



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

TENTO PROJEKT JE SPOLUFINANCOVÁN EVROPSKÝM SOCIÁLNÍM FONDEM A STÁTNÍM ROZPOČTEM ČESKÉ REPUBLIKY.

Ostravská univerzita v Ostravě

Pedagogická fakulta

Speciálněpedagogické aspekty ve vzdělávání sociálně vyloučených žáků

Martin Kaleja



PODPORA TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ
STUDENTŮ SE SPECIFICKÝMI
VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI
NA OSTRAVSKÉ UNIVERZITĚ V OSTRAVĚ

CZ.1.07/2.2.00/29.0006

Ostrava 2014

Studijní opora je jedním z výstupů projektu ESF OP VK.

Číslo Prioritní osy:	7.2
Oblast podpory:	7.2.2 – Vysokoškolské vzdělávání
Příjemce:	Ostravská univerzita v Ostravě
Název projektu:	Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě
Registrační číslo projektu:	CZ.1.07/2.2.00/29.0006
Délka realizace:	6. 2. 2012 – 31. 1. 2015
Řešitel:	PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Název: Speciálněpedagogické aspekty ve vzdělávání sociálně vyloučených žáků

Autor: © PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.
Ostravská univerzita v Ostravě

Studijní opora k inovovaným předmětům:
Základy etopedie (SPG/SETOP, SPG/KETOP)
Multikulturní výchova (SPG/SMKV, SPG/KMKV)
Sociální a multikulturní aspekty primárního vzdělávání (SPG/5UV, SPG55MUV)

Jazyková korektura nebyla provedena, za jazykovou stránku odpovídá autor.

Recenzent: doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.
Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

ISBN 978-80-7464-636-2

Průvodka dokumentem Speciálněpedagogické aspekty ve vzdělávání sociálně vyloučených žáků:

nadpisy dvou úrovní (pomocí stylů Nadpis 1–2), před nimi je znak #

na začátku dokumentu je automatický obsah (#Obsah)

obrázky vynechány, zůstávají pouze původní popisky vložené mezi znaky @... &

tabulky jsou v textu pouze symetrické, vloženy mezi znaky @... &

vyznačení řezu písma vloženo mezi znaky \$...\$

\$PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.,

Speciálněpedagogické aspekty ve vzdělávání sociálně vyloučených žáků

Studijní opora projektu Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými

vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě

Ostrava, březen 2013

ISBN\$

Obsah

#ÚVOD	3
#1 Škola jako výchovně vzdělávací instituce	4
#1.1 Legislativní pozadí vzdělávání	4
#1.2 Kurikulární pozadí vzdělávání	5
#1.3 Předškolní vzdělávání	6
#1.4 První a druhý stupeň základní školy	9
#1.5 Průřezové téma Multikulturní výchova v systému vzdělávání	10
#1.6 Didaktické aspekty ve vzdělávání	12
#1.7 Kvalitativní empirická analýza didaktických aspektů.....	14
#2 Klíčové faktory ve vzdělávání sociálně vyloučených	22
#2.1 Sociální vyloučení z pohledu edukace žáků.....	22
#2.2 Kvalitativní sonda na příkladu „case study“	24
#2.3 Vzdělávání jako výzkumný konstrukt.....	25
#2.4 Pedagogická a speciálněpedagogická doporučení.....	28
#2.5 Postoje rodičů ke vzdělávání jejich dětí	30
#2.6 Škola a učitel jako podporující mechanismy vzdělávání	34
#2.7 Jazyk jako jeden z faktorů ovlivňující úspěšnost vzdělávání.....	36
ZÁVĚR	44

#ÚVOD

Předložená studijní opora je určena jako studijní materiál k předmětům Multikulturní výchova (SPG/SMKV, SPG/KMKV), Sociální a multikulturní aspekty primárního vzdělávání (SPG/5UV, SPG55MUV) a Základy etopedie (SPG/SETOP, SPG/KETOP). Obsah textu je koncipován tak, že staví na předpokladu dalšího studia odborných literárních zdrojů či internetově volně dostupných dokumentů.

Text studijní opory je jedním z výstupů v rámci projektu **\$ Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě, s registračním číslem: CZ.1.07/2.2.00/29.0006. \$** Jednotlivé kapitoly distančního textu obsahují obecné vymezení, podrobnější charakteristiku

řešeného problému, případně jeho diferenciaci. Nutno předeslat, že text cíleně není z hlediska řešených (poskytnutých) témat uzavřeným a tudíž zcela komplementárně sestaveným studijním materiálem. Klíčová témata a otázky řešeného předmětu musí být dostatečně dostudované studiem odborné literatury, legislativních a jiných dokumentů. Proto autor textu přikládá poměrně značné množství doporučené literatury (viz seznam literatury).

Studijní opora může také sloužit studentům jiných pedagogických studijních oborů, než je uvedeno výše. Případně může sloužit pedagogům v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků či jiných forem celoživotního vzdělávání.

#1 Škola jako výchovně vzdělávací instituce

Škola, hned po rodině, patří k významnému výchovnému činiteli. Jako sociální instituce má stanovené výchovně vzdělávací cíle, vlastní organizaci, metody a techniky práce. Má svůj řád. Specifičnost je v primárním cíli organizace: vzdělávat a vychovávat v souladu s obecně platnými normami společnosti, v zásadách humanismu a demokracie. Ve školském prostředí definujeme subjekty a objekty edukace (edukátor, edukant), zaměřujeme se na edukační realitu a edukační konstrukty. Škola je předmětem zájmu nejen pedagogických disciplín, ale i psychologické či sociologické vědy se zajímají o dění v této instituci. Charakter školy, její filozofie, vztahy, vzájemné fungování mezi subjekty a objekty se historicky proměňovaly. Současná škola podle I. Švarcové (2005) plní tyto hlavní pedagogické funkce:

Prispívá k celkovému rozvoji jednotlivce. Poskytuje mu takové poznatky a speciální dovednosti, které by nemohl získat pouhou zkušeností ze svého prožívání mimo školu. Prostřednictvím vybraných a didakticky zpracovaných poznatků seznamuje žáky s podstatou mnoha procesů a jevů a vede je k chápání. Vede mládež k hodnotám a ideálům, které jsou ve společnosti zastíněny špatnými příklady dospělých a chrání je před nepříznivými sociálními vlivy. Podílí se na utváření mladé generace na základě určitých hodnot a norem. Připravuje mladé lidi k dalšímu vzdělávání potřebnému pro výkon profesí, k výkonu těchto profesí a k uplatnění na trhu práce.

Škola je součástí životního prostředí dětí.

Sociologové doplňují funkce, které by škola měla plnit. Jedná se například o funkci **\$ personalizační, kvalifikační, socializační, integrační, společenskou, sociální, kulturní, vzdělávací, výchovnou \$** apod. (Havlík, R., Kot'a, J. 2002) Úkoly školy mimo jiné jsou dány legislativními a kurikulárními dokumenty. Společenská tradice má zde své nezastupitelné místo.

#1.1 Legislativní pozadí vzdělávání

Současná legislativa upravující vzdělávání dětí, žáků a studentů mimo terciární stupeň vzdělávání se opírá o Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha, 2001), jenž je v souladu se školským zákonem. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání upravuje celoregionální školství v České republice. Je v souladu s Ústavou ČR (zákon č. 1/1993 Sb.) a s Listinou základních práv a svobod (zákon č. 2/1993 Sb.), která je nedílnou součástí ústavního pořádku. Hlavními parametry zákona spadající pod obecná ustanovení jsou: zásady a cíle vzdělávání, vzdělávací programy, vzdělávací soustava, školy a školská zařízení a jejich právní postavení, dlouhodobé záměry a výroční zprávy, hodnocení škol, školských zařízení a vzdělávací soustavy, vyučovací jazyk a vzdělávání příslušníků národnostních menšin, vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, práva a povinnosti žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků, organizace vzdělávání ve školách, dokumentace škol a

školských zařízení, bezpečnost a ochrana zdraví ve školách a školských zařízeních, školní řád, vnitřní řád a stipendijní řád, výchovná opatření.

S důrazem na kategorii speciálních vzdělávacích potřeb dětí a žáků jsou podle zákona tyto potřeby zohledňovány v procesu vzdělávání u jedinců: **\$ se zdravotním**

postižením \$ (postižení mentální, tělesné, zrakové, sluchové, vady řeči, autismus, souběžné postižení více vadami, vývojové poruchy učení nebo chování), **\$ se zdravotním znevýhodněním \$** (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, nebo zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování); **\$ se sociálním znevýhodněním \$** (rodinné prostředí s nízkým socioekonomickým statusem, nařízená ústavní či ochranná výchova, postavení azylanta či uprchlíka, se školou nespolupracující rodiče, odlišný mateřský jazyk od vyučovacího jazyka ad.).

Vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb., 147/2011 Sb., řešící vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami definují podpůrná a vyrovnávací opatření. **\$**

K podpůrným opatřením pro osoby se zdravotním postižením patří \$: speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktický materiál, předměty speciálně pedagogické péče, pedagogicko-psychologické služby, asistent pedagoga, snížení počtu žáků či jiná úprava zohledňující SVP. Pro mimořádně nadané pak: speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, didaktický materiál, pedagogicko-psychologické služby a jiná úprava zohledňující SVP. **\$ K vyrovnávacím opatřením pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním řadíme \$:** pedagogické a speciálněpedagogické metody a postupy odpovídající vzdělávacím potřebám žáků, individuální podporu ve výuce a v přípravě na výuku, využívání poradenských služeb (na škole a mimo ní), individuální vzdělávací plán, asistenta pedagoga a další.

#1.2 Kurikulární pozadí vzdělávání

Na formování osobnosti člověka má vliv jeho dispoziční základ, rodina, širší sociální prostředí, včetně školy, média a ostatní subjekty podílející se na výchově přímo či nepřímo. Dalším a značně významným faktorem je proces vzdělávání. Vzdělávání tak formuje osobnost člověka. K jeho primárním cílům patří nabytí vědomostí, znalostí, zkušeností, životních kompetencí, kultivace potřeb, zájmů, hodnotového systému a rozvoj schopností. Realizuje se různými formami, v různých prostředích a podílejí se na něm také různé subjekty. Jednou z forem vzdělávání je formální vzdělávání - prostřednictvím škol a dalších výchovně-vzdělávacích institucí. Na to navazuje neformální vzdělávání - mimo vzdělávací systém (např. doma, na pracovišti). Informativní forma vzdělávání se uplatňuje při zájmových činnostech a zakládá na spontaneitu jedinců. Podle způsobu řízení hovoříme o heterodidaktických a autodidaktických formách, čili o vzdělávání řízeném a neřízeném. (Šimoník, O. 2005) Vzdělávání ve školských institucích probíhá podle určitých normotvorných pravidel vytvořených odborníky a schválených MŠMT ČR. Přijetím nové vzdělávací politiky s kurikulárními principy a v souladu s Národním programem rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha, 2001) a s přijetím nového školského zákona (z. č. 561/2004 Sb.) byly vytvořeny dokumenty ve dvou úrovních, které nahrazují dřívější „Standardy vzdělávání“ obsahující inovovanou strukturu a nový název „Národní program vzdělávání“.

\$ Tabulka 1: Systém kurikulárních dokumentů v ČR\$

@

\$ Národní program vzdělávání\$					
\$ Státní úroveň\$	Rámcové vzdělávací programy				
	\$ RVP	\$ RVP	\$ RVP	\$ RVP	\$ OSTATNÍ

	PV\$ ¹	ZV ² \$	GV ³ \$	SOV ⁴ \$	RVP\$
\$ Školní úroveň\$	Školní vzdělávací programy				

&

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením byl upraven v roce 2005 a od září 2006 implementován jako experiment do 10 základních škol. V roce 2008 byl uveřejněn Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. Ten je členěn na dva díly: I. díl pro vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením, II. díl pro vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Systém vzdělávání tak zohledňuje věkové a intelektové dispozice žáků. Zohledňuje i míru jejich postižení. Ve všech vzdělávacích programech nalezneme: vymezení, charakteristiku, pojetí a cíle vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, případně průřezová témata a rámcový učební plán.

#1.3 Předškolní vzdělávání

\$ „Předškolní vzdělávání se považuje za prvopočátek vzdělávání, které se organizuje a řídí požadavky a pokyny MŠMT..., je koncipováno jako otevřený systém, který vychází z rodinné výchovy a spolupracuje s rodinou jako s rovnocenným partnerem.“ \$ (Bartoňová, M. 1998, s. 47) Cílem předškolního vzdělávání je rozvoj osobnosti dítěte v oblasti citové, rozumové, tělesné, osvojení si základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Dalším cílem je napomoci vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dítěte před vstupem do základního vzdělávání a poskytovat pedagogickou péči dětem či speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami (viz zákon č. 561/2004 Sb., vyhlášky MŠMT ČR č. 73/2011 Sb. a 147/2011 Sb.). Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti zpravidla od tří do šesti let věku dítěte. V našich podmínkách se předškolní vzdělávání podle současných platných právních předpisů realizuje v mateřské škole, případně v přípravné třídě základní školy. Není koncipován jako obligatorní stupeň vzdělávání. Tento stupeň vzdělávání ač není koncipován jako povinný, většina dětí majoritní populace absolvuje (mateřskou školu 94%). Podle sociologického výzkumu společnosti GAC (2009) poměrně vysoký počet romských dětí ze sociálně vyloučených rodin se neúčastní tohoto stupně vzdělávání (cca dvě pětiny těchto dětí). Ostatní děti bez předškolní přípravy tvoří celkový podíl 6%. Podle Zprávy o stavu romské menšiny v České republice za rok 2010 (ZSRM v ČR) je umístění dětí do mateřských škol dosti svízelné naprosto pro všechny skupiny obyvatel. Překážkou je kapacitní nepoměr mateřských škol, bydliště (i v sociálně vyloučené lokalitě), špatná finanční situace (romských) rodin a nedocnění významu (přínosu) mateřských škol pro další vzdělávání dětí a jejich rozvoj.

Kromě předškolního vzdělávání romských dětí v mateřských školách je další možností předškolní přípravy absolvování přípravné třídy ZŠ. Ta je za tímto účelem zřizována, je určená především pro vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním (viz Školský zákon a vyhlášky MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. a 147/2011 Sb.). Výzkumné studie MŠMT ČR (2009) dokládají, že absolvování přípravné třídy ZŠ nenahradí dlouhodobější a intenzivní přípravu dítěte pro úspěšné zahájení povinné školní docházky probíhající v mateřských školách. Z toho plyne, že je nutné cíleně a zejména aktivně podporovat (romské) rodiny k uvědomování si významu předškolního vzdělávání. Absolvování tohoto typu

¹ Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

³ Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání

⁴ Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání

vzdělávání v délce jednoho roku, tj. před zahájením povinné školní docházky, nemůže dostatečně saturovat absenci podnětů, které k dětem absolvujícím předškolní vzdělávání delší než jeden rok, přicházejí. (srov. GAC 2009)

Přípravná třída základní školy je legislativně vymezena ve Školském zákoně (561/2004 Sb.), dále vyhláškami MŠMT. „*§ Obec, svazek obcí nebo kraj mohou se souhlasem krajského úřadu zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 7 dětí.*“ § (561/2004 Sb., § 47, odst. 1) Dále právní norma specifikuje: „*O zařazování žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Obsah vzdělávání přípravné třídy je součástí školního vzdělávacího programu.*“ § (561/2004 Sb., § 47, odst. 2) Vzdělávání v přípravné třídě se nezapočítává do plnění povinné školní docházky. Podle Koncepce (Projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání⁵ MŠMT ČR uvádí, že většina dětí z přípravných tříd zahajuje úspěšně povinnou školní docházku v základních školách (88% dětí, které ukončily přípravnou třídu ve školním roce 2002/2003). Nejvyšší úspěšnost z tohoto pohledu měly přípravné třídy zřízeny při mateřských a základních školách (ve školním roce 2002/2003 odcházelo 98% jejich absolventů do základních škol), nižší výsledek vykazovaly přípravné třídy zřízeny při tehdejších školách zvláštních⁶ (66 % dětí odcházelo do základních škol). Od zahájení pilotního ověřování počet zřizovaných přípravných tříd ZŠ i počet dětí, které jsou v nich vzdělávány, stále stoupá. Na základě realizovaných mnohaletých přímých observací v monoetnických třídách lze říci, že romské dítě přichází do přípravné třídy ZŠ jinak připravené, než dítě pocházející z majoritní společnosti. Romské dítě již při vstupu do předškolního vzdělávání je v obecném měřítku nejvíce omezeno v následujících oblastech (Kaleja, M. 2011): základní hygienické návyky, psychosociální stránka osobnosti, komunikační potenciál, jemná motorika, elementární akademické poznatky, globální (všeobecné) poznatky.

Vliv přípravných tříd ZŠ na zlepšení vzdělanostních šancí není tak silný jako v případě mateřských škol (což si ovšem sami rodiče neuvědomují). Jejich efektivita se projevuje pouze na začátku vzdělávací trajektorie. Postupně se pak děti, jež absolvovaly přípravnou třídu základní školy, přibližují svým vrstevníkům. V lokalitách s větším počtem romského obyvatelstva docházela před rokem 1989 do mateřské školy značná část romských dětí. Docházka byla zadarmo, stravné pro sociálně slabší rodiny platil sociální odbor. Po roce 1989 se situace náhle změnila. Zavedením poplatků romské děti přestaly do mateřské školy chodit. (GAC 2009) V mezinárodní zprávě (ERRC 1999: 42) se uvádělo, že „*...pokud by mateřské školy v České republice byly zdarma a pokud by byla projevna snaha k integraci romských dětí na úrovni mateřských škol...*“ *§vzdělanostní šance by měly jiný charakter. „§ V současných podmínkách zůstává mnoho Romů vyřazeno ze systému mateřských škol kvůli jejich nedostupné ceně a rasovým předsudkům vůči Romům.*“ § (ERRC 1999: 42) E. Šotolová (2008) uvádí, že počet romských dětí již v mateřských školách je potřeba zvýšit, resp. vytvořit takové nástroje, které by k navýšení vedly. Dále hovoří o tom, že by romské děti měly před zahájením povinné školní docházky navštěvovat mateřskou školu minimálně dva roky. Možným řešením absence romských dětí na předškolním vzdělávání je navyšování počtu přípravných tříd ZŠ. M.

⁵ <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkoncepcevcasnepece.pdf>

⁶ Dnes základní škola praktická

Bartoňová (2005) definuje strategie pro zlepšení edukace v předškolním vzdělávání v kontextu romských dětí následovně: zvýšit počet asistentů pedagoga, rozšířit činnost romských občanských sdružení, zvýšit počet přípravných tříd základní školy. Podle dokumentů z roku 2009 mateřské školy či přípravné třídy ZŠ (rodiče vesměs volí jednu, nebo druhou variantu) navštěvovalo celkově přibližně 48 % romských dětí, aneb přibližně 52 % romských dětí je bez předškolní přípravy. (MŠMT 2009) Hlavní činností v přípravné třídě základní školy je hra, prostřednictvím které dochází ke kvalitativnímu osobnostnímu rozvoji dítěte ve všech sférách⁷. Dbá se na individuální zvláštnosti dítěte, přihlíží se k věku dítěte a jeho schopnostem. Uplatňují se netradiční, alternativní metody a formy práce. Délka vyučovací hodiny je upravována učitelem v závislosti na stavu pozornosti, zájmu a únavy dítěte. V přípravné třídě ZŠ na konci školního roku dítě nedostává vysvědčení, ale pochvalný list.

M. Bartoňová (2005) provedla empirické šetření zaměřené na edukační proces v přípravné třídě ZŠ ve vztahu k sociálně znevýhodněným dětem. Šetření přináší zajímavé, prakticky uchopitelné poznatky vážící se ke spolupráci s rodiči (formám a úrovni), k uplatňovaným edukačním prvkům ve výuce \$ (Začít spolu, Kritické myšlení, prvky Waldorfské pedagogiky apod.) \$, k asistentům pedagoga, k dovednostem a vědomostem, v nichž děti nejčastěji selhávají, k hodnocení funkčnosti přípravných tříd ZŠ a k oblasti sociálních a hygienických návyků dětí. Podle ZSRM v ČR (2011) v roce 2010 na 176 školách v ČR bylo zřízeno 208 přípravných tříd základní školy. Tyto PT ZŠ navštěvovalo celkem 2 609 dětí. Oproti roku 2009 došlo k nárůstu počtu těchto tříd (\$ v roce 2009 bylo zřízeno 181 přípravných tříd 162 školami a navštěvovalo je 2132 sociálně znevýhodněných dětí \$).

