Úřad vlády ČR, 2019. [cit. 2021-04-28] Dostupné na: [https://socialnipolitika.eu/wp-content/uploads/2019/11/Analyza\\_segregace\\_2019.pdf](https://socialnipolitika.eu/wp-content/uploads/2019/11/Analyza_segregace_2019.pdf)

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

BARTOŠOVÁ, I.; RŮŽKOVÁ, J. *Rovný přístup k předškolnímu vzdělávání v Ostravě*. Praha: Nadace Open Society Fund Praha, 2018.

BHATTI, G.; LEEMAN, Y. *Convening a network within the European conference on educational research*. *European Educational Research Journal*. [online] 2011 [cit. 2019-01-24] Dostupné na: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2304/eej.2011.10.1.129>

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.

*Cesty romských žáků ke vzdělávání. Dopady inkluzivní reformy*. [online] Praha: Nadace Open Society Fund, 2019 [cit. 2020-01-28] Dostupné na: [https://osf.cz/wp-content/uploads/2019/06/Cesty\\_romskych\\_zaku\\_ke\\_vzdelavani\\_Dopady\\_inkluzivni\\_reformy-1.pdf](https://osf.cz/wp-content/uploads/2019/06/Cesty_romskych_zaku_ke_vzdelavani_Dopady_inkluzivni_reformy-1.pdf)

*Dopady povinného předškolního vzdělávání*. [online] Praha: Česká školní inspekce, 2018 [cit. 2019-01-28] Dostupné na: [https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018\\_př%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ-Dopady-povinneho-predskolniho-vzdelavani.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_př%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ-Dopady-povinneho-predskolniho-vzdelavani.pdf)

*Doporučení veřejné ochránkyně práv ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí*. Brno: Kancelář veřejné ochránkyně práv, 2018.

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

*Integrace vs. inkluze. Á propos k inkluzi* [online]. Brno: Liga lidských práv, 2016. [cit. 22-10-2021]. Dostupné na: <https://web.archive.org/web/20170424002943/http://llp.cz/2016/07/a-propos-k-inkluzi-integrace-vs-inkluze-dil-ctvrty-44/>

JEŘÁBEK, J., et. al. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. ISBN 8087000021.

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

KOCUROVÁ, M. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

MOREE, D. *Cesty romských žáků ke vzdělávání – Dopady inkluzivní reformy*. Praha: Nadace OSF, 2019. ISBN 978-80-87725-52-8.

NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999. ISBN 80-7067-952-2.

*Strategie rovnosti, začlenění a participace Romů (Strategie romské integrace) 2021–2030*. Praha: Úřad vlády ČR, 2021.

VORLÍČEK, R. „Vy jste dole, my nahoře“. Sociální a etnické hranice v základní škole. In *Lidé města*. Praha: Univerzita Karlova, 2016.

VORLÍČEK, R. Sociální pozice romského žáka v prestižní základní škole. In *Lidé města*. Praha: Univerzita Karlova, 2017.

*Vzdělávání Romů v České republice*. [online] Praha: Člověk v tísni, 2002 [cit. 2019-02-28]  
Dostupné na: <https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b02romove/18.pdf>

*Zpráva ze zjišťování kvalifikovaných odhadů počtu romských žáků v základních školách ve školním roce 2017/2018*. Praha: Úřad vlády ČR, 2018.

## **PUBLIKACE AUTORKY K PROBLEMATICE**

OPÁLKOVÁ, M. Literatura jako jeden z prostředků integrace. In *Sapere Aude 2013 POZITIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A PSYCHOLOGIE*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2013. ISBN 978-80-905243-6-1.

OPÁLKOVÁ, M. Dětství a dospívání romského hrdiny v literatuře pro děti a mládež. In *Sládová, J. Dětství a dospívání v současné literatuře pro děti a mládež*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2014. Monografie. ISBN 978-80-244-4025-5.



OPÁLKOVÁ, M., et. al. Integrativní přístup v primárním vzdělávání. In *ORBIS SCHOLAE, Porozumění textu ve škole*. Praha: Univerzita Karlova, 2015. ISSN: 1802-4637

OPÁLKOVÁ, M., HOMOKY, V., & NEŠNĚROVÁ, P. (Eds.). *Metodologické přístupy v pedagogických a psychologických výzkumech edukace*. Recenzovaný sborník z X. ročníku doktorské konference. Praha: PedF UK. 2014.