



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

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

Ostravská univerzita v Ostravě

Pedagogická fakulta

Edukace sociálně vyloučených romských žáků v základním vzdělávání

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: *Edukace sociálně vyloučených romských žáků v základním vzdělávání*

Autor: © PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

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.

Recenzentka: doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

ISBN 978-80-7464-693-5

Obsah

1 Úvod	5
2 Sociální vyloučení - vztah ke vzdělávací trajektorii.....	6
3 Koncept sociálního vyloučení romské rodiny.....	13
4 Evropský kontext sociálního vyloučení - vztah ke vzdělávání	26
5 Český a slovenský kontext sociálního vyloučení - vztah ke vzdělávání	28
6 Monitoring a deskripce vybraných škol.....	37
7 Mechanismy podpory vzdělávání	48
8 Literatura	54

Kam te prindžarel le Romengere čhaven, pal'is len sikhav.

Nejdříve poznej romské děti, poté je vyučuj.

Problematika vzdělávací trajektorie sociálně vyloučených romských žáků, žijících v prostředí sociální exkluze je velice aktuální a diskutované živé téma. Jedná se o téma, které se stává předmětem zájmu celé Evropské unie, zejména pak těch členských států, které vykazují vysokou míru populace obyvatel romského etnika, a to především těch skupin Romů, jež se vyznačují znaky sociální exkluze. Sociálně vyloučení Romové žijí také v evropských zemích, které dosud nepatří k členským státům Evropské unie.

Text jsme začali sdělením v romštině: *Kam te prindžarel le Romengere čhaven, pal'is len sikhav.* - *Nejdříve poznej romské děti, poté je vyučuj.* Jednak proto, že téma se nás osobně profesně dotýká, jednak proto, že cílovou skupinou se zabýváme několik mnoho let. Známe ji přímo ze školského terénu, v různých pedagogických a speciálněpedagogických interakcích, také v interakcích společenských. Známe ji také jako mnohaletí výzkumníci. Motto zdůrazňuje význam poznání minimálních elementárních charakteristik sociálně vyloučených žáků a jejich rodin. Toto poznání významně obohacuje přímou (speciálně)pedagogickou práci v terénu, dává ji podporu v různých příjemných či méně příjemných kontextech.

Začínáme klíčovým vymezením a orientací v užívané terminologii, přehledem aktuálního faktografického stavu vzdělávání v perspektivě Evropské unie, České a Slovenské republiky. Dále předkládáme stručný přehled významných výzkumných šetření, která proběhly na mezinárodní úrovni a úrovni Česka a Slovenska. V následné části budeme definovat rámec bariér v oblasti základního vzdělávání dotčených žáků, jež vycházejí z dosavadních empirických zjištění. V závěru se budeme věnovat mechanismům aktivní podpory tohoto fenoménu.

2 Sociální vyloučení - vztah ke vzdělávací trajektorii

Sociální vyloučení je fenoménem, který je předmětem zájmu několika vědních oborů. My se zaměříme na kontext zejména speciálněpedagogický, ve vztahu k vzdělávacím cestám romských žáků v základním vzdělávání. Sociální vyloučení je kategorií, zasahující do různých sfér života člověka, souvisí s časem, s prostorem, s otázkou genderu, situačním kontextem a má vazbu na různorodé dispozice lidí s jakoukoliv odlišností. Spojuje se se sociální rovností a sociální spravedlností. Má společenské a prostorové podmínky, přitom historie a kultura s exkluzí také souvisí. Základní oblasti, jež jsou v tomto konceptu sledovány, jsou: bydlení, zaměstnání, vzdělávání, socio-ekonomické postavení, výskyt socio-patologických jevů.

Termínem **sociální spravedlnost** inklinujeme k její legislativní koncepci, opíráme se o rovná práva a rovné povinnosti ve smyslu stanovených norem, které společnost přijala. Rovný přístup symbolizuje globální chování, včetně postojů a názorů. Sociální rovnost stavíme do společensko-kulturního kontextu, opíráme se přitom o morálku, etiku a filozofii. K. Vanková (2012) píše, že otázky sociální spravedlnosti směřují k relevanci k vlastnímu životu, k okolí, k domovu, ke společnosti vůbec. **Sociální rovnost** je spojována s relevancí s kulturou společnosti, neignoruje však platné a uznávané legislativní normy. Vychází se z předpokladu, že kultura na celém světě je jedna, a to v různých podobách. Konkrétní podoba je závislá na lokaci, národu, jeho jazyku, náboženství atd. Proto by si lidé měli být sociálně rovní. Neměli by vytvářet umělé mechanismy podporující diferenciaci lidských skupin (tzv. umělou diferenciaci). To sociální rovnost jenom potírá.