\$ Tabulka 2: Počet přípravných tříd v ČR podle ZSRM v ČR (2011)\$

@

\$ Kraj\$	\$ Počet škol zřizujících přípravné třídy ZŠ\$	\$ Počet přípravných tříd ZŠ\$	\$ Počet dětí, které je navštěvují \$
\$ Hl. m Praha \$	10	10	140
\$ Jihočeský \$	3	4	34
\$ Jihomoravský \$	6	9	126
\$ Karlovarský \$	20	29	393
\$ Královehradecký \$	7	7	81
\$ Liberecký \$	6	8	84
\$ Moravskoslezský \$	22	27	338
\$ Olomoucký \$	7	7	80
\$ Pardubický \$	8	8	98
\$ Plzeňský \$	2	2	23
\$ Středočeský \$	6	6	67
\$ Ústecký \$	75	87	1098
\$ Vysočina \$	3	3	33
\$ Zlínský \$	1	1	14
\$ Celkem \$	\$ 176 \$	\$ 208 \$	\$ 2609 \$

&

⁷ Stejně tak jako v mateřské škole.

Přínos absolvování předškolního vzdělávání je značný. Jedná se o významný faktor, který ovlivňuje start vzdělanostní dráhy. Situace, v níž se sociálně vyloučené děti nacházejí, jenom umocňuje význam tohoto typu vzdělávání. Již ze známých realizovaných sociologických výzkumů (GAC 2009, MŠMT ČR 2009) je patrné, že žáci, kteří navštěvovali mateřskou školu, případně přípravnou třídu základní školy, jsou ve školních povinnostech (úkolech) úspěšnější. Zdůrazňuje se význam mateřské školy a apeluje se na to, že jednoletá docházka do přípravné třídy ZŠ je významným přínosem pro startovací vzdělávací linii žáka, nicméně není dostačující. Žáci již po druhém, eventuálně třetím roce povinné školní docházky často selhávají, a to zejména v jazyku českém a v matematice.

#1.4 První a druhý stupeň základní školy

První stupeň základní školy podle M. Prokešové a I. Stuchlíkové (1990) plní v oblasti výchovy a vzdělávání dětí své specifické úkoly. Ač předškolní vzdělávání v České republice není pojato jako povinné, první ročník ZŠ je koncipován tak, jako by navazoval na poznatky získané v rámci mateřské školy. Podle V. Spilkové (1996) na první stupeň základní školy navazuje nižší sekundární škola, poté následuje vyšší sekundární škola, pokud bychom obě označení nahradili za nižší a vyšší střední škola, pak by nejvhodnějším názvem pro první stupeň byla základní škola. Ročník 1. - 5. ZŠ je zařazen podle mezinárodní stupnice vzdělávání do 1. stupně vzdělávání (ISCED1 – primary education), proto jej lze také označit za primární vzdělávání. Někteří odborníci se od tohoto terminologického označení (primární školy, primární vzdělávání) distancují (nepoužívají jej), neboť musíme mít na paměti, že v našich podmínkách (v české soustavě školství) do téhož mezinárodního stupně řadíme také oba dva stupně základní školy praktické a celou základní školu speciální. (srov. Spilková, V. a kol., 1996, Švarcová, I., 2005, Seberová, A., 2006, Lukášová-Kantorková, H. 2003)

V porovnání s evropskými zeměmi se česká školská soustava v mnoha směrech liší. Navazujeme-li na výše zmíněnou základní školu praktickou a základní školu speciální, kde jsou edukováni především žáci s mentálním postižením, nalezneme několik odlišných přístupů. Konkrétně například ve Finsku, kde se školy k žákům s takovým postižením staví daleko „inkluzivněji“. „Termín speciální vzdělávací potřeby (Special Education Needs, SEN) je zde užíván v souladu s evropskými trendy.“ (Bazalová, Fialová, 2008, s. 71) Ovšem termín „mentální retardace“ a „kombinované vady“ je nahrazen termínem „těžké poruchy učení“ (severe learning disorders). Žák s mentální retardací potřebuje speciálně pedagogickou péči, ale jeho postižení není určujícím faktorem při vzdělávání. To znamená, že takový jedinec je integrován do hlavního vzdělávacího proudu. Do speciálního školství je zařazen „pouze“ žák s kombinovaným handicapem. Z toho vyplývá, že v běžných základních třídách se vytvářejí skupiny (oddělení) tak, aby všem žákům byl zajištěn potřebný vzdělávací přístup. (srov. Bazalová, B., Fialová I., 2008, Bazalová, B. 2006)

Ke zvláštnostem 1. stupně základní školy patří skutečnost, že vyučující mimo jiné zastává funkci třídního učitele. Jeho pedagogická činnost se tím rozšiřuje o další dimenzi svého povolání. Má významný podíl na formování osobnosti žáka, na adaptaci dítěte přijímacího novou společenskou roli žáka, na vytváření pozitivních vztahů v třídním kolektivu, organizaci a managementu třídy. Funkce třídního učitele na primární škole klade na vyučujícího vysoké nároky. Vyžaduje efektivní jednání s rodiči, navázání dobrých vztahů, získání si rodiče pro partnerství při výchově a vzdělávání žáků (dětí). Didaktický systém ZŠ předpokládá aktivní spolupráci školy s rodiči, neboť obě tyto instituce (škola a rodina) mají totožný zájem. (Tuček, A. In Spilková, V. a kol., 1996)

#1.5 Průřezové téma Multikulturní výchova v systému vzdělávání

Realizace multikulturní výchovy (MKV) je velmi závislá na samotném učiteli, na jeho osobnosti, znalostech, (nejen pedagogických) zkušenostech, schopnostech, dovednostech, motivaci, názorech a postojích. Všechny výše zmíněné pedagogicko-psychologické kategorie ovlivňují učitelův styl pedagogického působení, jeho profesionální přístup k otázce rovných příležitostí a sociální rovnosti. Pokud je kladen důraz na multikulturní výchovu jen formálně, z nutnosti, která je dána kurikulárními dokumenty, není pak zcela zajištěno intencionální působení k pozitivnímu rozvoji osobnosti žáků. D. Švingalová (2007: 101) uvádí, že úroveň MKV závisí od *„...od úrovně učitelské připravenosti v oblasti multikulturní výchovy, a to jak u současných učitelů, tak studentů připravujících se na toto povolání.“* \$ Níže interpretujeme pojetí multikulturní výchovy v existujících kurikulárních dokumentech.

\$ Předškolní vzdělávání \$

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je dokument obsahující vymezení tohoto stupně vzdělávání. Definuje pojetí a cíle vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, podmínky a autoevaluaci ad. Kurikulární systém předškolního vzdělávání ve srovnání s kurikulem základního vzdělávání je odlišný. V RVP PV není explicitně definována oblast multikulturní výchovy jako průřezové téma. Je zastoupena jiným způsobem. Témata se prolínají všemi pěti vzdělávacími oblastmi. Konkrétněji například ve vzdělávací oblasti Dítě a svět, v dílčích vzdělávacích cílech je uvedeno *„...poznávání jiných kultur...“* \$ (RVP PV 2004: 26) V očekávaných výstupech, tedy to, co by dítě na konci předškolního vzdělávání mělo zvládnout, se uvádí: *„...vnímat, že svět má svůj řád, že je rozmanitý a pozoruhodný, nekonečně pestrý a různorodý – jak svět přírody, tak i svět lidí (mít elementární povědomí o existenci různých národů a kultur, různých zemích, planetě Zemi, vesmíru apod.).“* \$ (RVP PV 2004: 27) Podle Marxtové (2005) multikulturní výchova v mateřské škole (též v přípravné třídě základní školy) představuje **\$ „mnohokulturní“ \$** výchovu akceptující kultury všech národností dětí, které jsou ve třídě. Zdůrazňuje význam MKV v předškolním věku. Děti ve věku 4 – 7 let nemají předsudky, nemají ponětí o jiných národech či etnických skupinách. Vyznačují se silným egocentrismem a domnívají se, že ostatní lidé vidí svět jejich očima. Pokud se vyskytnou názory např. k barvě pleti jiného dítěte, jsou to převzaté názory od dospělého, z jeho blízkého okolí. V. Mertin a I. Gillernová (2003) uvádějí, že všechny děti v tomto věku mají rovnocenné postavení. Takto to samy vnímají. Pedagog by měl věnovat pozornost všem dětem a reflektovat jejich individuální potřeby. Multikulturní výchova, případná integrace cizinců neznamená jejich asimilaci, ani jejich segregaci, ale naopak plné respektování osobnosti dítěte a kulturního a jazykového prostředí, ze kterého dítě přichází.

\$ Základní vzdělávání \$

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) je dokument obsahující čtyři části (A, B, C, D). Část A vymezuje dokument s ohledem na kurikulární politiku v České republice. Část B poskytuje charakteristiku tohoto stupně vzdělávání. Část C definuje pojetí a cíle vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata a rámcový vzdělávací plán. Část D je věnována problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také prostoru pro materiální, hygienické či bezpečnostní zásady. **\$ Cíle základního vzdělávání \$** mají žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. **\$ Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a**

pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti". \$ (RVP ZV 2007: 14) Ke klíčovým kompetencím patří: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. RVP ZV má celkem 9 vzdělávací oblastí. Týkají se konkrétních předmětů (např. jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace ad.). Do vzdělávacích oblastí zahrnujeme rovněž průřezová témata. Ta reprezentují aktuální problémy současného světa a stávají se nedílnou, významnou součástí základního vzdělávání. Mají formativní charakter, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou kooperaci. Pomáhají rozvíjet osobnost žáka. (Šimoník, O. 2005)

K průřezovým tématům je přiřazeno: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, **\$ multikulturní výchova \$**, environmentální výchova a mediální výchova. \$ „*Tematické okruhy průřezových témat procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů a oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání žáků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí.*“ \$ (Šimoník, O. 2005: 8)

Všechna průřezová témata (PT) však nemusí být zahrnuta do všech ročníků. V průběhu základního vzdělávání je povinností školy nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých PT, jejich rozsah a způsob realizace stanovuje ŠVP.

Průřezové téma multikulturní výchova lze do obsahu vzdělávání implementovat jako integrativní součást nějakého předmětu, samostatný předmět nebo také jako projekty, semináře, kurzy apod. Tematickými okruhy průřezového tématu MKV jsou: kulturní diference (jedinečnost, zvláštnosti), lidské vztahy (kooexistence, kooperace, integrace, lidská solidarita), etnický původ (rovnocennost - myšlení, vnímání, projevy), multikulturalita (vzájemné obohacování), princip sociálního smíru a solidarity (odpovědnost, zainteresovanost, lidská práva).

Realizace MKV v podmínkách školního vzdělávacího programu se realizuje čtyřmi možnými způsoby: integrací obsahu tematických okruhů průřezového tématu MKV do jiných předmětů, výukou MKV jako samostatného předmětu ŠVP, prostřednictvím projektového vyučování, kombinací všech tří uvedených.

\$Stredoškolské vzdělávání \$

Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné školy byly připraveny v několika fázích v Národním ústavu odborného vzdělávání, poté je schválilo a vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Pro každý obor vzdělání vznikl samostatný RVP a zároveň proběhla redukce počtu oborů na cca 275 širěji koncipovaných oborů. Proto se v našem příspěvku zaměřujeme jen na gymnaziální vzdělávání. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G) z roku 2007 obsahuje čtyři části (A, B, C, D). Část A vymezuje dokument s ohledem na kurikulární politiku v České republice. Část B poskytuje charakteristiku tohoto typu vyššího sekundárního vzdělávání. Část C definuje pojetí a cíle vzdělávání, klíčové kompetence, vzdělávací oblasti, průřezová témata, rámcový vzdělávací plán a zásady vzdělávání. Část D je věnována problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků mimořádně nadaným. K pěti průřezovým tématům RVP G je přiřazeno: osobnostní a sociální výchova, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, **\$ multikulturní výchova, \$** environmentální výchova a mediální výchova. Všechna témata mají přímý vztah ke vzdělávacím oblastem a jejich přínos je v **\$ rozvoji osobnosti žáka \$** jak v oblasti postojů a hodnot, tak v oblasti vědomostí, dovedností a schopností. PT je možno realizovat způsobem obdobně, jak je tomu u základního vzdělávání. Žák v procesu

středoškolského vzdělávání je v období adolescentním. Adolescence je poměrně citlivé období pro zjištění osobní totožnosti, pro její budování, pro boj se svým okolím i se sebou samým. Těm, kterým se nepodařilo správně „splnit“ předcházející vývojové povinnosti v pubescenci nebo i v dřívějších obdobích, pro ty to bývá boj obtížný. Jde o období hledání sebe sama. Identita adolescenta se opírá o přijaté morální zásady a o zkušenost s jejich zachováním. Obsah vzdělávání průřezového tématu MKV je pro tuto ontogenetickou etapu života člověka dosti důležitý, významně klíčový.

Multikulturní výchova tak představuje nástroj k podpoře psychosociálního rozvoje dětí a žáků v procesu vzdělávání. V kurikulárních dokumentech nalezneme tematické celky řešící aspekty multikulturality. Je však věcí osobnosti a přístupu pedagoga, jakým způsobem využije dispozice k implementaci do procesu vzdělávání za účelem maximálně možného rozvoje osobnosti jedinců cílové skupiny.

#1.6 Didaktické aspekty ve vzdělávání

Pojetí neboli koncepce vyučování mají svůj historický vývoj. Ten definuje didaktickou podobu výchovně-vzdělávacího procesu. S tímto spjatým vývojem se měnily cíle vyučování, měnil se vzájemný vztah učitele a žáka, ale také obsah, řízení a organizace vyučování. Vše souvisí s danou aktuální dobou, s požadavky, které byly kladeny na funkci školy, na profesní profil pedagoga. V. Spilková (1996) podává jasný, stručný historický přehled koncepcí vyučování. Hovoří o *\$ dogmatické podobě \$* uplatňované v období od 9. století do 16. století, *\$ slovně názorném vyučování \$*, které se uplatňovalo od 17. století a lze říci, že trvá dodnes. *\$ Reformní koncepce \$* mají své kořeny s příchodem 19. století a postupně se inovovaly, vznikaly nové podoby alternativních škol (tzv. moderní alternativní školy). I reformní pedagogika se v našich podmínkách udržela, ba dokonce stále rozvíjí. Autorka dále specifikuje *\$ problémové, rozvíjející a programové vyučování \$*, které rovněž současná škola využívá.

\$ Základní teoretické koncepce vyučování

Koncepce dogmatického vyučování \$

Dogmatismus spočíval zejména ve verbálním osvojování „pravd“. Žáci se ve škole učili mechanicky, vše z paměti, přestože danému poznatku plně nerozuměli. Důraz byl kladen na opakování učiva. Učitel v takové škole měl dominantní postavení, uplatňoval autoritativní výchovné působení. Praktických činností a zkušeností se užívalo minimálně. Klíčovým elementem poznání bylo slovo. Taková koncepce měla charakter individuálního vyučování, neboť interakce vyučujícího byla vždy s jedním žákem. Komunikace směřovala od učitele k žákovi. (Spilková, V. a kol., 1996)

\$ Koncepce slovně názorného vyučování \$

Představitelem slovně názorného vyučování je J. A. Komenský, který vytvořil ucelený didaktický systém. Koncepce je založena na senzualistické filozofii⁸. Počítá se s tím, že žák se učí reálné věci prostřednictvím názorné ukázky, osobní praktické zkušenosti, která je doplněná slovním označením a jasným vysvětlením. Žák se tudíž učí to, čemu rozumí. *\$ „Komenský tedy nevstoupil na cestu Descartovu, cestu mechanického pojetí přírody, cestu postupného vytváření odborných věd, cestu za poznatky, jež dovolují vše, s čím zacházíme, ovládat. Vydal se na cestu dramatizace učiva, což mu dovolilo zjednodušit ho na podstatné vztahy a přitom zachovat osobní zážitek.“ \$* (Vyskočilová, Dvořák In Kalhous, Z. Obst, O. a kol., 2002, s. 20)

Koncepce Komenského je vybudována na individuálním přístupu k žákům, na respektu vůči dítěti, zachovává ideu přirozené výchovy, výchovy humanismu. Vyzdvihuje

⁸ F. Bacon: *“Nic není v rozumu, co nebylo ve smyslech.”*

pedagogický optimismus, v němž zastává názor, že každý žák je vychovatelný a vzdělavatelný a učitel by měl usilovat o jeho maximálně možný rozvoj.

Dalším představitelem byl J. F. Herbart, který na rozdíl od J. A. Komenského uplatňoval encyklopedismus⁹, verbalismus¹⁰, formalismus¹¹ a intelektualismus¹². (srov. Kalhous, Z. Obst, O. a kol., 2002; Spilková, V. a kol., 1996)

\$ Koncepce alternativního vyučování \$

Koncepce reformní pedagogiky vznikly na popud ostré kritiky dosavadních pedagogických přístupů. Kritika se týkala mechanického vyučování, intelektualismu, prostředků udržování kázně, prostředků udržování pozornosti a vzbuzování motivace žáků, využívání stereotypních metod práce, tělesných trestů ad. \$ „*V německy mluvících zemích bývá toto hnutí nazýváno reformní pedagogika, ve frankofonním světě nová výchova, v anglosaských zemích progresivní výchova, v Itálii aktivismus.*“ (Spilková, V. a kol., 1996: 13) V našich podmínkách převažuje spojení „alternativní pedagogické koncepce“ nebo také „alternativní školy“. Moderní alternativní školy svou filozofií jsou dosti blízké klasickým reformním školám. Liší se zejména inovativním pohledem na konkrétní problematiku¹³ dané společnosti, skupiny nebo menšiny. Liší se také v tom, jakou nabídku pro žáky, rodiče žáků a společnost vytváří. Jsou to např.: školy magnetové, školy s otevřeným vyučováním, školy cestující, školy bez ročníků, zdravé školy, školy integrované apod. Pro charakteristiku jednotlivých škol odkazujeme na odbornou literaturu.

\$ Koncepce rozvíjícího, programového a problémového vyučování \$

Východiskem koncepce rozvíjícího vyučování je ontogenetická psychologie, která poskytuje učiteli poznatky o jednotlivých vývojových obdobích dítěte (žáka). Učitel musí tyto věkové zvláštnosti respektovat, přizpůsobovat vyučování žákům z hlediska obsahu, metod vyučování. To však neznamená, že učitelova činnost má stagnovat (tj. učitel by neměl měnit dynamiku práce a jejím prostřednictvím „posouvat žáky dál“), ale naopak měl by kráčet před vývojem a „táhnout“ vývoj všech žáků kupředu. Mezi základní principy rozvíjícího vyučování patří: překonávání obtíží a překážek, neustále poskytovat žákům nové poznatky a dovednosti, dát jim systém, budovat uvědomění (porozumění), zodpovědnost učitele za rozvoj všech žáků.

O programovém vyučování se polemizuje, zda jej pojmout jako koncepci nebo jako metodu, organizační formu vyučování. Názory odborníků se různí. Mezi základní principy programového vyučování řadíme: uspořádání učiva do malých, logicky na sebe navazujících celků,¹⁴ každý žák nese svou vlastní odpovědnost za konkrétní úkol, jednotlivé postupy jsou kontrolovány,¹⁵ respektování individuálního tempa, závěrečné hodnocení všech kroků žáka.¹⁶ Problémové vyučování svou podstatou vychází z filozofických aspektů reformní pedagogiky. Významným představitelem této koncepce je J. Dewey, který zastává názor, že by škola měla být „spojena“ s reálným životem, protože je to místo, kde se žák učí o životě životem. Tím lze říci, že J. Dewey prosazuje zkušenostní teorii (pragmatickou pedagogiku). Mezi základní principy pragmatické

⁹ Osvojování velkého množství poznatků bez pochopení vzájemných souvislostí.

¹⁰ Žák si osvojuje poznatky jako teorii, v podobě celých vět, neumí je však prakticky aplikovat.

¹¹ Uplatňování stereotypních metodických postupů, jednotlivých kroků ve vyučování bez ohledu na dynamičnost a efektivitu vyučování.

¹² Důraz je kladen výhradně na rozumovou oblast, ostatní (sociální, citová, morální, estetická, tělesná apod.) jsou opomíjeny.

¹³ Např. Zapojování rodičovské veřejnosti do chodu školy, účast rodičů ve výuce.

¹⁴ Aspekt logaritmický.

¹⁵ Učitelem, žáky nebo společně.

¹⁶ Nehodnotit pouze výsledek, ale každý jeden krok. Do hodnocení zapojit sociální stránku.

pedagogiky patří: nastavení určitého konfliktu (problému) ve vyučování, vytváření motivace k aktivní činnosti žáků, formulace hypotéz k danému problému, experiment, zkoušení různých strategií. (srov. Kalhous, Z. Obst, O. a kol., 2002; Spilková, V. a kol., 1996)

#1.7 Kvalitativní empirická analýza didaktických aspektů

Ve školním roce 2008/2009 **\$ jsme se zaměřili na kvalitativní analýzu didaktických aspektů výuky na vybraných sedmi základních školách \$** v Ostravě. Základní orientace výzkumného šetření směřovala zejména ke klíčovým otázkám primárního vzdělávání v kontextu sociálně vyloučených romských žáků. Za primární vzdělávání bylo přitom považováno vzdělávání žáků mladšího školního věku, tudíž žáků 1. stupně základní školy. V rámci výzkumného záměru jsme se orientovali výhradně na **\$ kvalitativní strategii výzkumného šetření \$**, kterou jsme vnímali jako A. Strauss a J. Corbinová (1999:10) následovně: *„...výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.“* **\$** J. Hendl (2005) o tomto druhu výzkumu tvrdí, že se provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terénem nebo situací či skupiny jedinců. Intenzivnější a delší charakter garantoval náš osobní mnohaletý zájem o problematiku výchovy a vzdělávání této cílové skupiny, což deklarovala vlastní profesní zainteresovanost v pozici pedagogického pracovníka a vědeckého pracovníka. Primárním cílem výzkumu bylo analyzovat výchovně-vzdělávací kontext v podmínkách primárního vzdělávání zmiňovaných žáků. Zajímaly nás tyto konkrétní **\$ výzkumné oblasti \$**: deskripce výchovně vzdělávací procesu, deskripce charakteru vybraných pedagogických jevů ve výchovně vzdělávacím procesu, deskripce sociálního prostředí žáků, deskripce aktivity žáků ve výchovně vzdělávacím procesu, definice pedagogických doporučení ve vztahu k učiteli, žákům a rodičům.

Při zpracování získaných dat byla použita induktivní metoda a na samotném začátku celého výzkumu stálo pozorování, sběr dat a posléze pátrání po pravidelnosti existující v těchto datech a po globálním významu získávaných poznatků. Zásadami doprovázející celý empirický výzkum byly: **\$ otevřenost, subjektivita a identifikace, reflexivita, interaktivní heuristika \$** (vzájemné postupování). (Valoušek, Ch., Kubicová, A. 2005)

V realizovaném výzkumu jsme uplatnili následující:

\$ Zúčastněné (participiální) pozorování \$ je významným metodologickým klíčem otevírající svým popisným charakterem sledované oblasti, jevy, kategorie. Výzkumník se účastní dění, je přítomen a svou orientaci směřuje na hloubkový popis nebo analýzu. V rámci participiálního pozorování byly použity tři úrovně pozorování, tj. **\$ popisná, fokusovaná, selektivní. \$** (Hendl, J. 2005) I my jsme využili těchto možností. Ze všech realizovaných objektů (výchovně-vzdělávací proces) jsme se výzkumně cíleně a především hloubkově zaměřili na **\$ 14 vyučovacích hodin \$** (tj. na každé jedné ZŠ po 2 VH na 1. stupni). Do interpretace dat komponujeme získaná pedagogická a speciálněpedagogická zjištění, poznatky získané z dlouhodobě realizovaných obdobných šetření.

\$ Nestrukturovaný rozhovor \$ byl veden především s pedagogickými pracovníky a s externími experty výzkumného záměru. Do nestrukturalizovaného rozhovoru jsme zahrnuli rovněž rodiče a žáky.

\$ Systém kódování \$ vycházel ze standardizovaných zavedených systémů třídění, kategorizací, generalizací a analýz.

\$ Kvalitativní monografická procedura \$ se opírala o obsahovou analýzu dostupných dokumentů (kurikulární programy, evidenční záznamy škol, evidenční záznamy pedagogických pracovníků, školskou dokumentaci), vytvářejících podklad pro pedagogickou a speciálněpedagogickou analýzu.

\$ Zkoumaný vzorek \$ odpovídá parametrům kontrolovaného výběru. Byla oslovena škola se sídlem v městě Ostrava. Záměrem bylo oslovit školu s převážným výskytem předem definovaných žáků, školu, se kterou máme dlouholeté zkušenosti. Takových škol na daném území v době realizace šetření bylo celkem sedm. Celkový počet pedagogických pracovníků činil: 122 učitelů, 27,5 asistentů pedagoga. Celkový počet žáků v době realizace výzkumu byl 1185. Přímého výzkumu v rámci analýzy 14 vyučovacích hodin se zúčastnilo 138 žáků, 14 učitelů a 8 asistentů pedagoga. Celkový počet žáků obou dvou stupňů vzdělávání na ZŠ, případně dětí z přípravných tříd v době šetření byl 1185.

Kvalitativní analýza didaktických aspektů výuky měla svůj pevný rámeček. Ten jsme sestavili svépomocí (Kaleja, M. 2009). Obsahoval tři sledované oblasti. Každá jedna oblast se zaměřovala na vybrané pedagogické jevy:

\$ Oblast didakticko-metodická \$ svou orientaci směřovala především na použité vyučovací metody, organizační formy, typ výuky, proběhlé fáze vyučovací hodiny, charakter hodiny, diagnostické metody používané při hodnocení, dynamičnost procesu, podnětnost materiálního vybavení třídy, komunikační potenciál žáků, použité didaktické pomůcky a konkrétní činnost asistenta pedagoga.

\$ Oblast edukativně psychosociální \$ sledovala typ hodnocení, který ve vyučovací hodině používá učitel, podíl žáka na hodnocení, způsob motivace k práci, vzájemnou spolupráci žáků a aktivitu žáků.

\$ Oblast interpersonálně relační \$ se zaměřovala na výchovný styl učitele, autoritu učitele, atmosféru ve třídě, pracovní prostředí třídního kolektivu v hodině a způsob korekce chování žáků.

\$ Validita a reliability nástroje \$ byla ověřena výzkumníkem přímo v pěti „cvičných hodinách“, kdy bylo osloveno celkem 5 pedagogů s dlouholetou pedagogickou, případně speciálněpedagogickou praxí, aby kriticky vyhodnotili jeho funkčnost, a to zejména ve významové a obsahově věcné rovině sledovaných kategorií, jevů a vztahů, v jednoznačnosti. Cílem bylo také zachytit a pojmenovat pedagogické či speciálněpedagogické jevy, se kterými se nepočítalo, případně redukovat sledovaný rozsah z důvodu bezpředmětnosti k vytýčenému cíli.

Přehled sledovaných kategorií: Uvedená data v kvantitativní podobě jsou znázorněna \$ pouze z důvodu přehlednosti \$. Data nejsou dále kvantitativně zpracována

\$ Tabulka 3: Počet zastoupení jednotlivých předmětů v hodině \$

@

Předmět	\$ ČJ \$	\$ M \$	celkem
Počet zastoupení	7 x	7 x	\$ 14 \$

&

\$ Tabulka 4: Počet zastoupení pedagogických pracovníků v hodině \$

@

Pedagogický pracovník ve třídě	\$ učitel\$	\$ asistent pedagoga\$	Celkem
Počet zastoupení	14 x	8 x	\$ 22\$

&

\$ Tabulka 5: Počet zastoupení jednotlivých ročníků v hodině \$

@

Ročník	\$ 1.\$	\$ 2.\$	\$ 3.\$	\$ 4.\$	\$ 5. \$	\$ třída PŠ\$	celkem oddělení
Počet zastoupení	5x	3x	2x	5x	3x	2x	\$ 20 \$

&

\$ Tabulka 6: Počet zastoupení jednotlivých vzdělávacích programů v hodině \$

@

Vzdělávací program	\$ Základní škola\$	\$ Obecná škola\$	\$ Zvláštní škola\$	\$ Pomocná škola\$	\$ ŠVP ¹⁷	Celkem
Počet zastoupení	3x	4x	4x	2x	5x	\$ 18 x\$

&

\$ Tabulka 7: Počet zastoupení žáků v hodině \$

@

Hodina	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	celkem
Počet žáků v hodině	20	13	9	7	6	6	4	18	15	11	7	6	9	7	\$ 138\$

&

\$ Obecné empirické nálezy výzkumu \$

Téměř ve všech třídách žákům chyběly potřebné školní pomůcky. Některé školní činnosti byly tím výrazně omezeny. V některých hodinách žáci nedostali prostor k sebevyjádření, nebyl prostor ke komunikaci. Některí žáci se v hodině nudili. Přestože svým chováním vysílali signály k učiteli, ten je nijak nezaměstnal. Téměř všichni vyučující volili hodinu procvičování a opakování učiva. V některých hodinách, kde byl přítomen asistent pedagoga, se jevílo, že je tam zařazen „pro potřeby výzkumu“. Některí vyučující vedli výuku cíleně tak, aby poukazovali na edukativní nedostatky žáků. Některí vyučující působili signifikantními znaky syndromu vyhoření. Některí vyučující svým pedagogickými inovativními přístupy příliš zasahovali do přirozeného chodu vyučovací hodiny. Narušovalo to dynamiku hodiny. V některých hodinách aktivita a tvořivost žáků byla učiteli limitována. Některé vyučovací hodiny se jevíly jako málo připravené, málo pedagogicky promyšlené.

\$ Empirické nálezy k pedagogickým pracovníkům \$

Významným faktorem pro vzájemnou kooperaci učitele a asistenta pedagoga je, aby si navzájem „sedli“, aby jejich úkoly byly jasně jimi definovány a každý z nich měl prostor pro svou vlastní činnost. Vyučující očekávají, že rodiče budou nápomocní svým dětem při vypracovávání domácích úkolů. Ti jim však často nejsou schopni pomoci. Některí vyučující přicházejí do vyučovacích hodin málo pedagogicky připraveni s argumenty, že „tito žáci“ stejně o učivo nemají zájem, ničemu se nenaučí. Některí vyučující svým chováním, reakcemi mnohdy nepůsobilí příkladově. Problematické je to ve vztahu k žákovi, který učitele vnímá jako určitý vzor a očekává od něj, že jej svým chováním bude vést, ukazovat mu správnou cestu k jednání. Učitelé si často „zvláštní“ žákovo chování nenechají vysvětlit. Neptají se žáka na důvod jeho jednání. Přistupují k problému represivně. Některí vyučující nenabízí nic víc, než jenom to, co je kurikulárně závazné. Vedou vyučovací hodinu frontálně, opomíjejí sociální znevýhodnění žáků. Žákům se tak nedostávají podněty, které postrádají. Při řešení výchovných problémů žáků chybí spolupráce kolegů - učitelů. Mnozí učitelé nekomunikují s rodiči, respektive neusilují o vytvoření pozitivního komunikačního vztahu s rodinným zázemím. Jsou však i tací vyučující, kteří kontakt s rodinou udržují pravidelnými návštěvami. Komunikaci udržují svým opravdovým zájmem o rodinu, zájmem o pomoc při výchově a vzdělávání. Učitelé by měli být vybaveni metodickou připraveností a dobrým vztahem k dětem. Svých kompetencí by měli plně využívat. U některých učitelů lze spatřovat známky syndromu vyhoření, projevují antipatie k žákům. Mnozí z nich si neuvědomují

¹⁷ U některých ŠVP nebyl poskytnut přesný název. Odůvodnění: Vyučující nevěděli nebo si nebyli jisti.

významnou roli při následném vzdělávání svých žáků. Mají výraznou pozici ve formování žáka k základním životním hodnotám, také mají variabilitu při volbě pedagogických postupů dle povahy žáků.

Učitel nemůže spoléhat na absolutní samostatnost žáků.

Učitel má možnost využít velkého prostoru pro navázání přátelského vztahu s žákem, pro vybudování důvěry.

\$ Empirické nálezy k výchovně-vzdělávacím procesům \$

VVP v primární škole nerespektuje vždy specifické potřeby sociálně vyloučených romských žáků. Vyznačuje se málo dynamickými vyučovacími hodinami, stereotypem ve vyučování, nezohledněním charakteristiky sociální exkluze v procesu učení se.

VVP nepřináší žákům dostatek názorných ukázek. Některé vyučovací hodiny jsou málo podnětné. Za pozitivní se jeví realizace projektů, kooperativního vyučování s tematikou oblíbenou mezi žáky. Volba pedagogických postupů a řízení VVP je v rukou učitele. Jde o významnou otázku související se vzděláváním pedagogických pracovníků.

VVP může být flexibilně kompaktní díky přiměřenosti, dobrým učebnicím, použitým vhodným metodám a dostatku potřebných pomůcek a manipulativ. V praxi se však setkáváme s jistými nedostatky a málo podnětnými materiálními podmínkami školních učeben a tříd. Žáci ze sociálně vyloučeného prostředí vyžadují individualizovaný přístup, a to mnohdy pro vysoký počet žáků ve třídě nelze vždy zajistit. Učivo českého jazyka je mnohdy pro některé žáky příliš náročné. Stanovené standardy nerespektují specifika minoritních skupin. Téměř všichni žáci se potýkají s velkými problémy právě v jazyce českém - ve všech rovinách jazyka¹⁸. Nedostatky pramenící z lingvistického základu determinují i úspěšnost v dalších předmětech, zejména v naukových. Naukové předměty pro svůj rozsah mnohdy vybízí k encyklopedismu ve vzdělávání žáků. Tito žáci byli a jsou vychováni v odlišných kulturních a obecně sociologických podmínkách. Životní styl rodičů je specifický. Rodiče nenavštěvují kulturní památky (muzea, hrady a zámky, divadla, kina apod.), sportovní zařízení a nezúčastňují se sportovních akcí či aktivit, kde by dítě mohlo získat povědomí a poznatky související s tímto „společenským světem“. I v tomto směru spatřujeme znevýhodnění, které se ve výchovně vzdělávacím procesu musí zohlednit. Výuka cizího jazyka v primární škole má svá úskalí. Podle RVP ZV je cizí jazyk zařazen do nabídky povinných předmětů. Při výuce cizího jazyka bychom měli respektovat skutečnost, že žák primární školy se učí (v některých případech) již třetí jazyk (viz Kaleja, M. 2010) a k tomu všemu jazyk z naprosto odlišné lingvistické skupiny. Některí žáci neovládají svůj mateřský jazyk, hovoří však tzv. etnolektem. Slovní zásoba v jazyce českém je dosti omezena. (Kamiš, K. 1999)

\$ Empirické nálezy k žákům \$

Je-li žákům učitel „nablízku“, mají k němu důvěru, chodí do školy rádi. Žáci potřebují cítit, že učitel, který je s nimi v denním kontaktu, je má rád, že mu na nich záleží atp. Žádají jej o pomoc, někteří zůstávají po vyučování rádi, aby si mohli plnit zadané úkoly, porozuměli, čemu nerozumí. Ti, kterým škola „nejde“, si neplní domácí úkoly, nepřipravují se do vyučování, zájem o učivo nemají. Projevují se malou vytrvalostí, jejich vzdělanostní aspirace jsou výrazně nízké. Objevuje se i apatie vůči učivu, vůči škole. Jsou plní zvědavosti, snahy dozvědět se něco nového. Vyznačují se spontánností. Pracují rádi, potřebují však neustálou motivaci, vedení a častou, pravidelnou zpětnou vazbu, že to, co dělají, dělají správně a k něčemu to vede. Odrazuje je plnění povinností. Projevují se vysokou mírou nesamostatnosti. Vyžadují plné vedení. Konflikty mezi spolužáky řeší

¹⁸ Foneticko-fonologická rovina, lexikálně-sémantická rovina, morfologicko - syntaktická rovina, pragmatická rovina.

často agresivně, hrubě, nepřiměřeným způsobem. Chybí řád z domácího prostředí, reagují impulsivně, neuváženě. Porušují školní řád. Jejich normotvorní hranice z rodinného prostředí jsou zcela odlišné, někdy v rozporu se školním řádem.

\$ Empirické nálezy k rodičům žáků \$

Svou aktivní výchovnou orientaci směřují především na nejmladší děti. Těm věnují veškerou péči, svůj čas. Všichni členové (i sourozenci) vnímají nejmladší dítě v rodině za symbol radosti a štěstí rodiny. Starší sourozenci jsou smířeni s tím, že se rodina orientuje především na nejmladší dítě. Dokonce jsou vedeni k tomu. Považují to za přirozený společenský jev.

Zájem o vzdělávání svých dětí aktivně projevují v prvních letech (obvykle do třetího ročníku) povinné školní docházky dětí. S postupnými nastávajícími problémy (vzdělávacími nebo výchovnými) žáka aktivní zájem rodičů o vzdělávání dětí upadá. Rodiče od učitelů očekávají, že zvládnou výchovně řešit problémové situace, které nastávají v rodinném prostředí, případně, které nesouvisí přímo se školou, výchovně vzdělávacím procesem ve školních podmínkách. Aktivní komunikaci se školou udržují pouze v případě, jsou-li subjektivně se školou, jejím působením spokojeni. Vyžaduje-li škola po rodičích precizní, zejména aktivní výchovné působení u výchovně problémového žáka, komunikaci se školou často přeruší. Rodiče starších žáků mladšího školního věku, kteří výchovu svých dětí nezvládají, rezignují na svou rodičovskou roli. V takových situacích se často odkazují, respektive obracejí na pomoc prarodičů dítěte (svých rodičů). Výchovné funkce se ujímá především babička, která je v rodinném společenství považována za nejvyšší autoritu. Výchovný vliv rovněž může mít i dědeček. Prarodiče svými výchovnými postupy a celkovým přístupem nemusí mít takový vliv, jak se očekává. Rodiče svým dětem neposkytují vždy podnětné vzory směřující ke vzdělávání, nemotivují je dostatečně k pokračování své vzdělávací dráhy v sekundárním školství. Nejsou schopni jim poskytnout materiální vybavení a podmínky potřebné k rozvoji v oblasti vzdělávání. Rodiče si sami neuvědomují odlišný kulturní rámec většinové společnosti. Při komunikační interakci s majoritou užívají etnické kulturní prvky, kterým majorita nemůže porozumět, nezná jejich podstatu. Tím se často dostávají do kulturního střetu, neboť pozitivně hodnocené jevy v komunitě Romů nemusí být pozitivně hodnoceny ve většinové společnosti. Jsou situace, kdy učitel konzultuje výchovné problémy s rodiči, upozorňuje na negativní chování a hrubé vyjadřování žáka a rodič usiluje o nápravu tím, že reaguje před vyučujícím obdobným způsobem jako jeho dítě. V takové situaci se dítě nedokáže zorientovat, neboť dva různé zdroje autority předkládají naprosto odlišné vzory, požadavky. Rodiče se v rodinném prostředí neptají dítěte na domácí úkoly, někteří nekontrolují žákovské knížky, notýsky. Rodiče si neuvědomují svůj „spolupodíl“ na vzdělání svých dětí. Domnívají se, že vzdělání je výhradně v rukou školské instituce a ta má vynaložit veškeré úsilí k podpoře a vedení vzdělávací dráhy. Školou nabídnuté akce (výlety, exkurze aj.) pro rozšíření vzdělávacího obzoru, doplnění výchovně vzdělávacích cílů jsou rodiči často přijímány s obavami a s názorem, že raději dítě ponechají doma. Výchovné problémy řešené školou v kontextu se školním řádem rodiče vnímají rozporuplně, ne vždy dostatečně rozumějí významu jeho obsahu.

\$ Obecné závěry výzkumu \$

Pedagogové ve své praxi musí vnímat individualitu každého žáka. Musí znát jeho osobnostní charakteristiky, znát prostředí, ze kterého pochází. Pedagogové tvrdí, že se ke všem svým žákům chovají „stejně“, sdělují, že nezohledňují odlišnosti žáka, čímž uvedena predikce není zajištěna. V případě romských žáků je zřejmé, že pocházejí z jiného společenského, sociálního, kulturního a rodinného systému. Do školních

podmínek přicházejí tudíž jinak připraveni, vybaveni jinými poznatky, vědomostmi, schopnostmi apod.