I v 21. století lidská společnost stále nedospěla k budování sociální rovnosti. Jde o problém zásadní, měnící svou tvář s vývojem společnosti. Má svou vlastní historickou genezi. Od samého počátku existence lidstva na otázku sociální rovnosti vznikaly různé názory. Pohledy jsou variabilní, např. náboženský, historický, filozofický, antropologický atp. Náboženské kontexty sociální rovnosti mají svá specifika, odrážejí víru či obecné religiózní atributy. Stejně tak jsou na tom historické a filozofické kontexty. K absolutní sociální rovnosti společnost nikdy nedosáhla. Jde vlastně o jakousi „ideu dobra“, „ideu nejvyšší“. Procesy a mechanismy k budování sociální rovnosti jsou však žádoucí a pro společnost potřebné. Souvisejí s existencí lidského dobra (s existencí člověka na zemi).

Vznikající procesy a mechanismy udržují humanismus v našem bytí a podporují naše člověčenství.

V odborné diskuzi o rovném přístupu ve vzdělávání, resp. o inkluzivním vzdělávání definujeme tzv. dominantní skupiny a cílové skupiny. Ty jsou konstruovány spontánně, zpravidla na principu většiny a menšiny. Cílovou skupinou se stává skupina, proti které je vytvářen neustálý útlak, prochází často diskriminací, segregací, sociální exkluzí, marginalizací ad. Dominantní skupinou je skupina, která takový útlak vytváří, přičemž nemá k tomu skutečné objektivní důvody, které by jej k tomu vedly. Činí tak na základě zcela subjektivně generalizujících soudů a domnívá se, že má k tomu oprávnění. V tomto smyslu hovoříme o opresismu (útlaku). Při vymezení dominantní a cílové skupiny zohledňujeme dvě základní kritéria: kritérium většiny a menšiny, kritérium možné změny z většiny na menšinu a naopak. Pokud se člověk s danou charakteristikou řadí obecně vždy k většinové společnosti a je v určitou chvíli, v určité v situaci, v níž s „majoritně pojatou charakteristikou“ se jeví jako menšina, není cílovou skupinou. Existenci tohoto stavu lze změnit. On z této skupiny může odejít a změnit své menšinového zařazení do většinového.

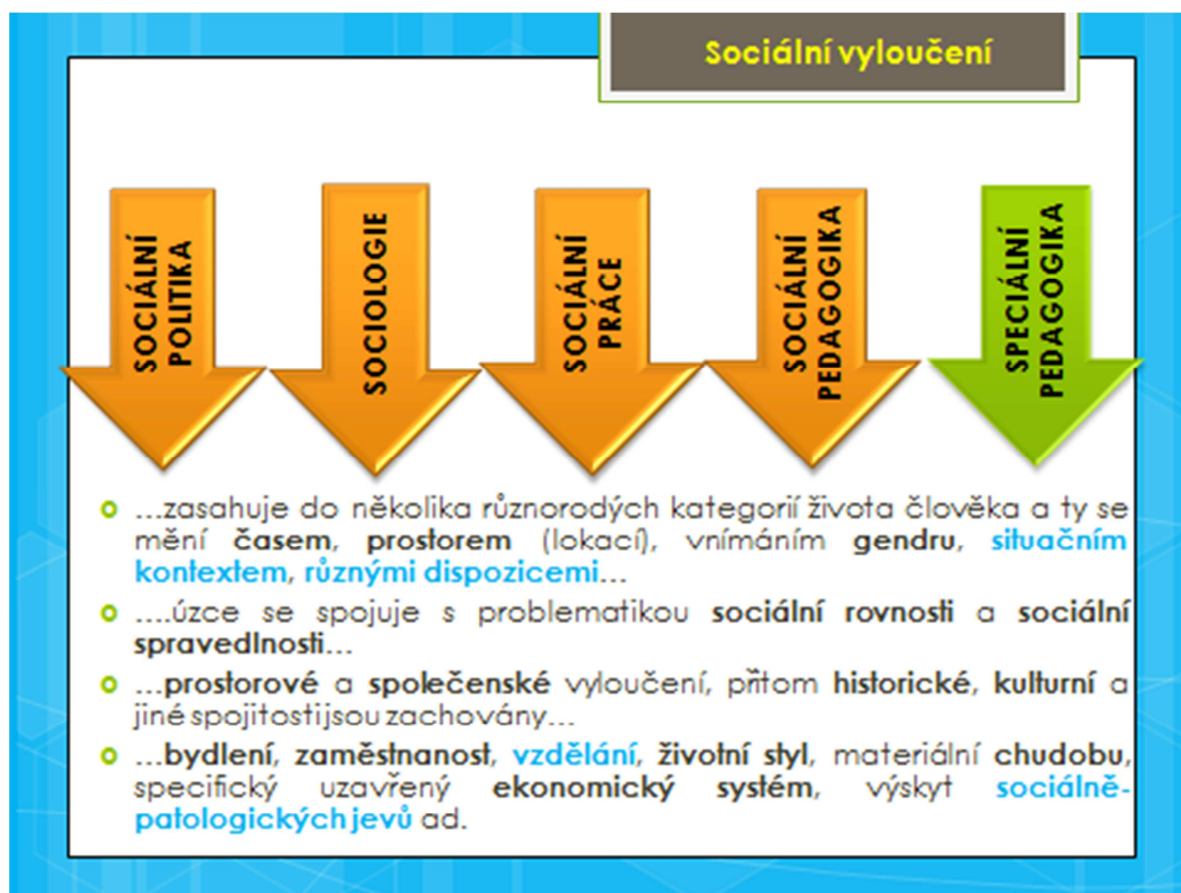
Příkladové situace:

- Učitel intaktní většinové společnosti se nachází ve třídě výhradně s žáky s daným nebo různými typy postižení. Menšinou v tomto měřítku je učitel, žáci patří k většině. K dominantní skupině i přesto patří učitel. Má možnost odejít z této třídy. Pokud tak učiní, stává se z hlediska intaktního většinou, do které vlastně patří. Žáci změnit tuto pozici nemohou. Jsou tudíž cílovou skupinou.
- Učitel etnický většinové společnosti se nachází ve třídě výhradně s žáky romského etnika. Menšinou je v tomto kontextu učitel, žáci patří k většině. K dominantní skupině i přesto patří učitel. Má možnost odejít z této třídy. Pokud tak učiní, stává se z hlediska etnického většinou, do které vlastně patří. Žáci změnit tuto pozici nemohou. Jsou tudíž cílovou skupinou.

Opresismus se projevuje explicitně a implicitně. Vždy jej vytvářejí dominantní skupiny. Jeho formy jsou různé a dosahují také různé charakteru a intenzity. Ne vždy dokážeme projevy útlaku (opresismu) brzy identifikovat a adekvátně vůči nim bojovat. K

základním formám opresismu řadíme: ageismus, ablebodismus, elitismus/klasicismus, sexismus, heteronormativita, rasismus, nacionalismus, ateismus.

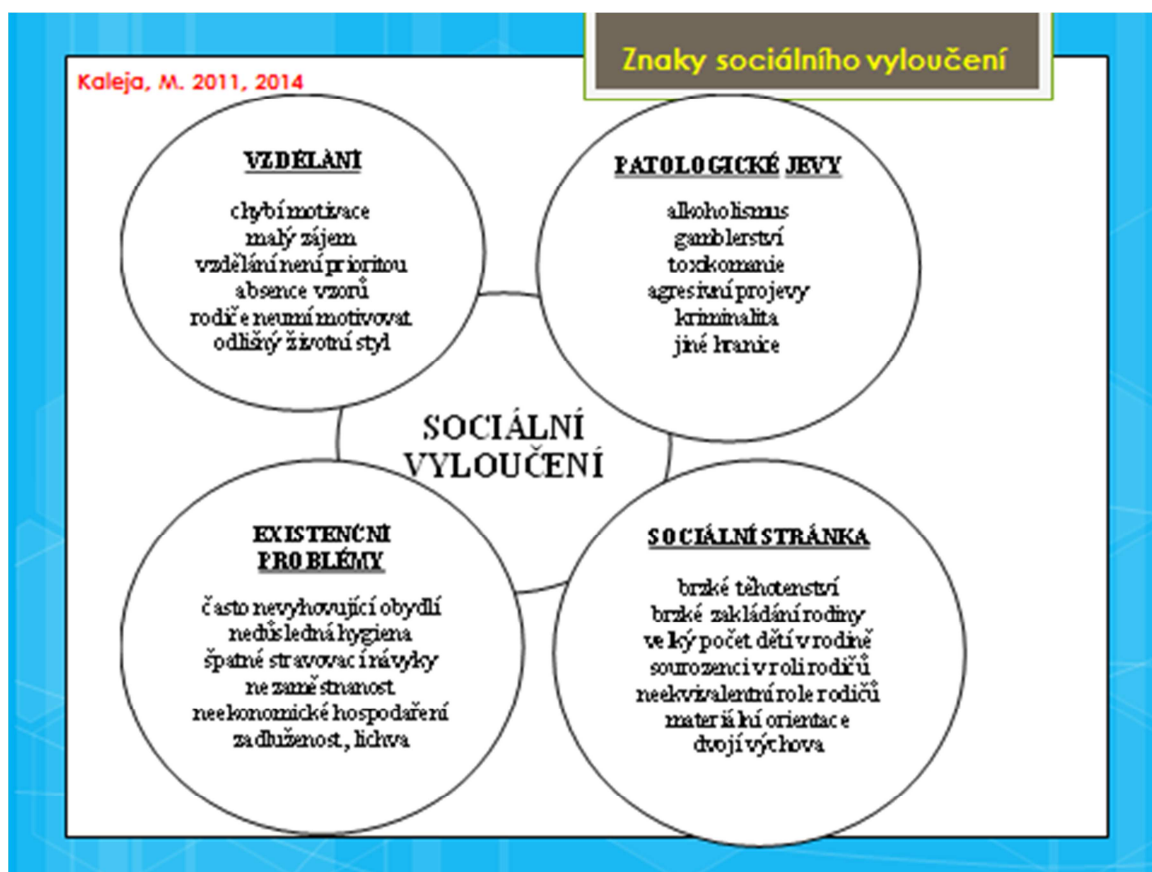
Uvedené formy útlaku jsou základními problémy, s kterými se z pohledu sociální spravedlnosti a rovnosti setkáváme (i v procesu vzdělávání). Problémy však nabývají různé síly. Budování sociální rovnosti a její formování v každém člověku je nutné. Dotýká se intencionálních vlivů výchovy.