Iveta Papé (2007) ve své publikaci tvrdí, že dosud psaná odborná literatura se orientuje na romského žáka jako na výhradně problémového žáka. Uvádějí se negativní charakteristiky romských žáků, zdůrazňuje se etnický původ. My si nemyslíme, že je tomu přesně tak, jak to popisuje autorka. Domníváme se, že někteří autoři zabývající se romským žákem a jeho vzděláváním dosud sledovali pouze společenské charakteristiky, etnický původ a romské etnikum v obecném slova smyslu. Problematicke je potřeba se věnovat hlouběji, intenzivněji a výzkumně úžeji. Od definování problému přejít k monitoringu, k analýze, stanovení předpokládaných efektivních kroků v oblasti vzdělávání, jejich ověření, doplnění chybějících a dříve nezamýšlených postupů, posléze implementace získaných dat. Jde o proces dlouhodobějšího charakteru, který zajisté vyžaduje odbornou spolupráci mnoha představitelů jednotlivých vědních zainteresovaných disciplín. Jde o proces modifikující svou podobu v průběhu svého vývoje. Za nemalé nedostatky v dřívějších šetřeních, výzkumných záměrech a v řešení problematiky vzdělávání romských žáků považujeme povrchnost, výzkumnou vágnost, také zkoumání „věci“ z jednoho úhlu pohledu. V následující části knihy se cíleně zaměřujeme na výzkum v oblasti vzdělávání jako hodnoty u romských žáků.

\$ Literatura \$

BALVÍN, Jaroslav, a kol. *\$ Romové a pedagogika \$*. 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24.– 25. března 2000. Ústí nad Labem, Hnutí R, 2000. ISBN 80-902461-3-3.

BALVÍN, Jaroslav, a kol. *\$ Romové a sociální pedagogika \$*. 18. setkání Hnutí R v Přerově a v Levoči. Ústí nad Labem, Hnutí R, 2001. ISBN 80-902461-4-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *\$ Přípravná třída pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí \$*. In Pipeková, J.(ed.) Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno, Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *\$ Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice \$*. Brno:MSD, 2005. ISBN 80-866633-37-3.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *\$ Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání. \$* Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-5103-4.

BAZALOVÁ, Barbora. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích. 1. vydání. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-3971-X.

BAZALOVÁ, Barbora a Ilona FIALOVÁ. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve Finsku. In Speciální pedagogika. Praha: UK, 1, s. 71 - 77. ISSN 1211-2720. 2008.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *\$ Tematická zpráva. Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách. \$* Praha, 2010.

DARGOVÁ, Jarmila. *\$ Tvorivé kompetencie učitel'a \$*. Prešov: Privatpress, 2001. ISBN 80-968608-1-X.

DISMAN, Miroslav. *\$ Jak se vyrábí sociologická znalost. \$* Praha: UK, 2002. ISBN 80-246-0139-7.

EUROPEAN ROMAN RIGHTS CENTRE. *\$ A Special Remedy. Roma and Schools for the Mentally Handicapped in the Czech Republic. \$* Hungary: ERRRC, 1999. ISBN 963-03-7825-6.

FARKAS, Lilla. *\$ Segregation of Roma Children in Education. Addressing Structural Discrimination through the Race Equality Directive. \$* European Commission. Directorate-

General for Employment. Social Affairs and Equal Opportunities, 2007. ISBN 978-92-79-05605-5.

FAZEKAŠOVÁ, Danica a Jarmila DARGOVÁ. *\$ Humanizácia edukácie a tvorivé postupy vo výučbe prírodopisu a biologie. \$* [online] [cit.2008-08-04] Dostupné na WWW: http://pdf.uhk.cz/kch/obecna_didaktika_konference/prispevky/fazekasva_dargova1_sekce3.pdf

FERJENČÍK, Ján. *\$ Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši. \$* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.

FERJENČÍK, Ján. *\$ Vplyv špecifickej organizácie zaškoľovania na výkony romských žiakov \$*. Edagogická revue, 1995. roč. 47, 1995, č. 3-4.

GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *\$ Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti. \$* Praha, 2006. Zadavatel projektu: MPSV a Rada vlády pro záležitosti ČR.

GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *\$ Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit. \$* Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR, 2009. Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.

GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *\$ Závěrečná zpráva výzkumného projektu Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže. \$* Praha, 2007.

GAVORA, Peter. *\$ Úvod do pedagogického výzkumu. \$* 2.roz.vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN978-80-7315-185-0.

GIDDENS, Antony. *Důsledky modernity*. Praha: SLON, 2003. ISBN 80-86429-15-6.

GIDDENS, Antony. *\$ Sociologie \$*. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.

GULOVÁ, Lenka, a kol. *\$ Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků. \$* Brno: PdF MU, 2010. ISBN 978-80-210-5342-7.

HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-32-74.

HENDL, Jan. *\$ Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat. \$* Praha: Portál, 2004.

CHRÁSKA, Miroslav. *\$ Metody pedagogického výzkumu \$*. Praha, Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KALEJA, Martin. *\$ Romové a škola versus rodiče a žáci. \$* Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *\$ Školní didaktika. \$* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X

KRUPOVÁ, Ivana. *Rozvíjanie prírodovednej gramotnosti rómskych žiakov a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. in: *Chudoba v kontexte dneška – zdravotné, psychické, sociálno-právne, filozofické, etické a etnické aspekty chudoby v súčasnosti I*. Gažiová M. (red.), VERBUM – Vydavateľstvo KU v Ružomberku, Ružomberok 2010. ISBN 978-80-8084-566-7, s. 122 – 132.

KRUPOVÁ, Ivana. *V\$ využívanie prírodovedných experimentov na 1. stupni základných škôl v triedach s prevažným počtom rómskych žiakov. \$* In *Naša škola*, 2007, roč. XI, . č. 3-4, s. 44-47. ISSN 1335-2733

LACKOVÁ, Lucia. *\$ Osobnostná odolnosť v interkultúrnom kontexte. \$* 1. vyd. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, Ostrava, 2009. ISBN 978-80-7368-758-8.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *\$ Učiteľská profesie v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe). \$* Ostrava: PdF OU, 2003. ISBN 80-7042-272-6.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *\$ Psychologie pro učitelky mateřské školy. \$* Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-799-X.

- MORVAYOVÁ, Petra. Děti „All Exklusive“ – Prostředí sociálně vyloučené lokality a jeho vliv na školní (ne)úspěch. In Svoboda, Z., Morvayová, P. a kol. \$ *Schola excludus.* Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
- MŠMT. \$ *Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyně se sociálním znevýhodněním*, č.j. 27607/2009-60. Praha: MŠMT, 2009.
- MŠMT. \$ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha.* Praha: MŠMT, 2001. ISBN: 80-211-0372-8.
- NIKOLAI, Tomáš a Petra SEDLÁČKOVÁ. \$ *Příběhy ze špatné čtvrti, aneb, Jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství.* Praha: Člověk v tísni, 2007. ISBN 9788086961453.
- NIKOLAI, Tomáš. Principy inkluze v psychologickém poradenství – Příspěvek k psychologické diagnostice inteligence a kognitivních funkcí u dětí ze sociokulturně odlišného prostředí. In Svoboda, Z. – Morvayová, P. \$ *Schola Excludus.* Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
- PRŮCHA, Jan. (ed.) \$ *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan. \$ *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele.* Praha, Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
- PRŮCHA, Jan. \$ *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum.* Praha, ISV, 2001. ISBN 80-85866-72.2.
- SEBEROVÁ, Alena a Martin MALČÍK. \$ *Autoevaluace školy. Od teorie k praxi a výzkumu.* Ostrava: PedF OU, 2009. ISBN 978-80-7368-759-5.
- SEBEROVÁ, Alena. \$ *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů.* Ostrava, PdF OU, 2006. ISBN 80-7368-270.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. In \$ *Pedagogika* 2/1996 \$, roč. 46, Praha: PdF UK, 1996. ISSN 3330-3815.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. Základy kvalitativního výzkumu. Boskovice: Albert, 1999
- SVOBODA, Zdeněk a Petra MORVAYOVÁ, a kol. \$ *Schola excludus.* Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
- SVOBODOVÁ, J. – JŮVA, V. Alternativní školy. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.
- ŠEVČÍKOVÁ, Veronika. \$ *Slyšet, cítit a dotýkat se... Romská hudba a hudebnost Romů jako pozitivní kulturní stereotyp a dominantní kulturní konfigurace.* Ostrava, Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-569-0.
- ŠEVČÍKOVÁ, Veronika. \$ *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby.* Ostrava, PdF OU v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-282-3.
- ŠIMONÍK, Oldřich. \$ *Úvod do didaktiky základní školy.* Brno, MSD, spol.s r.o., 2005. ISBN 80-86633-33-0.
- ŠOTOLOVÁ, Eva. \$ *Vzdělávání Romů.* Praha, UK, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0.
- ŠVARCOVÁ, I. Základy pedagogiky. Praha: Vydavatelství VŠCHT 2005, s. 290. ISBN 80-7080-573-0
- ŠVINGALOVÁ, Dana a Miroslav KOTLÁR. \$ *Sborník příspěvků: Vzdělávání menšin a multikulturní výchova v evropském kontextu.* Liberec: Liberecké romské sdružení, o.s. , 2010. ISBN 978-80-903953-4-3.
- ŠVINGALOVÁ, Dana. \$ *Úvod do multikulturní výchovy.* Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.
- VÁGNEROVÁ, Marie. \$ *Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí.* Liberec, TU v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-184-8.
- KUBICOVÁ, Alina, VALOUŠEK, Chrudoš. Metodologie 1. Ostrava: FF OU, 2005

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. Realizační plán koncepce romské integrace 2010–2013. Praha. 2010.

ZEZULKOVÁ, Eva. *\$ Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením. \$* Ostrava: PdF, OU, 2012. ISBN 978-7368-991-9.

ZEZULKOVÁ, Eva. Vybrané aspekty porozumění řeči ve vztahu k učení u žáků ZŠ. In Franiok, P., Kaleja, M., Zezulková, E. *\$ Transformace speciálních vzdělávacích potřeb v kontextu kurikulárních dokumentů. \$* Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-921-6.

VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2011.

\$ Legislativní zdroje: \$

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

Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Vyhláška MŠMT ČR č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška MŠMT ČR č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky

Zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon.) \$

#2 Klíčové faktory ve vzdělávání sociálně vyloučených

Problematikou edukace žáků se sociálním vyloučením se v podmínkách České a Slovenské republiky zabývají různé pedagogické disciplíny. Jde o fenomén interdisciplinárního charakteru, mající pedagogické, speciálněpedagogické, psychologické a sociologické kontexty. I obory jako jsou sociální pedagogika a sociální práce se zabývají touto otázkou. V našem příspěvku budeme uplatňovat interdisciplinární charakter, přičemž se cíleně zaměříme na žáky povinné školní docházky, žijící v sociálně vyloučených lokalitách v České republice a vyznačující se romskou etnicitou. Cílem předloženého příspěvku je definovat základní klíčové faktory, mající významný vztah na edukativní procesy, vzdělanostní trajektorii dotčených žáků. Text prezentuje parciální výzkumná zjištění několika výzkumných záměrů, které realizoval sám autor.

#2.1 Sociální vyloučení z pohledu edukace žáků

Sociální vyloučení (sociální exkluze) je fenoménem, jenž se stal předmětem zájmu několika vědních oborů. Jeho rozsah lze sledovat v hladinách horizontálních i vertikálních. Jde o fenomén sociologického charakteru, mající přímý i nepřímý vztah k otázkám vzdělávání všech cílových skupin. Definiční rámec sociální exkluze zasahuje do několika různorodých kategorií života člověka a ty se mění časem, prostorem (lokací), vnímáním genderu, situačním kontextem, různými dispozicemi. Denotační zázemí se úzce spojuje s problematikou sociální rovnosti a sociální spravedlnosti. Řeší se předmětně prostorové a společenské vyloučení, přitom historické, kulturní a jiné spojitosti jsou zachovány. Sociologické odvětví zkoumá v konceptu sociální exkluze

bydlení, zaměstnanost, vzdělání, životní styl (kvalitu života), materiální chudobu, specifický uzavřený ekonomický systém, výskyt sociálně-patologických jevů a další. Iveta Radičová a Michal Vašečka (2002), také Michal Kozubík (2013) zdůrazňují, že sociální vyloučení v kontextu romského etnika představuje **\$ „zdvojenou neboli znásobenou marginalizaci“ \$**, kdy lidé žijí v uzavřeném homogenizovaném systému, v němž existuje jeden vzorec sociálního fungování a životní strategie. Tu bychom mohli pojímat jako konstrukt blízký konceptu kvality života. Životní strategie se tak stává druhým fenoménem (tj. zdvojeným/znásobeným) a vyznačuje se pasivitou, apatií, rezignací, jistou zvýšenou mírou dependence. A tyto znaky jsou typickými projevy reprodukované chudoby, nikoliv znaky etnika.

\$ Reálná podoba exkluze je asymetrická, kontinuální, kolektivní, v ojedinělých případech individuální. \$ Závisí na mnoha okolnostech. Tento stav je dlouhodobý a vyznačuje se absencí k občanským, politickým, sociálním právům a ochraně bezpečí. Doprovodnými jevy jsou pocity beznaděje, ostudy, nejistoty, pocity vlastního a kolektivního selhání. Pohled lidí mimo uzavřený systém sociální exkluze je na cílovou skupinu (uvnitř exkluze) neobjektivní, nezohledňuje v plném rozsahu situační atributy/děje, v nichž se tito jedinci nacházejí.

Sociální vyloučení lze tak sledovat v několika dimenzích a také lze hovořit o užším či širším pojetí. **\$ V širším slova smyslu \$** do konceptu zahrnujeme všechny ty cílové skupiny, jež v aktuální době pro své signifikantní charakteristiky či jejich dispozice jsou ostatními sociálně exkludovány nebo jim sociální vyloučení bezprostředně hrozí. **\$ V užším slova smyslu \$** vyčleňujeme konkrétní skupinu/skupiny se svými zřetelnými rysy nebo s danými dispozicemi, přitom hledíme cíleně na subjektivně námi volené znaky. A právě díky nim k těmto lidem přistupujeme animozně, s čitelnými prvky xenofobie a negativismu.

Obor speciální pedagogika svým interdisciplinárním charakterem k výše uvedeným otázkám přistupuje ke společenskému fenoménu sociální exkluze následovně (Kaleja, M. 2014):

Řeší v užším i širším slova smyslu integraci a inkluzi dotčených osob, jež jsou ohrožené sociální exkluzí a jsou definičně řazeny do kontextů: **\$ zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění, sociálního znevýhodnění \$** dle aktuálních oborových koncepčních trendů a platných legislativních předpisů.

Integrace a inkluze se mimo jiné dotýká **\$ rané péče, poradenství, vzdělávání, zaměstnávání, bydlení a obecně společenského fungování. \$**

Díky kategorizaci oboru na jednotlivé specializace se cíleně a komplexně zaměřuje svými strategiemi, mechanismy, intervenčními kroky na **\$ raný věk, předškolní a školní věk, období dospívání \$** a v posledních letech **\$ i na dospělé jedince a jedince v seniorském věku. \$**

V obecně společenských konotacích se fenomén sociální exkluze v podmínkách České republiky váže spíše na problémy týkající se: **\$ bydlení, vzdělávání, sociálních služeb, zaměstnanosti, bezpečnosti a institutu rodiny. \$** (více viz Agentura pro sociální začleňování, ČR) Analýza (GAC 2006) za **\$ sociální vyloučení \$** označuje *„...proces, v jehož rámci je jedinci, skupině jedinců či komunitě výrazně znesnadňován či zcela zamezován přístup ke zdrojům, pozicím a příležitostem, které umožňují zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit majoritní společnosti.“* \$ Jako doplnění lze uvést, že některé skupiny jsou sociálním vyloučením ohroženy více než jiné.

Konkrétněji se jedná o tyto skupiny:

nedostatečně vzdělané osoby, dlouhodobě nebo opakovaně nezaměstnané, lidi s mentálním či fyzickým handicapem, osoby trpící nějakým druhem závislosti, osaměle

žijící seniory, imigranty a příslušníky různě (etnicky, nábožensky, sexuální orientací apod.) definovaných menšin, lidi, kteří se ocitli v těžké životní situaci, z níž si sami nedokáží pomoci.

V analýze (GAC 2006) se dále uvádí, že riziko vyloučení se zvyšuje v závislosti na kumulaci více uvedených faktorů. **\$ Sociální vyloučení se projevuje \$** (nikoli však pouze): prostorovým a symbolickým vyloučením spojeným se stigmatizací, nízkou mírou vzdělanosti a ztíženou mírou tuto nevýhodu překonat, ztíženým přístupem k legálním formám výdělečné činnosti, rizikovým životním stylem a životními strategiemi orientovanými na přítomnost, uzavřeným ekonomickým systémem vyznačujícím se častým zastavováním majetku, půjčováním peněz na vysoký úrok, větším potenciálem výskytu sociálně patologických jevů, sníženou sociokulturní kompetencí.

Sociální vyloučení tak nabírá **\$ různé dimenze a jeho podoba je značně variabilní \$** (např. srov. Kozubík, M. 2013, Percy – Smith, J. 2009, Mušinka, A. – Scheffel, M. 2004, námi upraveno): **\$ ekonomická \$** - např. problém dlouhodobé nezaměstnanosti, **sociální** - např. vliv na sociální vztahy mezi lidmi inkludovanými a exkludovanými a naopak, **\$ politická \$** - např. nízká participace, nezájem a apatie, rezignace, **\$ komunitní \$** - např. fyzické podmínky obydlí a jeho prostředí, **\$ individuální \$** - např. dotýká se konkrétních lidí s danou závislostí, nezvýhodnění, jinou charakteristikou odlišující se od ostatních členů menšiny, **\$ skupinová \$** - např. dotýká se skupin vyznačujících se daným věkem, znevýhodněním, dispozicemi, určitou kvalifikací atp., **\$ prostorová \$** - např. koncentrace v segregovaných (ghetta), periférie měst, s nedostatečnou kvalitou a dostupností služeb, **\$ kulturní \$** - např. odepřít někomu neúčast na produkci kultury a sdílení kulturního kapitálu, **\$ symbolická \$** - např. fyzický distanc, předsudky, stereotypy, animózní či xenofobní chování, **\$ společenská \$** - např. neúčast na sdílení různých společenských stavech, pozicích či rolích.

#2.2 Kvalitativní sonda na příkladu „case study“

Globálně lze shrnout důsledky sociálního vyloučení v dimenzích socio-ekonomických, kulturních a politických. Všechny uvedené důsledky ve vztahu k samotným dětem či žákům lze interpretovat zcela na konkrétním následujícím příkladu dvou hochů (jeden inkludovaný, druhý exkludovaný) ve věku 10 let (více viz Kaleja, M. 2014).

\$ Tabulka 8: Projevy sociálního vyloučení na příkladu dvou case-studies \$

\$ Socio-ekonomické důsledky sociálního vyloučení \$	
\$ Hoch 1 \$ pochází z podnětného rodinného prostředí, nežije v sociálně vyloučené lokalitě. Oba rodiče jsou zaměstnaní. Rodina dosahuje standardní společenské úrovně. Má pravidelný měsíční příjem, rodiče se aktivně dětem věnují, jejich výchova je intencionální.	\$ Hoch 2 \$ pochází z málo podnětného rodinného prostředí, žije v sociálně vyloučené lokalitě. Oba rodiče jsou nezaměstnaní, pobírají dávky státní sociální podpory. Otec sporadicky pracuje nelegálně. Jejich společenské postavení dosahuje nízké úrovně. Rodina má pravidelný měsíční příjem, hospodaření není však adekvátně regulováno. Ve výchově převládá funkcionalismus, rodiče se aktivně dětem nevěnují.
\$ Konkrétní projevy – rozdíly, např.: \$ v uvědomovaných potřebách, v hodnotových složkách, v životní perspektivě dítěte obecně, ve standardu bydlení a jeho kvalitě,	

<p>ve startovací vzdělávací linii a v budování motivace k učení se, ve stylu stravování, pravidelném režimu a kvalitě stravování, ve stylu odívání a hygieně odívání, v celkové hygieně, ve vzoru modelových, rodinných situací, ve vzorech rodičů obecně, ve vztahu k práci, pracovní morálce a k přijímání státní sociální podpory apod., ve způsobu hospodaření a společenského fungování, ve způsobu komunikace s exterfamiliárním prostředím.</p>	
<p>\$ Kulturní důsledky sociálního vyloučení \$</p>	
<p>\$ Hoch 1 \$ s rodiči v určitých časových intervalech navštěvuje různá kulturní představení (divadlo, kino apod.), již navštívil několik muzeí, navštěvuje různé kroužky (hra na klavír, sport apod.), účastní se několika zábavných akcí. Každoročně tráví dovolenou např. u moře nebo u příbuzných na horách, nebo na chalupě v přírodě.</p>	<p>\$ Hoch 2 \$ dosud nebyl na žádném kulturním představení, co znamená muzeum, ví jenom teoreticky, nikdy v něm nebyl. Jednou v rámci vyučování byl s třídním kolektivem v kině. Do zájmových kroužků nechodí, ani neví, že by chodit mohl a co vše obnáší. V období letních prázdnin je doma, čas tráví volně venku, téměř vždy bez dohledu rodičů.</p>
<p>\$ Konkrétní projevy – rozdíly, např.: \$ v obecné kulturní a společenské informovanosti, -v podmínkách rozvoje schopností, využití dispozic, v předpokladech k náchylnosti k negativním sociálním deviacím (tzv. sociálně patologické jevy), ve společenském chování v daných společenských situacích, ve vztahu k estetice a jeho hodnotě, ve vztahu ke kulturním společenským hodnotám.</p>	
<p>\$ Politické důsledky sociálního vyloučení \$</p>	
<p>\$ Hoch 1 \$ vyrůstá v rodině, která má povědomí o právním systému, o systému právní moci. Rodiče vedou dítě k tomu, aby dodržovalo právní předpisy, elementární informovanost je zajištěna. Dítě je seznámeno s principy a fungování práva v naší zemi. Rodina dítě vede k respektování práv a povinností.</p>	<p>\$ Hoch 2 \$ vyrůstá v rodině, která se omezeně orientuje v systému práva. Informovanost se váže na systém nároků a požadavků související s finančními příspěvky státu. Výklad systému práva, právní moci, potažmo respektování práv a povinností je interpretováno v omezené míře, často se váže na pouhé subjektivně vnímání práva jednotlivců.</p>
<p>\$ Konkrétní projevy – rozdíly, např.: \$ v morálním a sociálním vývoji dítěte, v předpokladech k deviantnímu chování, v předpokladech k problémům a poruchám chování, v subjektivně (neadekvátně) vnímaným aspektům práva a povinností.</p>	

#2.3 Vzdělávání jako výzkumný konstrukt

V roce 2012 jsme realizovali kvantitativně orientovaný výzkum, jehož hlavním cílem výzkumu bylo analyzovat vlastnosti výzkumného konstruktů „vzdělávání jako hodnota“ u konkrétní cílové skupiny a tyto vlastnosti statisticky deskriptivně interpretovat

v rámci vybraných oblastí. Za vlastnosti v našem případě jsme stanovili názory a postoje dotčených žáků základních škol. Zpracování a interpretace zjištěných dat proběhlo kvantitativní statistickou procedurou. Uplatněnými výzkumnými nástroji byly dotazník vlastní konstrukce a systém nedokončených vět, také vlastní konstrukce. Oba výzkumné nástroje splňovaly potřebné metodologické náležitosti: obsahová a funkcionální adekvátnost položek sledující vymezený výzkumný cíl, adekvátnost formy požadovaných dotazů (příp. odpovědí), preciznost, srozumitelnost a jednoznačnost položek pro zvolený výzkumný soubor.

Výzkumný nástroj byl adresován žákům romského etnika, jejichž jazykové kompetence dosahují nižšího stupně oproti žákům téhož věku, téže skupiny (žáci základní školy), více a podrobněji viz výsledky empirického bádání E. Zezulkové (2011). Tyto skutečnosti byly řádně zohledněny, výzkumný nástroj byl odborníky (pedagogové s letitou přímou pedagogickou zkušeností s touto cílovou skupinou žáků) v tomto kontextu diskutován. Stanovené výzkumné cíle mimo jiné vycházely ze znalosti romologické problematiky vztahující se primárně k současné romské rodině v podmínkách sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených lokalit v České republice a též vztahující se ke znalosti edukativních charakteristik romských žáků základních škol. Výzkumné cíle reflektovaly historické, kulturně-antropologické, etnologicko-společenské hledisko. Cílovou skupinou byli výhradně romští žáci, jejich původ byl deklarován vedením školy, pedagogickými pracovníky, jež přicházejí s žáky denně do kontaktu. Participující osoby, jež zajišťovaly podporu při sběru dat, byli ve dvou případech samotní ředitelé těchto škol (se speciálně pedagogickým vzděláním), ve dvou případech se jednalo o pedagogy vyučující na 2. stupni (se speciálně pedagogickým vzděláním). Při sestavování strategie, postupů, možností výzkumného schématu jsme si uvědomovali, že hodnocení lze vnímat dvojím způsobem (Tondl, L. 1999), a sice: hodnocení jako kvalifikované či kompetentní – zde jsme analyzovali **\$ názory \$**, hodnocení jako vyjádření hodnotových postojů – zde jsme analyzovali **\$ postoje \$**. Zvolili jsme hodnocení podle L. Tondla (1999), s tím již výzkumnou zkušenost máme, když jsme analyzovali postoje rodičů romských dětí ke vzdělávání (více viz Kaleja, M. 2011). Dále bylo zřejmé, že struktura hodnocení z hlediska formálního má kvalitativní, kvantitativní, komparativní, preferenční a bodovou stránku. Pro svůj výzkum jsme zvolili kvantitativní pojetí. Elementární dispozice výzkumu, v němž výzkumná orientace směřuje k primárnímu konstrukt, kterým je „vzdělávání jako hodnota“ u romských žáků 2. stupně základních škol, zní **„Názory a postoje romských žáků k otázkám vzdělávání vypovídají o hodnotách ke vzdělávání“**. **\$** Toto jsme vnímali jako fakt dostačující k pevnému uchopení našeho výzkumného záměru, přitom jsme se opírali o následující:

Peluška Bendlová (2003) se při své definici hodnot opírá o filozofii J. P. Sartra, jenž deklaruje, že hodnoty, stejně jako bytí, nelze volit, lze je jen uznávat. Pojem hodnota lze charakterizovat jako soud o tom, jak je něco pro člověka důležité. (Kohoutek, R. 2008) Hodnoty se tak člení na individuální a skupinové. (Oysermanová, D. 2002) Do tohoto kontextu vkládáme naše pojetí postojů (individuální hodnoty) a názorů (skupinové). Milton Rokeach (1973) vymezuje hodnotu do tří komponentů: kognitivní, afektivní a behaviorální. Velmi obdobné s psychologickým pojetím postoje (kognitivní, emocionální, behaviorální). Hodnoty člověka formují jeho sugestivní postoje k lidem, materiálním a nemateriálním subjektům. (Hewstone, M, Stroebe, W. 2006), Hodnota souvisí s hodnocením a jeho struktura má z hlediska formálního kvalitativní, kvantitativní, komparativní, preferenční a bodovou stránku. (Tondl, L. 1999) a další.

Měření jednotlivých názorů a postojů bude probíhat ve dvou liniích, a to v obecné (názorové) a individuální (postojové):

\$ Obecná linie \$ (obecná povaha) se zaměří na to, jak sami žáci vnímají dané okolnosti související s otázkou vzdělávání v kontextu všech žáků základních škol. Dotazy směřující k měření budou formulovány obecně, tj. tak, aby v nich nebyl obsažen bezprostřední vztah dotazovaného k dané okolnosti (např. *\$ Proč děti chodí do školy? \$*). **\$ Jde o měření jejich názorů \$**, což představuje specifické osobní hledisko jednotlivce, které je zpravidla subjektivní. **\$ Individuální linie \$** (individuální povaha) se zaměří pak na to, jak sami žáci vnímají dané okolnosti související s otázkou vzdělávání v kontextu své vlastní osoby. V tomto případě dotazy směřující k měření budou formulovány individuálně, tj. tak, aby v nich byl obsažen bezprostřední vztah dotazovaného k dané okolnosti (např. *\$ Proč ty chodíš do školy? \$*). **\$ Jde o měření jejich postojů \$**, neboť svými tvrzeními deklarují jak kognitivní, emocionální, tak konativní složky hodnotícího vztahu. Konceptuální rámec výzkumných otázek a cílů se točil kolem ústředního tématu, kterým je „vzdělávání jako hodnota“ u dané cílové skupiny. V našem případě jde o sociálně vyloučené či sociálním vyloučením ohrožené romské žáky 2. stupně vybraných základních škol v Ostravě.

\$ Tabulka 9: Počet zúčastněných žáků na výzkumu \$

@

počet žáků na 2. stupni / zúčastněných na výzkumu ¹⁹	ZŠ 1	ZŠ 2	ZŠ 3	ZŠ 4
	112/63	68/56	39/19	56/23
počet zúčastněných žáků celkem	161			

&

Výzkumné oblasti, které vznikly systémem kódování otevřených výpovědí respondentů: motivace ke vzdělávání, kdo je zdrojem motivace (VO1), podpora ve vzdělávání, kdo poskytuje sociální a jinou podporu (VO2), stav vzdělávacích výsledků (VO3), účel vzdělávání a to, jak je vnímán (VO4), vzory ve vzdělávání (VO5), cíl vzdělávání a to, jak je vnímán (VO6).

\$ Interpretace zjištěných výsledků - systém nedokončených vět

VO1: \$ Mezi oblíbené předměty, jež žáky baví (75%), patří především informatika, hudební a výtvarná výchova, naopak 76% žáků nebaví výuka českého jazyka a matematiky. Minimálně 14% žáků prožívá ve škole nudu, škola je nebaví, nepřináší jim to, co by zřejmě od školy očekávali. **VO2:** \$ V této oblasti kvalitativní analýzou výpovědí žáků nevznikla žádná výzkumná kategorie. **VO3:** \$ 9% z celkového počtu dotázaných vnímá učení (proces vzdělávání) jako povinnost, které se musí účastnit. 29% žáků chodí do školy, protože to považují za povinné. 14% žáků uvádí různé kázeňské problémy a očekávání jejich učitelů vůči nim je zejména náprava v chování. 2% žáků deklaruje, že mívají problémy s pravidelnou školní docházkou. **VO4:** \$ 84% dotázaných žáků uvádí, že se učí, protože chtějí v životě něčeho dosáhnout, chtěli by „někým“ být. Vztah vzdělávání s pozdějším pracovním uplatněním na trhu práce nalézá pouze 12% ze všech žáků. 45% ze všech žáků deklaruje, že lidé si je v budoucnu budou vážit, pokud se budou chovat v souladu se stanovenými normami společnosti. To, že vzdělání může vzbudit respekt u druhých, si myslí 37% žáků. 18% žáků se domnívá, že respekt přijde po dosažení „něčeho“, čímž se ve srovnání s ostatními vrstevníky ze svého

¹⁹ Počet žáků přítomných ve škole při sběru dat.

společenství budou lišit. **\$ VO5:** \$ Žáci pocházející ze sociálně vyloučených lokalit vyznačujícími se danými charakteristikami, vnímají elementární povinnost dospělých (obecně) chodit do práce (70%). 19% z dotázaných žáků se domnívá (a je dosti možné, že již i přirozeně vnímá), že dospělí zpravidla jsou doma, jsou odkázáni na dávkách státní sociální podpory. Někteří žáci (11%) uvádějí, že dospělí chodí do školy. Zde ovšem není známo, koho v tomto případě za dospělého považovali, zda jde o rodiče v procesu dalšího vzdělávání nebo zda jde o učitele a asistenty pedagoga. **\$ VO6:** \$ Přímý vztah vzdělávání s perspektivou budoucnosti vnímá 57% žáků. 31% ze všech dotázaných vzdělávání spojuje pouze s aktuálním výsledkem, nejčastěji však s konkrétní známkou či vysvědčením.

\$ Interpretace zjištěných výsledků - dotazník

VO1: \$ Pouhá 2% žáků deklaruje, že obecně žák chodí do školy kvůli sobě samému, tj. pro svůj vlastní zájem. 43% žáků si obecně myslí, že žák má svůj oblíbený předmět, který jej baví a naplňuje. Na druhou stranu toto si nemyslí až 66% žáků. Kvůli sociálním vztahům a zábavě do školy chodí celkem 13% žáků. Úspěch ve vzdělávání 37% žáků spojuje s aktuální odměnou. Odměna zpravidla přichází od učitelů, poté od rodičů. Při zjišťování, co žáka ve škole těší, 46% žáků uvedlo, že jsou to jejich oblíbené předměty, 9% žáků uvedlo, že je to třídní kolektiv a 7% žáků zadalo učitele. Ve škole se žákům nelíbí některé předměty. Jsou to zejména ty, ve kterých jsou neúspěšní (subjektivně pojato) a toto deklaruje 27% žáků. 42% žáků má svůj oblíbený předmět, ve kterém je subjektivně úspěšný a který jej baví (naplňuje), a proto chodí do školy rádi. Na druhou stranu právě 65% žáků uvádí, že má i svůj neoblíbený předmět, který je nebaví a nevidí v něm smysl. **\$ VO2:** \$ Podle 73% žáků rodičům záleží na tom, aby děti do školy chodily. Na žáky se ve škole těší jejich učitelé. Toto je deklarováno 71% žáky. Podle 82% žáků učitelé jsou i ti, kteří jim ve škole vlastně pomáhají. 24% žákům se nelíbí chování učitelů. Učitelé podle nich žáky ponižují, dělají mezi žáky rozdíly, utahují si z nich. Jejich chování tedy považují za neadekvátní. 76% žáků uvádí, že dětem v domácím prostředí pomáhají především rodiče. 83% žáků uvedlo, že rodičům záleží na tom, aby chodili do školy. V míře 20% se žákům nelíbí chování spolužáků, kdy se objevují rvačky, šikana, nevhodné chování vůči učitelům apod. 57% žáků uvádí, že jim v domácím prostředí s učením pomáhají především rodiče. **\$ VO3:** \$ 40% žáků se domnívá, že obecně většina žáků do školy chodí ráda, naproti tomu však 58% žáků tvrdí, že sami do školy chodí rádi. Ostatní tam chodí neradi. 43% žáků se subjektivně domnívá, že jsou ve škole úspěšní a 22% deklaruje neúspěch. **\$ VO4:** \$ 88% žáků vnímá školu jako výchovně vzdělávací instituci. 73% žáků deklaruje, že chodí do školy za účelem vzdělávání. Souvislost vzdělávání s uplatnitelností na trhu práce vidí pouhá 4% žáků, souvislost s povinnou školní docházkou vidí 9%. **\$ VO5:** \$ 35% žáků uvádí, že se nejenže s nimi nikdo v domácím prostředí neučí, ale neučí se vůbec. **\$ VO6:** \$ Pro 60% žáků dobré známky slouží k pokračování v následné vzdělávací trajektorii.

#2.4 Pedagogická a speciálněpedagogická doporučení

\$ Proces učení (výuka) \$

Proces učení v kontextu sociálně vyloučených romských žáků by měl dostatečně reflektovat speciální vzdělávací potřeby této cílové skupiny. Zohlednění by se mělo týkat jak přístupu pedagoga, způsobu vedení výuky, způsobu hodnocení a provádění evaluace výuky, tak didaktických a metodických aspektů výuky. Proces učení by měl být adekvátně dynamický, obsah pojetí kurikula školy (ŠVP) by měl zohledňovat pragmatičtější rovinu vzdělávání a vést žáky k samostatné práci, podporovat jejich iniciativu a vyzdvihovat jejich přednosti. Do procesu učení by měl pedagog zahrnovat svůj vlastní osobní monitoring žáků, měl by se podílet na aktivní komunikaci s rodiči

žáka, pravidelně vytvářet motivátory učení žákům, pamatovat na jejich rodiče. Optimálně využívat alternativní, inovativní aj. trendy ve vzdělávání, komponovat je dynamicky a uváženě. Zvážit jejich výhody a nevýhody či prostorové a materiální dispozice školy. Danica Fazekašová a Jarmila Dargová (2008) uvádějí, že by výuka (obecně) měla být vedena humanisticky. Za znaky takto pojatého procesu učení (výuky) autorky považují: soustředit se na žáka jako osobnost se všemi právy na jeho individualitu, facilitovat proces rozvoje osobnosti žáka, zaručit, aby žák ve výuce získal samostatnost a nezávislost, osvobodit výuku od „týrání“ chyby, zrušit memorování vědomostí, umožnit žákovi řídit se vlastní motivací, rozvíjet osobnost po všech stránkách. Proces učení výrazně ovlivňuje i zájem žáků o dění v průběhu vyučování. Z výzkumu plyne, že existují žáci, kteří se v hodině nudí. Toto ovlivňuje nejen jejich zájem v receptivní části výuky, ale i zájem v expresivní části. Vzdělanostní pasivita žáka může mít přímý dopad na učitele negativně vnímaném chování žáka. Žákům chybí školní pomůcky a jiné materiální vybavení. Některé školní činnosti z hlediska realizace jsou značně omezeny. Nemají dostatečně vytvořené návyky ke školní práci. Jejich vytrvalost je malá a s tím se poměrně často školy potýkají. Tento zásadní nedostatek lze pokrýt možnostmi realizace, zapojením, či aktivní participací na různých projektech zaměřených na podporu počátečního vzdělávání apod. (např. dotační fondy kraje, programy evropských sociálních fondů ad.). To ovšem vyžaduje zcela precizní pedagogický záměr a vysokou organizaci managementu ve vzdělávání. V jiných případech hrozí riziko ztráty počátečního pedagogického záměru. Do popředí se dostává zisk, plytké plnění pedagogických záměrů, neefektivní využití finančních prostředků apod.

\$ Předměty \$

Z dosavadních zjištění je známo, ve kterém období své vzdělanostní trajektorie a také ve kterých předmětech žáci selhávají (GAC 2009). Námi realizovaný výzkum konkretizuje další aspekty související s tímto pedagogickým fenoménem. Velkou roli v tomto může sehrát škola jako výchovně vzdělávací instituce a samotní pedagogové. Škola má možnosti jak svůj kurikulární dokument (ŠVP) – jako „živý“ dokument – pravidelně modifikovat tak, aby posiloval a v plném rozsahu zabezpečoval zájem žáků o vzdělávání, vytvářel motivaci ke vzdělávání, saturoval dosavadní rezervy v oblasti akademických znalostí a vědomostí, či rozvíjel zkušenosti žáků. S oblíbeností a se zájmem žáka o předmět souvisí osobnost pedagoga, jeho přístup, jeho způsob vedení výuky a charakter jeho pojetí daného předmětu. Tyto determinanty by si pedagogové měli uvědomovat a měli by pravidelně provádět autoevaluaci daného předmětu.

\$ Učitelé \$

Pedagog je významným činitelem ovlivňujícím výchovně vzdělávací proces žáků. Je významným činitelem v oblasti výchovy a vzdělávání. Je součástí socializace žáků, paralelně působí intencionálně a funkcionálně. Kompetence pedagogů sociálně vyloučených žáků by měly být adekvátně rozšířeny o znalosti charakteristiky sociálně vyloučených lokalit, všech společenských a sociálních vlivů a dopadů, které bezprostředně souvisejí s tímto společenským fenoménem. Podle L. Horňáka (2005) existují čtyři faktory determinující postoje dětí (žáků) k otázce vzdělávání: pozitivní vztah učitele k žákům, pozitivní vztah asistenta pedagoga k žákům, častější vzájemné rozhovory a akceptace potřeb žáků.

\$ Rodiče \$

Postoje rodičů výrazně ovlivňují postoje dětí k otázce vzdělávání, vzdělanostních drah. (Kaleja, M. 2011) Milan Portik (2003) je toho názoru, že pokud rodiče i celé rodinné zázemí nevnímá vzdělání jako vklad do života, jestliže rodiče neprojevují zájem o práci dítěte ve škole a nezajímá je také obsah vzdělávání dítěte, dítě postrádá zpětnou vazbu

od rodičů (autorita) a vnímá tak školu jako bezvýznamnou instituci. Rodiče by měli být více angažováni do procesu vzdělávání svých dětí. Možnou cestou je aktivnější neformální spolupráce školy a rodičů. Mnoho škol realizuje různé projekty či programy, v rámci kterých by mohl být poskytnut prostor rodičům.

Komunitní a jiná sociálně pedagogicky zaměřená centra či centra poskytující sociální služby v sociálně vyloučených lokalitách by měla aktivně se školou spolupracovat. Škola by o tuto spolupráci měla stát.

Chceme-li dosáhnout pozitivních změn v oblasti vzdělávání, měli bychom začít jak u dětí, tak jejich rodičů. Řada z nich má nízkou kvalifikaci, ač potencionálně by mohli získat kvalifikaci vyšší. Rodičům však chybí motivátor, který by je dostatečně stimuloval k životní změně, ke změně dosavadního životního stylu. Je potřeba vytipovat rodiče, kteří by se mohli stát vzory pro ostatní, těmto rodičům nabízet konkrétní možnosti uplatnění. Právě oni mohou být významnými stimulatory, neboť pocházejí ze stejné lokality a sociálně /společensky jsou jim nejbližší.

Edukace sociálně vyloučených žáků v podmínkách České republiky je podmíněna celou řadou faktorů. Klíčovou roli bezpochyby sehrává rodina, rodinné prostředí a lidé, kteří obklopují tyto žáky a mají významný vliv na formování jejich osobnosti. Škola, osobnost pedagoga, podoba a samotný průběh výchovně vzdělávacího procesu jsou dalšími determinanty ovlivňující školní fungování žáka. Fyzické a socio-ekonomické podmínky, v nichž žák žije a vyrůstá, vytvářejí jistou startovací platformu pro jeho životní dráhu. Má to vliv na fungování společenské a integrační. Společenské kontakty, lidské relace v dětství a dospívání se podílejí na následných vztazích člověka. Jsou výrazně determinovány výše uvedenými. Fenomén sociální exkluze je rozsáhlý, má sociologické, (speciálně)pedagogické, psychologické a jiné kontexty.

Otázky rovných příležitostí ve vzdělávání žáků ze sociálně vyloučených lokalit či lokalit ohrožených sociální exkluzí jsou řešeny na několika místech. Toto je aktuálním a poměrně žhavým celorepublikovým tématem, jenž žádá systematický přístup.

Systemizovaný rámec však není. Rovnost a spravedlnost ve vzdělávání je poměrně chabě interpretována v *\$ Bíle knize \$* z roku 2001, rámcově jsou tato témata vymezena v nově připravované *\$ Strategii vzdělávací politiky do roku 2020 \$*, jež Česká republika v nejbližších dnech hodlá přijmout. Ve vztahu k cílové skupině žáků postižených sociální exkluzí definiční opatření k vyrovnávání rovných příležitostí nalezneme ve *\$ Strategii integrace Romů do roku 2020 \$*. Kurikulární dokumenty pamatují na různé momenty podporující osobnostní rozvoj všech žáků, podporující vzájemnou kooperaci a zdravou kompetici, čímž do jisté míry formálně zajišťují vytváření rovných příležitostí kulturně, společensky a jinak heterogenně odlišným žákům. Přístupy pedagogů a aplikace (speciálně)pedagogických metod a technik vzdělávání nejsou konkrétně definovány. Pedagogové ve své pregraduální přípravě nejsou dostatečně pro práci s heterogenní třídou připraveni. Heterogenitu třídy přitom lze vnímat jako dispozici kulturní, etnickou, socioekonomickou, dále lze ji vnímat z pohledu intaktnosti či možnosti vzdělávat podle různých kurikulárních dokumentů, které odpovídají schopnostem a možnostem dotčených žáků.

#2.5 Postoje rodičů ke vzdělávání jejich dětí

\$ „Obecně v české společnosti převládá názor, že romští rodiče nemají zájem o vzdělání svých dětí. Důvody jsou připisovány jejich odlišné kultuře a jiným hodnotám, kterým přiřkládají větší význam.“ \$ (Gruberová, A. 2009: 4)

Široké veřejnosti je již dnes poměrně známo, že romská rodina má svá specifika spočívající v mnoha atributech rodinného a společenského života. Od většinové společnosti se liší vnímáním struktury rodiny, odlišnou soustavou hodnot a funkcí, které

by rodina měla plnit. Cíle rodinné výchovy jsou rovněž odlišné. Sociální role jednotlivých členů, ať už užší nebo širší rodiny, nesou také své zvláštnosti. Pro romské etnikum rodina má neměřitelný význam. Obecně se traduje, že by pro většinovou společnost mohla být příkladem, a to zejména svou soudržností, interpersonálními vztahy, pevnými vazbami, které jednotliví členové k sobě uchovávají. Pedagogové z praxe uvádějí (viz Kaleja, M. 2011), že romští rodiče své děti milují nadevše, jsou ochotní svým dětem poskytnout první a poslední. Na druhé straně saturaci vyšších potřeb dítěte předchází saturace potřeb nižších. Ty často u dětí sociálně vyloučených nejsou dostatečně pokryty. Stěží pak lze očekávat uspokojivé školní výsledky, pokud k saturaci základních (nižších) potřeb nedochází. Zcela konkrétně se v pedagogické praxi setkáváme se situacemi, kdy žák absentuje, protože mu schází oblečení, nemá svačinu, rodiče zaspali nebo museli jít něco na úřad vyřídit a syn/dcera zůstal/a doma, či dokonce supluje rodičovské povinnosti apod.

Fixace na přítomnost u Romů je tak silná, že se často dostávají do tíživých existenčních problémů, s kterými souvisejí existující a stále nově vznikající sociopatologické jevy společnosti. Zdá se, jako by nebyli dosti připraveni reagovat na tyto jevy, které společnost provází. Podle aktuálních sociologických analýz téměř třetina Romů v České republice žije v sociálně vyloučených lokalitách nebo v lokalitách ohrožených sociálním vyloučením. V lokalitách, v nichž téměř absolutní většina pracovních lidí je závislá na dávkách státní sociální podpory, převládá poměrně nízká vzdělanost a rozvíjejí se sociálně patologické jevy. Právě u této cílové skupiny nás zajímají názory, postoje, to, jak vůbec rodiče vidí vzdělávání svých dětí v podmínkách České republiky. Postoje rodičů výrazně ovlivňují postoje dětí k otázce vzdělávání a jejich vzdělanostních drah. Milan Portík (2003) je toho názoru, že pokud rodiče i celé rodinné zázemí nevnímá vzdělání jako vklad do života a jestliže rodiče neprojevují zájem o práci dítěte ve škole a nezajímá je vzdělávání dítěte, dítě postrádá zpětnou vazbu od rodičů, vnímá poté školu jako bezvýznamnou instituci. Podle O. Árochové, Z. Bakičové a A. Ševčíkové (1984) výsledky školního vzdělávání byly signifikantně závislé od určitých charakteristik rodinného prostředí, a to zejména od úrovně vzdělávání rodičů a úrovně bydlení. \$ „Rodina, ktorá dieťa nedostatočne stimuluje po stránke intelektovej, citovej a charakterovo-morálnej, determinuje veku neprimeraný mentálny, citový a sociálny vývin, ktorý sa v škole prejavuje zo strany objektu jej posobenia – dieťaťa – aj ako školská neúspešnosť.“ \$ (Portík, M. 2003: 5) Podle B. Akimjakové (2010) výchova a vzdělávání dětí má v systému hodnot jen malé postavení. O tom vypovídá vzdělání samotných Romů na Slovensku žijících v osadních podmínkách s výraznými atributy sociálně vyloučené lokality. Dětem chybí adekvátní vzory, kterými by jejich hodnotový systém byl s ohledem na vzdělávání dostatečně stimulován. Ivana Krupová (2007) dodává, že dětem chybí dokonce i rodičovské vedení k pravidelné školní docházce. Nedostatky se objevují i v jiných oblastech socializace. Výrazně je narušena adaptabilita v kontextu školního vzdělávání. (Krajčířiková, L. 2011)

Dnes je nám známo, že odlišnost v přístupu jedné kulturní skupiny vůči určitým jevům, objektům, fenoménům, společenským situacím apod. je očekávatelná. J. Průcha ve své publikaci (2001) uvádí interkulturní rozdíly v rodinné výchově nejen dětí předškolního věku, ale i starších dětí, které se stávají žáky a studenty. Sleduje výzkumy orientované na angažovanost rodičů pocházejících z Rakouska, Německa, Švýcarska, z USA a Tchajwanu ve vztahu ke škole. Rodičovská angažovanost je interpretována jako determinace rodičů svých dětí vůči vzdělávání (konkrétněji zda podporují jejich učení doma, kontrolují prospěch svých dětí, spolupracují s učiteli aj.). Z pohledu těchto kritérií u

rakouských rodičů lze sledovat vysokou míru rodičovské angažovanosti, zatím co u rodičů z USA nízkou a u Tchajvanu velmi vysokou.

Rodiče své postoje a názory dětem vštěpují explicitně a implicitně. V běžných rodinných, někdy ve formálních situacích sdělují, jak obecně vzdělávání vnímají, jaká mají očekávání. Jejich chování, behaviorální modely v daných okamžicích, způsob vedení verbální či nonverbální komunikace dětem zcela jasně sděluje stanoviska rodičů.

Martina Hrabovská (2010) v průběhu školního roku 2008/2009 prováděla empirický výzkum v monoetnické škole v Ostravě na výzkumném vzorku 46 romských žáků, přičemž 29 z nich byli žáci 1. stupně a 17 žáků bylo z 2. stupně základní školy. Výzkumné šetření si kladlo za cíl zjistit, jaké vzory (které působí na žáky edukativně) mají tito žáci. Šetření mělo charakter kombinovaného průzkumu (dotazníkové šetření – kvantitativní orientace; přímé pozorování – kvalitativní orientace). Výsledky jsou dosti zajímavé, přinášejí postřehy k odborné diskuzi. Např.: Téměř u absolutní většiny žáků rodiče jsou nezaměstnaní, jsou evidováni na úřadě práce, pobírají dávky státní sociální podpory, eventuálně jejich otcové pracují nelegálně (provádí výkopové práce nebo pracují na stavbách). Žáci prvního stupně mají výhledově ve vztahu ke své vzdělanostní dráze vyšší aspirace a volí tzv. vyšší profese (např. učitel, lékař, právník apod.), aspirace žáků druhého stupně jsou nižší. Ti volí spíše učební obory. Žákům prvního stupně s domácími úkoly v poloviční míře pomáhají členové rodiny (téměř výhradně matka), pomoc nalézají také u různých občanských sdružení, žákům druhého stupně s domácími úkoly nepomáhá nikdo. V rámci rodiny ve všech případech žáci obdivují své rodiče (především matku) nebo členy blízké rodiny (zejména pokud se aktivně podílejí na jejich výchově – např. babičku, tetu apod.).

Obdiv v rámci školy jako výchovně vzdělávací instituci je u jednotlivých skupin žáků (1. a 2. stupeň, dívky a chlapci) značně variabilní. Konkrétněji: u prvního stupně dominují spolužáci, u druhého stupně u dívek převažuje učitelka, u chlapců nikdo. Důvodem proč u 1. stupně figurují spolužáci, byla vzájemná soudržnost – pocit „něčeho“ společného. Dívky obdivovaly přednosti své učitelky. Dále z realizovaného empirického šetření je patrné, že rodiče mají značný (vysoce významný) vliv na své děti, jejich volbu povolání, na determinaci jejich životních perspektiv. Učitel by v komunikaci s rodičem měl i proto klást důraz na aktivní spolupráci rodičů se školou.

Když jsme v letech 2010-2011 realizovali výzkum zaměřený na analýzu postojů rodičů romských dětí ke vzdělávání v Moravskoslezském kraji²⁰, kladli jsme si za cíl zjistit, jaké jsou aktuální a reálné postoje rodičů, jenž žijí v sociálně vyloučených lokalitách²¹ definovaných dle sociologické analýzy GAC (2007). Sledovali jsme postoje ve vztahu k vybraným aspektům vzdělávání, ke škole jako výchovně vzdělávací instituci, k učitelům, k asistentům pedagoga a ke vzdělání jako hodnotě vůbec. Výzkumu se celkem účastnilo 183 respondentů.

Výzkumným nástrojem byl nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce, který respektoval různou vzdělanostní úroveň rodičů a jejich možnou jazykovou bariéru. Způsob dotazování (charakter jednotlivých položek v dotazníku) byl poměrně prostý, a to z důvodu maximálně možného zajištění porozumění dotazům. Sběr dat byl realizován lidmi, jež měli několikaletou přímou pedagogickou či sociálně pedagogickou zkušenost. Výsledky výzkumu, které se bezprostředně váží ke konstruktovi „vzdělání jako hodnota“

²⁰ Moravskoslezský kraj je jedním ze 14 krajů České republiky.

²¹ Bohumín (4), Bruntál (1), Frýdek-Místek (1), Havířov (2), Karviná (3), Krnov (2), Nový Jičín (2), Opava (2), Orlová (2), Ostrava (10)

jsou následující: 48% rodičů uvedlo, že jejich dítě do školy chodí rádo. Více než polovina dotázaných rodičů (64%) by školu, kterou dítě navštěvuje, neměnila, neměla k tomu důvod. Vztah učitelů k dítěti rodiče hodnotí pozitivně (63%). Na dotaz, proč rodič nepokračoval ve své vzdělanostní trajektorii 32% z dotázaných uvedlo, že dosáhli vzdělání, které je pro ně dostačující a 28% deklarovalo, že je nikdo nevedl k tomu, aby studovali, proto neměli žádný důvod, proč jít studovat dál. 53% rodičů si uvědomuje, že vzdělání je pro dítě nutné, ale vyjadřují zároveň obavy, zda vůbec dítě požadavky vzdělávání (kurikulum školy) zvládne. 35% z dotázaných nehovoří se svým dítětem o tom, jakým způsobem dítě ve škole funguje, zda třídní učitel je oblíbeným učitelem dítěte apod. Dokonce někteří (17%) třídního učitele osobně neznají. Postoje rodičů k učitelům jsou ambivalentní, převažují však ti, kteří tvrdí, že ne všichni učitelé jsou stejní (54%). Funkci asistenta pedagoga rodiče vnímají pozitivně. Uvědomují si její význam pro vzdělávání dítěte/děti. Objevily se však i názory, že tuto pedagogickou pozici by měl vykonávat člen romského etnika (43%), nebo výhradně člen většinové společnosti (27%). 30% rodičů se domnívá, že není důležité, zda funkci asistenta pedagoga vykonává Rom nebo „Gádžo“ – člen většinové společnosti. Dále 25% uvedlo, že důležité je, aby vůbec asistent pedagoga ve třídě byl a aby pomáhal dětem/dítěti v jejich vzdělávání. (Kaleja, M. 2011)

Na druhou stranu výchova v romských rodinách má charakter kolektivismu, vede jednotlivce ke kolektivnosti, nepodporuje individuální životní dráhu dítěte. *„Společným rysem těchto rodin jsou sociální sítě pouze směrem k nukleární či širší rodině. Prvotní hodnotou je vždy rodina, kdy nejde pouze o rodinu nukleární, rodina v romském pojetí zahrnuje i velkou skupinu vzdálených příbuzných, vůči nimž je každý jedinec solidární a na oplátku může očekávat jejich solidaritu. Vzniká tak poměrně složitá rodinná síť, která každého svého člena chrání, na druhou stranu je jí ovšem každý člen zavázán pomoci v případě, že je to v jeho možnostech.“* \$ (Guberová, A. 2009: 14) Marek Jakoubek (2004) k tomu uvádí, že takto pojatá rodina vytváří sice záchrannou síť, je oporou a sférou bezpečí, ale na straně druhé též vytváří primární past chudoby, která znemožňuje individuální vzestup. Lidé žijící v sociálně vyloučených lokalitách jsou zpravidla napojeni pouze na příbuzenské informační sítě, čímž je přísun informací členům rodiny značně limitován. V návaznosti na to a ve vztahu ke školní praxi se proto L. Horňák a I.

Scholtzová (2005:16) domnívají, že *„...výchova, ktorá nevedie k individualite, ale ku kolektivnosti, môže spôsobovať rómskym žiakom problémy v školskej práci, najmä pri samostatnej práci, ulohách zameraných na tvorivosť, pri rozných súťaživých úlohách, kde sa žiak musí individuálne presazovať.“* \$ Ze zprávy pilotního kvalitativního výzkumu *„\$ Motivace romských rodičů na poli vzdělávání“* plyne následující: *„...rodina je klíčovým hráčem na poli individuálních aspirací a snažení svých členů i u Romů, na poli vzdělávání je do značné míry spíše ubrzdujícím faktorem“.* \$ (Gruberová, A. 2009: 18)

Kontext vzdělávání v romských rodinách determinuje celá řada faktorů. Podíváme-li se na výzkum realizovaný M. Kalejou (2011), k faktorům bychom řadili: socioekonomický status rodiny, osobní zkušenost se školou, s učiteli, osobní zkušenost úspěchem/neúspěchem ve škole, postoje školy vůči etnicitě žáků, etnickým rodinám, předsudky, stereotypy, rasismus, střety s majoritou, problematiku rovných příležitostí na trhu práce, a jiné.

Je tedy **\$ zcela nelegitimní simplifikovaně konstatovat, že romští rodiče (vůbec Romové) vzdělání nevnímají jako hodnotu.** \$ Takto pojata teorie je zcela vytržena z kontextu. Nepřináší objektivní pozadí, přitom je nám známo, že existuje celá řada faktorů mající nemalý vliv na budování vzdělání jako hodnoty. **\$ Je nutné zdůraznit, že na konstrukt vzdělání se váží společenské, socio-ekonomické a jiné zvláštnosti, jež**

romskou rodinnou výchovu ve vztahu k podpoře vzdělávání provázejí a upozadují tak vzdělanostní trajektorie jak rodičů, tak dětí. \$ Tato skutečnost by měla být výzvou pro budování takových mechanismů, aby docházelo k eliminaci samotného upozadování.

#2.6 Škola a učitel jako podporující mechanismy vzdělávání

Alena Seberová (in Seberová, A., Malčík, M. 2009: 9) uvádí: „*\$ Úspěch a kvalita organizace (pozn.: školy) již dávno nesouvisí s kvalitou a výkony jednotlivce ani jednotlivců.*“ \$ Škola 21. století mimo již dávno známých funkcí z pohledu sociologického plní nové funkce. Hovoří se o poznání, zvládnutí vlastních možností a schopností, také o kvalitě komunikace s okolím. V popředí by tedy neměl stát encyklopedismus. Mění se i pohled na úroveň inteligenčních schopností. D. Goleman (2000) prezentuje to, že stupeň inteligenčního kvocientu (IQ) bezprostředně nesouvisí s pozdější mírou úspěšnosti v kariéře. Vyzdvihuje emoční inteligenci (EQ), jež se skládá z těchto oblastí: sebeuvědomění, motivace, seberegulace, empatie, adaptabilita. Podporu a rozvoj jednotlivých oblastí emoční inteligence škola svým kurikulárním dokumentem formálně zajišťuje. Jsou v něm vymezeny vzdělávací oblasti, klíčové kompetence, průřezová témata (viz jednotlivá RVP). Škola jako výchovně vzdělávací instituce je dnešní odbornou společností vnímána jako učící se organizace, k jejímž základním rysům patří (Seberová, A., Malčík, M. 2009): emoční sebeuvědomění členů organizace, pružná reakce na překážky (adaptabilita), schopnost pracovat pod tlakem efektivně (sebekontrola), spolehlivost vyvolávající důvěru (morální integrita), psychická odolnost proti nezdarům (optimismus), pochopení pro pocity a perspektivy druhých (empatie), využití rozdílů mezi lidmi k rozvoji všech (využití diverzity lidských zdrojů), vytváření vazeb uvnitř organizace.

V dokumentu „*\$ Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education*“ \$ (P. Van Avermeat 2006) se uvádí, že podle OECD (PISA-výsledky) školní úspěšnost závisí na profesionalitě pedagogického týmu, který je schopen se vypořádat s rozmanitým složením skupin žáků. Dále se zdůrazňuje inkluzivní vzdělávání, v němž sociálně vyloučený žák není segregován do zvláštní třídy se zvláštním kurikulárním programem (redukovaným). Vyzdvihuje heterogenitu školy a upozorňuje na význam dalších faktorů pro budování kvalitního vzdělávání. Jde především o tzv. „*\$ non-cognitive outcomes* \$“, které přispívají ke školní úspěšnosti. Steven Wolk (2007) si kladl otázku: \$ „*Proč vlastně chodit do školy?*“ \$ Tvrdil, že pokud by škola vedla žáky k pouhému vyplňování, opisování fakt z učebnic, psaní esejů a volbě z několika možností, potom bychom měli pasivní žáky. Pokud chceme, aby lidé aktivně mysleli, učili se v mnoha životních rozměrech a pokud chceme mít sousedy, kteří přijali odpovědnost ke světu a snaží se o budování lepšího světa, pak musíme budovat školy a tvořit učební osnovy, které jsou vlastně o životě a světu.

V podmínkách České republiky dosud neexistuje strategický dokument, který by řešil celoplošně systémové vzdělávání pedagogických pracovníků, jejichž žáci jsou romského etnika. Na Slovensku je situace poněkud jiná. Expertní tým, v jehož čele je odborná garantka Alica Petrasová, provedl analýzu vzdělávacích potřeb pedagogických a odborných zaměstnanců základních škol, v níž se uvádí (2012: 5): \$ „*Strategickým cieľom národného projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunit je prostredníctvom vzdelávania pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov zlepšiť vzdelanostnú úroveň osôb z marginalizovaných rómskych komunit a tým vytvoriť potrebné kompetencie pre ich ďalšie vzdelávanie a pre úspešnú adaptáciu na trhu práce.*“ \$ Celospolečenská, politická a

demografická situace na Slovensku ve vztahu k romské národnostní menšině je odlišná. V mnoha směrech se však podobá situaci v České republice.

Již několik let se realizují různé komparativní mezinárodní studie orientující se na globální kontext výchovy a vzdělávání romských dětí (jak dětí předškolního věku, tak dětí školního věku), a to především v postsocialistických zemích (Česká republika, Slovenská republika, Maďarsko, Bulharsko, Polsko, Rumunsko, bývalá Jugoslávie a Makedonie ad.). Mezi světově nejznámější organizace zabývající se tímto tématem bezpochyby patří UNICEF, Open Society Foundations, Roma Education Fund a celá řada dalších. V roce 2012 byla publikována mezinárodní studie s názvem Roma Early Childhood Inclusion Overview Report (Bennett, J. 2012). Jde o komparaci rané péče v těchto zemích: Česká republika, dřívější Jugoslávie a Makedonie, Rumunsko a Srbsko. Projekt RECI stále není ukončen, probíhá a rozšiřuje se i v jiných zemích. Jistě brzy a postupně budou zveřejněny jednotlivé výzkumné studie těchto zemí. Výzkumná orientace RECI studie byla zaměřena na několik oblastí, jako jsou například: demografie Romů, aktuální politická situace, systém školství a kurikulární reforma, výchova dětí v rodině a mimo ní, byla interpretována i různé kvalitativně orientované pohledy (kasuistiky). Studie se držely předpokladu, že romské etnikum je sociálně vyloučené, romské dítě (žák) je sociálně vyloučeno.

Konceptem sociálně vyloučeného žáka a pilíři edukace v jeho kontextu se zabývaly E. Novotná a L. Pružinská (2006). Usilovaly o terminologické ujasnění tohoto konceptu a řešily, kterými faktory ho lze uchopit, a to tak, aby se učitel v edukační relaci orientoval v daných dispozicích, jenž proces vzdělávání ovlivňují. Erika Novotná (in Novotná, E., Pružinská, L. 2006: 35) dále píše: „*...učiteľov, ktorí by boli erudovaní v oblasti edukácie rómskych žiakov, je málo.*“

K definování kompetencí pedagoga romských žáků se cíleně zaměřujeme na specifické kompetence učitelů sociálně vyloučených romských žáků základních škol, vycházíme přitom z dosavadních dlouholetých pedagogických zkušeností s romskými žáky, s pedagogickými pracovníky (učiteli a asistenty pedagoga), s romskými rodiči. Specifické kompetence pedagoga romských žáků představují jakýsi souhrn znaků a vlastností, které učitel ve svém pedagogickém působení uplatňuje tak, aby samotné jeho působení bylo, pokud možno, edukativně nejefektivnější ve vztahu k cílové skupině. Důraz je přitom kladen na edukativní potřeby těchto žáků. Vycházíme z predikce P. Ondrejoviče a R. Bednárika, kteří tvrdí: „*Na zdávame sa, že absencia poznatkov uvedeného druhu [pozn.: pokud učitel není dostatečně informován, v kterém sociálním prostředí žák vyrůstá, jaké jsou socio-ekonomické poměry rodiny apod.] může být důvodem neadekvátně stanovených výchovných cílů, ale aj vol'by metód činnosti. A už vôbec si len ťažko možno predstaviť púhe intuitívne odhadovanie sociálno-ekonomickej situácie v oblasti pedagogickej vedy.*“²²

B. Akimjaková (2009) uvádí, že z hlediska motivace sociálně znevýhodněných a vůbec romských žáků ke školní docházce, lze za rozhodující faktor považovat především **osobnost učitele**. Tvrdí, že pokud je učitel „osobností“, lze se u těchto žáků dopracovat k efektivním školním výsledkům. Pokud však „osobností“ není, ani ta nejlepší vyučovací metoda mu dostatečně nepomůže dobře naučit a vychovat své žáky. Mnohdy si neuvědomujeme, že vztah žáků, kteří pocházejí ze sociálně vyloučeného (a nejen) prostředí se utváří již v raném věku. Je obtížné dosáhnout, aby vzory chování, které tito žáci přebírají od svých rodičů, nahradili vzory chování učitele. A proto je podle

²² P. Ondrejovič, R. Bednárik: Sociálne ukazovatele a možnosti ich použitia. in: Pedagogika. sk. roč. 1, c. 2 s. 124.

Ivany Krupové (2010) žádoucí vytvářet jim silně podněcující, motivující prostředí, aby ve škole **\$ zažili úspěch a radost z poznání \$**. Romské etnikum z pohledu axiologického vnímá vzdělání zcela jinak ve srovnání s většinovou společností. Umístění vzdělání jako hodnoty je u nich obvykle na nižším hodnotovém stupni (více viz Kaleja, M. 2011). Nelze však říci, že Romové vzdělání nepovažují za hodnotu. Pokud bychom něco takového tvrdili, byla by to interpretace vytržena ze širšího kontextu. L. Krajčířiková a M. Oravcová (2010) konstatují, že žákům chybí pozitivní vzory rodičů, jež vysvětlují význam a potřebu vzdělávat se a chybí také to, aby vůbec rodič dítě motivoval chodit do školy s cílem, aby samo dítě cítilo potřebu v té škole být, patřit tam. Často je to tak, že rodiče naléhají na své děti, aby do školy chodily, a to kvůli penězům, sociálním dávkám apod. Opomíjí se potřeba vlastní realizace žáka. Proto je žádoucí, aby učitelé romských žáků (též jiní - např. sociální pracovníci apod. – s dospělými) znali tyto skutečnosti a zákonitosti, aby se tímto poznáním řídili v konkrétní pedagogické práci.

Pedagogická práce se sociálně vyloučenými romskými žáky je vskutku náročná. Vyžaduje vysokou míru resilience učitelů. Lucia Lacková (2009) se osobnostní odolností v interkulturním kontextu zabývá a interpretuje několik teoretických modelů resilience a též charakterizuje psychologické koncepty tohoto fenoménu. Sama resilienci chápe jako aktivitu zaměřenou na to, aby i napříč překážkám a nepříznivým okolnostem člověk dosáhl určité kvality života. Zde je však na místě pamatovat nejen na pedagogické pracovníky, ale také na samotné žáky a posilování jejich resilienční schopnosti. Osobnost pedagoga romských žáků by se měla vyznačovat **\$ interkulturní citlivostí \$**, která by představovala: ochotu pracovat s romským etnikem, schopnost respektovat zvláštností etnického žáka, dobré sociální dovednosti, znalost etnika (*\$ sociální diferenciaci, struktura, existenční problémy, kultura, tradice \$*), znalost základů jazyka etnika, ochotu poskytnout primární poznatky o kultuře etnika, přísnou spravedlnost vůči všem svým žákům, prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích problémů, citlivou aktivní/aktivizující komunikaci s rodiči. (Kaleja, M. 2011)

#2.7 Jazyk jako jeden z faktorů ovlivňující úspěšnost vzdělávání

Komunikace je prostředkem realizace vzájemných lidských interakcí. Komunikace má různou podobu, různou dimenzi a různý charakter. Je nedílnou součástí lidského života. Souvisí s existencí člověka. Má přímou vazbu na lidské potřeby. Realizuje se neustále, vědomě či podvědomě. Je determinována mnoha atributy, které ji bezprostředně obklopují, které na ní mají přímý či nepřímý vztah v dané chvíli. Komunikace ve školních podmínkách je nazývána pedagogickou komunikací. Zdůrazňuje se zde vazba na edukaci, pedagoga, žáka, jejich vztah nebo dokonce jiné edukační konstrukty. Pedagogické komunikaci je v odborné národní či mezinárodní veřejnosti věnován značný prostor. Existuje celá řada výzkumných studií, jež analyzují podmínky, vztahy, subjekty a objekty pedagogické komunikace.

V posledních letech zaznamenáváme odborný zájem o vzdělávání romských žáků v podmínkách České republiky (Balvín, J. a kol. 2000, 2001, Ševčíková, V. 2003, 2008, Šotolová, E. 2008, Bartoňová, M. 2009, Gulová, L. 2010, Kaleja, M. 2010, 2011 ad.), na Slovensku (Horňák, L. 2005, Belásová, L. 2006, Ďuríčková, M. 2000, Štefanová, E. 2006, Valachová, D. a kol. 2002, Rosinský, R. a kol. 2009 ad.) a ve světě vůbec (European Roma Rights Center 1999, Roma Education Fund. 2007, 2009, Ringold, D., Orenstein, M. A., Wilkens, E. 2005, Rus, C. 2006). Toto může být obecně vzato jako pedagogická komunikace v kontextu vzdělávání romských žáků. Okruhem zájmů jsou podmínky vzdělávání, analýza rodinného prostředí, specifika předškolního a školního věku, sociálně vyloučené lokality, možnosti integrace a inkluze, speciálně pedagogická intervence aj.

K problematice romského jazyka jako mateřského jazyka romských žáků základních škol nebo k problematice etnolektu či samotné jazykové interference na proces vzdělávání těchto žáků nalzáme odborných pramenů méně. V posledních letech se do této otázky angažují filologové – romisté (Červenka, J. a kol. 2009). Uskutečňují se sociologické průzkumy (např. G&C, s.r.o., Člověk v tísní, o.p.s ad.), hledá se identita Romů prostřednictvím jejich mateřského jazyka. Problémem je však i otázka romství. Hovoří se o aktivní podpoře romského jazyka, o jazyku jako atributu podporující zdravou integritu Roma/romského dítěte. Vznikají odborné i laické diskuse o tom, kdo je Rom, koho za Roma lze vůbec považovat a za jakých okolností. Dosud neexistují studie, které by analyzovaly determinaci mateřského jazyka romských žáků na samotný vzdělávací proces. Okrajově se tento fakt zdůrazňuje na několika místech, odkazuje se na teorie zabývající se touto determinací. Jde především o vliv sociálního prostředí, v němž dítě vyrůstá, viz např. Bersteinova teorie jazykových kódů (srov. in Giddens, A. 2003, Kosová, B. in Kochová, H. (ed.) 2006). Postrádáme však přímou analýzu vlivu romského jazyka nebo etnolektu, jenž je romskými žáky někdy často užíván, na samotný proces vzdělávání. Z některých dosavadních realizovaných výzkumů vyplývají zajímavé skutečnosti související právě s možnou zmiňovanou determinací. E. Zezulková (2010) realizovala komparativní výzkum na souboru 100 žáků (P) mladšího školního věku (6-8 let), přičemž 50 z nich byli žáci romského etnika (PR). Za cíl si kladla srovnat úroveň vybraných oblastí fonemického uvědomování a určit, které oblasti fonemického uvědomování jsou ve srovnání s majoritními žáky (PM) nejméně rozvinuty. Jednalo se o výběrový soubor žáků základních škol v Ostravě. V komparaci byly následující úkoly: uvědomování si rýmů, produkce rýmů, analýza slov na slabiky, syntéza slabik, izolace první slabiky, vynechávání slabik, izolace první hlásky, syntéza hlásek, analýza slov na hlásky, vynechávání hlásek, substituce hlásek

Z výsledků je tedy patrné, že žáci romského etnika ve srovnání s majoritními žáky jsou méně úspěšní ve všech dílčích úkolech. V šesti sledovaných úkolech dosáhli **\$ nízké úrovně \$** (tj. do 49,9%), ve čtyřech sledovaných úkolech dosáhli **\$ dobré úrovně \$** (tj. od 50 – 79,9%). **\$ Velmi dobrou úroveň \$** (tj. 80-100%) prokázali pouze v úkolu č. 3 (analýza slova na slabiky). Žáci podsouboru PM nedosáhli **\$ nízké úrovně \$** (tj. do 49%) v žádném ze sledovaných úkolů. Každý úkol byl splněn na více než 49,9%. Žáci podsouboru PR dosáhli **\$ nízké úrovně \$** (tj. do 49%) v 6 z 11 zadaných úkolů: vynechávání hlásek (2,8%), vynechávání slabiky (11,6%), substituce hlásek (15,6%), produkce rýmů (33,2%), izolace první slabiky (36,4%) a analýza slov na hlásky (44,8%). I na základě těchto výsledků by bylo zajímavé a pro (speciálně) pedagogickou praxi s ohledem na současnou panující diskuzi o inkluzivním vzdělávání všech žáků vůbec přínosné zaměřit se na kauzální faktory tohoto fenoménu. A tento fenomén sledovat dál. Když byl realizován výzkum (Kaleja 2010) u rodičů romských žáků, měřily se jejich postoje ke vzdělávání dětí. Mimo jiné se také zjišťovalo, které předměty (z hlediska obsahu) v procesu základního vzdělávání rodiče vnímají jako stěžejní a proč. Výzkumu se zúčastnilo 183 rodičů, kteří žijí v sociálně vyloučených lokalitách Moravskoslezského kraje a jejich děti se v době sběru dat účastnily povinné školní docházky.

Z výsledků je zřejmé, že 54% dotázaných rodičů uvedlo český jazyk jako stěžejní vyučovací předmět k podpoře komunikačních kompetencí. 23% rodičů zmínilo výuku

cizího jazyka (§ pozn.: *Lze se domnívat, že otázka migrace hraje zde určitou roli²³ §*). V úhrnu to znamená, že celkem 77% rodičů považuje výuku jazyka (českého a cizího) za stěžejní předmět k rozvoji komunikace svých dětí, přičemž primárním důvodem je jazyková integrace do společnosti (§ „...aby uměl správně mluvit...“; „...aby se vždy a s každým domluvil...“). § Jazyk tedy lze v tomto kontextu považovat za nástroj, který značně napomáhá procesu sociální integrace. Právě na něm (jeho úrovni) závisí nejen vytrvalost ve vzdělanostní dráze žáků, ale i úspěch ve vzdělávání, o němž již známé studie (G&C, s.r.o., Člověk v tísni, o.p.s.) přinášejí důležité poznatky.

Ze sociologických studií (GAC) zaměřených na analýzu sociálně vyloučených lokalit (2006), analýzu postojů a vzdělanostních potřeb romských žáků (2007), analýzu vzdělanostních drah a vzdělanostních šancí (2009), analýzu přechodu romských žáků ze základních škol na střední školy (2010) ad., vyplývá, že téměř 27% romských žáků se vzdělává mimo hlavní vzdělávací proud. V případě neromských žáků se jedná o 2,17% z celkového počtu (MŠMT 2009). Školní neúspěch lze vysvětlit celou řadou klíčových faktorů, například podnětnost domova (jazyková kompetence rodin), jež se projevuje tím, že tito žáci ve srovnání s ostatními častěji nemají tak velkou a pro školní úspěšnost potřebnou slovní zásobu. To posléze výrazně ovlivňuje vztah ke škole, opakovaný neúspěch, zvýšenou absenci aj.

Další výzkum realizovaný v roce 2012 (Kaleja, M. - Varčoková, P.) prováděný mezi pedagogickými pracovníky (N 110) vybraných základních škol v Ostravě se rovněž zaměřil na jazykovou oblast vzdělávání. Respondenti (pedagogičtí pracovníci) působili na školách, kde převážnou část žáků (více než 90%) tvoří Romové žijící v sociálně vyloučených lokalitách. Výzkumná orientace se primárně zaměřila na analýzu vlivu sociálně vyloučeného prostředí na proces vzdělávání této cílové skupiny. V zájmu bylo zaměřit se také na: předškolní přípravu, jazykovou bariéru, absenci ve škole, motivaci pro školní práci, materiální vybavení a komunikaci s rodinou. Pedagogičtí pracovníci uváděli, že nedostatečné komunikační modely ze strany rodin žáků vedou k jazykové bariéře, která je poté důvodem školní neúspěšnosti. Žáci mající problém s jazykovou bariérou nejeví o výuku patřičný zájem. Omezená slovní zásoba jim neumožňuje plně chápat význam předkládaného učiva. Pedagogové se proto snaží klást větší důraz na výuku jazyka českého, v němž hraje velkou roli rozvoj aktivní slovní zásoby. Uplatňují individuální přístup, např. ve formě doučování, nebo kroužků s charakterem doučování, často také prostřednictvím účasti asistenta pedagoga ve výuce ad.

Jak jsme již nastínili, mateřským jazykem některých romských žáků je romština, hovořili s nimi rodiče nebo jejich blízcí romským jazykem. Deklarace mateřského jazyka u romských žáků a jejich rodičů je značně determinována několika okolnostmi. J. Červenka a kol. (2009: 48) uvádí: § „*Mateřský jazyk je tedy v neposlední řadě také ovlivněn postojem k tomuto jazyku, potažmo k celé kultuře, ke které jazyk náleží. Romové, kteří v současnosti nemají aktivní kompetenci v jazyce a kteří se jazyk ani od rodičů neučili, mohou právě díky pozitivnímu vztahu k „romství“ deklarovat romštinu jako mateřský jazyk a svou nekompetenci brát jako deficit. Naopak někteří Romové, kteří jako velkou hodnotu vidí vlastní integrovanost do neromského prostředí, mohou svou kompetenci v romštině upozadovat a jako mateřský jazyk deklarovat češtinu, částečně právě jako symbol integrovanosti. Tímto ani v nejmenším netvrdíme, že „integrovanost“ je neslučitelná s aktivní kompetencí v romštině.*“ § Mateřský jazyk romských žáků významně ovlivňuje jejich podobu českého jazyka, a je to první příčina, proč většina romských dětí, podle

²³ Šetření probíhalo v období zvýšených migračních vln, v období, kdy v ČR proběhlo několik extremistických ataků.

zprávy European Roma Rights Center (1999), byla vřazena do speciálního školství. Zpráva uváděla: *„Výslovnost romského dítěte se také obecně odlišuje od neromského dítěte a psychologové tak někdy špatně usuzují, že romské dítě je hloupé jenom kvůli jeho přízvuku.“* (ERRC 1999: 31)

Jelikož je český jazyk pro mnohé romské žáky jazykem sekundárním, jeví se to jako obrovská překážka v počátečním vzdělávání (srov. Bartoňová. M. 2009). Žáci nejsou dostatečně schopni naučit se tak rychle jazyk většinové společnosti a držet krok s majoritními žáky, kteří se učili mluvit česky od narození. Velká část romských žáků, hovoří-li česky, používá romský přízvuk. Mají svou intonaci, fonetika je zcela odlišná. Jinak vyslovují dlouhé samohlásky, nepřesně vyslovují dvojhlásky „ou“, „au“ a souhlásku „ř“. V romštině není neutrum (*š střední rod š*). Některá slova rodu mužského v romštině jsou v češtině rodu ženského, případně středního. Nebo naopak. Některá romská slova rodu ženského jsou v češtině rodu mužského či středního. Proto ne vždy jsou žáci schopni správně rozlišit, co je jakého rodu a správně v češtině rody užívat. Dalším jazykovým problémem jsou předložky. Užití předložek v romštině se řídí jinými pravidly²⁴. Ve stylistice se to projevuje ve významech jednotlivých slov, např. sloveso *š te anel š* může mít několik významů, které se v češtině zásadně liší, např. *š přinést, donést, doprovodit, dotáhnout apod. š* (srov. Kamiš, K. 1999; Šebková, H. - Žlnayová, E. 2002; Hübschmannová, M. 1991, 2002), proto ne vždy romští žáci užijí zcela přesné a výstižné sloveso s vypovídajícím obsahem.

Eva Šotolová (2008) se ve své práci zabývá romským a českým jazykem z pohledu interference v jednotlivých jazykových rovinách (*š foneticko-fonologická, lexikálně-sémantická, morfoložicko-syntaktická, pragmatická š*). Uvádí specifika determinace mateřského jazyka s konkrétními jazykovými zvláštnostmi romských žáků. Otázkou psychické a sociální zralosti romských dětí se zabýval J. Ferjenčík (1995), který tvrdil, že romské děti přicházející do prvních ročníků jsou po stránce kognitivní, citové a sociální nedostatečně připravené. Neosvojily si základní návyky podmiňující jejich školní úspěšnost. Podle D. Fontany (1997) dítě z prostředí s plynulou a výraznou řečí má výhodu oproti dítěti, jehož rodiče nelze považovat za fungující a řečově dobře vybavené z pohledu jazykových kompetencí. M. Portik (2003) doplňuje, že řeč má klíčovou roli v rozvoji chování, které lze označit za inteligentní. Z toho vyplývá, že rodiče s nízkou jazykovou kompetencí nejsou schopni adekvátně vštěpovat dětem správné modely komunikace, jež by korigovaly jejich chování. M. Portik (2003) dále uvádí, že v některých momentech žáci mladšího školního věku jsou učiteli hodnoceni jako méně nadaní. Primární příčinou jejich handicapu je skutečnost, že pocházejí z řečově nepodnětného prostředí.

Základní školy hlavního vzdělávacího proudu navštěvuje 72 % romských dětí (*š u ostatních dětí činí podíl 92 % š*), tj. téměř třetina romských dětí dochází do škol mimo hlavní vzdělávací proud. Ze základní školy hlavního vzdělávacího proudu odcházejí v průměru dvě z desíti romských děvčat a 2,4 romských chlapců. Prospěch ovlivňuje také zvýšená absence, která je v případě romských dětí ve srovnání s jejich majoritními vrstevníky téměř trojnásobná. S přibývajícím ročníky má vzestupnou tendenci. Pokles výkonnosti romských žáků na druhém stupni indikovaný docházkou a prospěchem zároveň významně ovlivňuje jejich vzdělanostní šance jak z hlediska pravděpodobnosti na úspěšné zvládnutí základní školy, tak zejména z hlediska jejich šancí na přechod na střední školu. Odpovědnost za vzdělávání těchto dětí je ve velké většině případů hledána

²⁴ Např.: Jdu do obchodu. – Džav andre sklěpa. Je v práci. – Hino andre buti. Zde je patrné, že předložka „andre“ má 2 různé významy, tj. „do“ a „v“. Takových variant je celá řada.

u rodiny, takřka 80% ředitelk/lů souhlasí, že většina vyučujících dokáže s těmito dětmi pracovat – nehledají tudíž chybu na straně školy, ale delegují zodpovědnost a řešení pouze na stranu rodiny. (GAC 2009)

Bernsteinova teorie jazykových kódů (In Giddens, A. 2003) říká, že řečové návyky už od útlého věku odrážejí sociální poměry, ze kterých člověk pochází. Uvádí, že jednotlivé sociální skupiny se neliší jen rozsahem slovní zásoby nebo vyjadřovacími schopnostmi, ale rozdíly jsou znatelné přímo ve způsobech komunikace. Hovoří o omezeném jazykovém kódu a o rozvinutém jazykovém kódu. Omezený jazykový kód je charakteristický pro sociální skupiny s nižším společenským statutem. Vyznačují se vysokou mírou předávání praktických zkušeností a jednoznačných vyjádření než k užívání abstraktních pojmů k objasňování vztahů a procesů. Naopak u rozvinutého jazykového kódu verbální projev je méně vázaný na specifický kontext, což umožňuje snazší zobecňování a vyjadřování abstraktních představ.

Marie Vágnerová (2007) hovoří o zvláštностech sociokulturně odlišného prostředí. Domnívá se, že do značné míry ovlivňuje komunikaci mezi majoritní a minoritní společností. Ve vzájemné interakci se to projevuje tak, že členové menšinové společnosti si často mohou interpretovat chování členů většinové společnosti naprosto rozdílně, odlišně, ambivalentně. Stejně tak si chování menšiny může interpretovat majorita. V procesu vzdělávání by pedagogové měli zohlednit souvislosti týkající se jazyka romských žáků. Již v pregraduální přípravě by se učitelé měli s těmito jazykovými jevy seznámit. Etnolekt neboli „romská čeština“ je specifickou lingvistickou kategorií. Svou širokou obsahovou dimenzí vypovídá o mnoha společenských skutečnostech. Podpora MŠMT k rozvoji mateřského jazyka romských žáků je žádoucí. Napomáhá k budování zdravé multikulturní společnosti, vyrovnává dosud a stále existující společenské nerovnosti. Romština jako suportivní nástroj v procesu vzdělávání by mohla napomoci k dosažení vzdělání romským žákům (více viz Kaleja, M. 2011).

\$ Literatura \$

AKIMJAKOVÁ, Beáta. Edukácia a duchovná edukácia rómskych detí. In Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní modernej generácie učiteľov III. Zborník referátov z medzinárodnej vedeckej konferencie v Levoči. Zost. Krupová, I., Akimjaková, B. Ružomberok : PF KU, 2010, s. 105-112. ISBN 978-80-8084-535-3

AKIMJAKOVÁ, Beáta. Resocializačné pôsobenie v špeciálnej pedagogike z kresťanského hľadiska. in: Dimenzie a perspektívy rozvoja osobnosti jednotlivca I. Špeciálna pedagogika. Rodina – škola – spoločnosť. PedF Katolíckej univerzity, Ružomberok, 2009. ISBN 978-80-8084-490-5, s. 8-13.

ÁROCHOVÁ, Olga a Zorislava, BAKIČOVÁ a Albína ŠEVČÍKOVÁ. Sociálne determinanty školského prospechu u dětí\$. *Psychológia a Patopsychológia Dieťaťa*, \$ Vol 19(1), 1984, 55-65.

AVERMEAT, P. Van Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education. Language Council of Europe: Policy Division, Strasbourg. Centre for Diversity and Learning, Ghett University, 2006.

BALVÍN, Jaroslav, a kol. \$ *Romové a pedagogika* \$. 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24.– 25. března 2000. Ústí nad Labem, Hnutí R, 2000. ISBN 80-902461-3-3.

BALVÍN, Jaroslav, a kol. \$ *Romové a sociální pedagogika* \$. 18. setkání Hnutí R v Přerově a v Levoči. Ústí nad Labem, Hnutí R, 2001. ISBN 80-902461-4-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. \$ *Přípravná třída pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí* \$. In Pipeková, J.(ed.) Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno, Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6.

- BARTOŇOVÁ, Miroslava. \$ *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice* \$. Brno:MSD, 2005. ISBN 80-866633-37-3.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. \$ *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. \$ Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-5103-4.
- BELÁSOVÁ, Ľubica. \$ *Utváranie počiatocnej gramotnosti rómskych žiakov*.\$ Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-410-3.
- BENDLOVÁ, P. \$ *Hodnoty v existenciální filosofii Gabriela Marcela*.\$ Praha: Academia, 2003. ISBN 80-85213-48-6.
- BENNETT, John. \$ *Roma Early Childhood Inclusion. Overview Report*. \$ Unicef, Open Society Foundations, Roma Education Fund, 2012.
- ČERVENKA, Jan, a kol. \$ *Sociolingvistický výzkum situace romštiny na území ČR*. \$ Praha: FF UK, 2009.
- ĎURÍČEKOVÁ, Magdaléna. \$ *Edukácia rómskych žiakov*. \$ Prešov: Kušnir, 2000. ISBN 80-8045-211-3
- EUROPEAN ROMAN RIGHTS CENTRE. \$ *A Special Remedy. Roma and Schools for the Mentally Handicapped in the Czech Republic*. \$ Hungary: ERRRC, 1999. ISBN 963-03-7825-6.
- FAZEKAŠOVÁ, D. – DARGOVÁ, J. \$ *Humanizácia edukácie a tvorivé postupy vo výučbe prírodopisu a biologie*. \$ [online] [cit. 2008-08-04] Dostupné na WWW: http://pdf.uhk.cz/kch/obecna_didaktika_konference/prispevky/fazekasva_dargova1_sekce3.pdf
- FONTANA, David. \$ *Psychologie ve školní praxi* \$. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- GABAL ANALYSIS & CONSULTING. \$ *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. \$ Praha, 2006. Zadavatel projektu: MPSV a Rada vlády pro záležitosti ČR.
- GABAL ANALYSIS & CONSULTING. \$ *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. \$ Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR, 2009.
- GIDDENS, Antony. *Důsledky modernity*. Praha: SLON, 2003. ISBN 80-86429-15-6.
- GIDDENS, Antony. \$ *Sociologie*\$. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.
- GOLEMAN, Daniel. \$ *Working with Emotional Intelligence*. \$ New York, Bantam Dell, 2000. ISBN 9780553378580
- GRUBEROVÁ, Andrea. \$ *Zpráva z pilotního kvalitativního výzkumu: „Motivace romských rodičů na poli vzdělávání“*. \$ Poradna pro občanství/ Poradna pro lidská práva, 2009.
- GULOVÁ, Lenka, a kol. \$ *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. \$ Brno: PdF MU, 2010. ISBN 978-80-210-5342-7.
- HEWSTONE, M. – STROEBE, W. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7667-092-5.
- HORŇÁK, L. \$ *Rómsky žiak v škole*. \$ Prešov, PU, 2005. ISBN 80-8068-356-5.
- HORŇÁK, Ladislav a Iveta SCHOLTZOVÁ. \$ *Cesty k zvyšovaniu socializácie rómskeho etnika* \$. Prešov, PdF Prešovská univerzita, 2005. ISBN 80-8068-374-3.
- HORŇÁK, Ladislav. \$ *Rómsky žiak v škole* \$. Prešov, PU, 2005. ISBN 80-8068-356-5.
- HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. \$ *God'aver lava phure Romedar – Moudrá slova starých Romů* \$. Praha, Apeiron, 1991. ISBN 80-900703-0-2.
- HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. \$ *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit* \$. Olomouc, Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0496-6.

- JAKOUBEK, Marek. *\$ Romové – konec (ne)jednoho mýtu. Tractus kulturo(mo)logicus \$*. Sešity pro sociální politiku. Praha, Socioklub, 2004. ISBN 80-86140-21-0.
- KALEJA, M. *\$ Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky. \$* Ostrava: PdF OU, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.
- KALEJA, M. *\$ Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol \$*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7464-233-3.
- KALEJA, M. *\$ Romové a škola versus rodiče a žáci. \$* Ostrava: PdF OU, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8
- KALEJA, Martin a Jan KNEJP, (eds). *Mluvme o Romech – Aven vakeras pal o Roma*. 1. vyd.. Ostrava, Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.
- KALEJA, Martin a Petr FRANIOK a Eva ZEŽULKOVÁ. *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v pedagogické komunikaci*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2012. ISBN 978-80-7464-022-3
- KALEJA, Martin. *Analýza postojů rodičů romských dětí ke vzdělávání: Brno, 2010*. Disertační práce (titul Ph.D.). Pedagogická fakulta. 2010.
- KALEJA, Martin. *Jaké je současné pojetí multikulturní výchovy v kontextu romské komunity a většinové společnosti?* In Gulová, Lenka. *Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách*. Brno: MSD, 2008. ISBN 978-80-210-4724-2.
- KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
- KAMIŠ, Karel. *\$ Čeština a romština v Českých zemích. Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti. \$* Ústí nad Labem: UJEP, 1999. ISBN 80-7044-2514.
- KOHOUTEK, R. *\$ Psychologie duševního vývoje. \$* Brno: MZLU, 2008. ISBN 978-80-7375-185-2.
- KOLEKTIV AUTOROV. *\$ Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických a odborných zamestnancov základných škôl. \$* Bratislava: Metodicko pedagogické centrum, 2012.
- KOSOVÁ, Beáta. *Sociálna spravodlivosť vo vzdelávaní*. In Kochová, H. (ed.) *\$ Zvyšovanie úrovne socializácie rómském komunity. \$* Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-449-9.
- KOZUBÍK, M. *\$ (Ne)vinní a dilino Gadžo. \$* Nitra: FSVaZ, ÚRŠ, 2013. ISBN 978-80-558-0418-7.
- KRAJČÍRIKOVÁ, Ľudmila a Mária ORAVCOVÁ. *Hodnotová orientácia rómskych rodín*. in: *Chudoba v kontexte dneška - zdravotné, psychické, sociálno-právne, filozofické, etické a etnické aspekty chudoby v súčasnosti I. : zborník referátov z IX. sociálno-vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Gažiová M. (red.), Verbum - vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, Ružomberok 2010. ISBN 978-80-8084-566-7, s. 113-121.
- KRAJČÍRIKOVÁ, Ľudmila. *Rodinné prostredie a jeho vplyv na vzdelávanie rómskych žiakov*. In: *\$ Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae = Vedecké štúdie Pedagogickej fakulty, \$* 2011. ISSN 1336-2232. Č. 2 (2011), s. 77 – 98.
- KRAJČOVIČOVÁ, Monika. *Kultúra, kompetencie a sociokultúrne špecifiká Rómov* In Kovalčíková, I. (ed.) *\$ Kultúra a kompetencie: adaptívne schopnosti rómskych žiakov. \$* Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2009.. s. 64-71. ISBN 978-80-555-0111-6
- KRUPOVÁ, Ivana. *Rozvíjanie prírodovednej gramotnosti rómskych žiakov a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. in: *Chudoba v kontexte dneška – zdravotné, psychické, sociálno-právne, filozofické, etické a etnické aspekty chudoby v súčasnosti I*. Gažiová M. (red.), VERBUM – Vydavateľstvo KU v Ružomberku, Ružomberok 2010. ISBN 978-80-8084-566-7, s. 122 – 132.

- KRUPOVÁ, Ivana. V\$ *yužívania prírodovedných experimentov na 1. stupni základných škôl v triedach s prevažným počtom rómskych žiakov.* \$ In Naša škola, 2007, roč. XI, . č. 3-4, s. 44-47. ISSN 1335-2733
- KYUCHUKOV, H. \$ *Savremeni idei i podhodi za obuchenie po balgarski ezik na deca bilingvi v dvuezichna sreda. I chast* \$ [Contemporary ideas and approaches for Bulgarian language education to bilingual children. I part]. Varna, (in Bulgarian), 1999.
- KYUCHUKOV, H. \$ *Kognitivniyat podhod v obuchenieto po romski ezik (v preduchilishtna i nachalna uchilishtna vazrast)* \$ [The cognitive approach to Romani language education (in pre-school and primary school level)]. e-book, www.sciencebg.net, Burgas, (in Bulgarian). 2009
- KYUCHUKOV, H. \$ *Lingvodidakticheski aspekti na romskia ezik (varhu material ot shvedsko-romski i balgaro-romski bilingvizam)* \$ [Lingvodidactical aspects of Romani language-Romani-Swedish and Romani-Bulgarian bilingualism]. Sofia: Delfi, (in Bulgarian), 1998.
- KYUCHUKOV, H. \$ *Modeli za obrazovatelna integraciya v malkite naseleni mesta v Bulgaria* \$ [Models of educational integration in towns and villages in Bulgaria]. Sofia: Bulvest 2000, (in Bulgarian), 2010.
- KYUCHUKOV, H. \$ *Podgotovka za obuchenie na romskite deca v domashni usloviya* \$ [Preparation for education of Roma children in home environment]. Sofia: Wini 1837, (in Bulgarian), 2009.
- KYUCHUKOV, H. \$ *Psicholingvistichni aspekti na rannia bilingvizam* \$ [Psycholinguistic aspects of early bilingualism]. Sofia, (in Bulgarian). 1997.
- LACKOVÁ, Lucia. \$ *Osobnostná odolnosť v interkultúrnom kontexte.* \$ 1. vyd. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, Ostrava, 2009. ISBN 978-80-7368-758-8.
- MUŠINKA, A. – SCHEFFEL, D. et al. \$ *Rómska marginalita.* \$ Prešov: Centrum antropologických výskumov, 2004. ISBN 80-968905-3-0.
- NOVOTNÁ, Erika a Lubomíra PRUŽINSKÁ. \$ *Pilére edukácie sociálne znevýhodnených žiakov. Trojuholník spolupráce: učiteľ – asistent učiteľa – rodič.* \$ Prešov: PU, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-486-3.
- ONDREJKOVIČ, Peter a Rastislav BEDNÁRIK. \$ *Sociálne ukazovatele a možnosti ich použitia* \$. In Pedagogika.sk. [online], 2010. roč. 1, č. 2, s. 123 – 153 .
- OYSERMAN, D. Values: Psychological perspectives. In N. Smelser & P. Baltes (Eds.), \$ *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* \$ (Vol. 22, pp. 16150-16153). New York, NY: 2002, Elsevier Science.
- PERCY-SMITH, J. The contours of social exclusion. In: \$ *Posun od merania chudoby k meraniu sociálneho vyčlenenia* \$. Bratislava: F. E. Stifun., 2004. ISBN 80-89-149-02-2.
- PORTIK, M. \$ *Determinanty edukácie rómskych žiakov.* \$ Prešov, PF PU, 2003. ISBN 80-8068-155-4.
- PORTIK, Milan. Aktuálne problémy vzdelávania znevýhodnených rómskych žiakov. In Jandová, R. (ed.). \$ *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání* \$. České Budějovice, JU ČB, 2005. .ISBN 80-7040-789-1.
- PORTIK, Milan. \$ *Determinanty edukácie rómskych žiakov* \$. Prešov, PF PU, 2003. ISBN 80-8068-155-4.
- PRŮCHA, Jan. (ed.) \$ *Pedagogická encyklopedie.* \$ Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan. \$ *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele* \$. Praha, Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
- PRŮCHA, Jan. \$ *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum* \$. Praha, ISV, 2001. ISBN 80-85866-72.2.

- RADIČOVÁ, I. – VAŠEČKA, M. \$ *Chudoba Rómov a sociálna starostlivosť o nich v Slovenskej republike*. \$ Bratislava: Svetová banka. Nadácia SPACE. Ineko, 2002. ISBN 80-88991-15-3.
- RINGOLD, Dena a Mitchell A. ORESTEIN a Erika WILKENS. \$ *Roma in an Expanding Europe. Breaking the Poverty Cycle*. \$ The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank. Washington, D.C., 2005. ISBN 0-8213-5457-4
- ROKEACH, M. \$ *The Nature of Human Values*. \$ New York: Free Press, 1974.
- ROSINSKÝ, Rostislav, a kol. \$ *Pedagogicko-psychologické a interkulturné aspekty práce učiteľov žiakov z odlišného sociokulturného prostredia*. \$ Nitra, UKF v Nitre, 2009. ISBN 978-80-8084-589-3.
- RUS, Calin. \$ *The situation of Roma School Mediators and Assistants in Europe*. \$ Directorate of School, Out-of-School and Higher Education Division of Educational Policies and European Dimension. Council of Europe, 2006.
- SEBEROVÁ, Alena a Martin MALČÍK. \$ *Autoevaluaçe školy. Od teorie k praxi a výzkumu*. \$ Ostrava: PedF OU, 2009. ISBN 978-80-7368-759-5.
- SEBEROVÁ, Alena. \$ *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. \$ Ostrava, PdF OU, 2006. ISBN 80-7368-270.
- ŠEBKOVÁ, Hana a Edita ŽLNAYOVÁ. \$ *Romani čhib, učebnice slovenské romštiny*. \$ Praha. 2001. ISBN 80-7168-6956
- ŠEVČÍKOVÁ, Veronika. \$ *Slyšet, cítit a dotýkat se... Romská hudba a hudebnost Romů jako pozitivní kulturní stereotyp a dominantní kulturní konfigurace*. \$ Ostrava, Ostravská univerzita, 2008. ISBN 978-80-7368-569-0.
- ŠEVČÍKOVÁ, Veronika. \$ *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. \$ Ostrava, PdF OU v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-282-3.
- ŠOTOLOVÁ, Eva. \$ *Vzdělávání Romů*. \$ Praha, UK, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0.
- ŠTEFANOVÁ, Eva. \$ *Pripravenost rómskych detí na školu*. \$ Prešov, Prešovská univerzita, 2006. ISBN 80-8068-448.0.
- TONDL, L. \$ *Hodnocení a hodnoty. Metodologické rozměry hodnocení*. \$ Praha: Filozofia, AV ČR, 1999. ISBN 80-7007-131-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie. \$ *Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí*. \$ Liberec, TU v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-184-8.
- VALACHOVÁ, Daniela, a kol. \$ *Vzdelávanie Rómov*. \$ Bratislava, 2002. SPN. ISBN 80-8068-152-1.
- WOLK, Steven. \$ *Why Go to School?* \$ Teacher Education Department at Northeastern Illinois University, Chicago. Phi Delta Kappan, 2007. Vol. 88, No. 09, May 2007, pp. 648-658.
- ZEZULKOVÁ, E. \$ *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. \$ Ostrava: PdF, OU, 2011. ISBN 978-7368-991-9.
- ZEZULKOVÁ, E. \$ *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením*. \$ Ostrava: PdF OU, 2013. ISBN 978-80-7464-395-8.

ZÁVĚR

Studijní opora vznikla v rámci projektu ESF OP VK \$ *Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě, s registračním číslem: CZ.1.07/2.2.00/29.0006* \$ a je určena jako distanční studijní materiál pro studenty prezenčního i kombinovaného studia oborů Učitelství pro 1. Stupeň základní školy, Speciální pedagogika, Sociální pedagogika a jiných oborů pomáhajících profesí.

Autor studijní opory zdůrazňuje, že obsah tohoto textu nemůže pohlit všechna klíčová témata patřící do konceptu edukace sociálně vyloučených žáků v podmínkách České republiky.