Obrázek 1: Sociální vyloučení a vědní disciplíny

Sociální vyloučení má variabilní charakteristiky a ve vztahu ke vzdělávací trajektorii bychom mohli především zdůraznit determinaci na samotnou životní perspektivu dotčených lidí, komunikaci v širším i v užším slova smyslu, sociokulturní kompetence, potřeby, hodnoty, motivace a další pedagogicko-psychologické konstrukty. Determinace je vázána i na proces sociálního učení v rodinném prostředí. Prof. Rabušicová s kolegyněmi ve své knize apelují na to, že děti se učí od svých rodičů a rodiče od svých dětí. Jedná se o mezigenerační učení a život v exkluzi definuje jeho podobu. V našem

realizovaném výzkumu jsme tyto znaky exkluze ohraničili do 4 oblastí: vzdělání, existenční problémy, sociální stránku rodiny a patologické jevy. Všechny tyto jevy nelze přijímat generalizovaně, lze však na ně nazírat jako na možné dispozice. Některé bychom mohli nalézt přímo ve výpovědích rodičů a žáků. V nich sledujeme sociokulturní kompetence, životní perspektivy, potřeby, hodnoty a způsob komunikace.



Obrázek 2: Znaky sociálního vyloučení

Sociální exkluze se tak projevuje v rovině ekonomické (dotýká se socio-ekonomického chodu rodin, což má vliv na vztah ke školství jak ukazují studie OECD), kulturní (jedná se o angažovanost, účast či neúčast na kulturním životě a to také ovlivňuje informovanost dotčených), prostorové (marginalizuje lidi, čímž je distancujeme a vystavujeme se přímé diskriminaci), sociální a společenská (ukazuje na relační interakce, vzájemné obohacení mezi různými skupinami lidí), roviny komunitní, skupinová a individuální (poukazuje jakých skupin či jednotlivce se toto dotýká). Symbolické vyloučení je poměrně časté, zpravidla skryté a pro někoho zjevné zároveň. Prof. Radičová, Vašečka a Kozubík upozorňují, že Romové se setkávají se zdvojenou

marginalizací (jsou tedy 2 symbolicky exkludováni), zejména tehdy kdy musí nejdříve přesvědčit, že jsou jiní, než ti, za které je považují a až potom mohou začít budovat dál – vztahy, kariéru, získávat úspěch ve vzdělávání.... Deklaratorní v této věci je výpověď téměř 40% rodičů, kteří se domnívají, že ani vzdělaný Rom si nemůže najít práci. A to především pro svou etnickou příslušnost.

Sociální vyloučení

○nabírá různé dimenze a jeho podoba je značně variabilní (srov. Kozubík, M. 2013, Percy – Smith, J. 2009, Mušinka, A. – Scheffel, M. 2004)

ekonomická	prostorová
sociální	kulturní
politická	symbolická
komunitní/individuální/skupinová	společenská

Rodiče romských dětí (37%): „...ani vzdělaný Rom si nemůže najít práci.“ (Kaleja, M. 2011)

Obrázek 3: Sociální vyloučení - dimenze

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 (kazuistické studie, více viz Kaleja, M. 2014).

Tabulka 1: Socio-ekonomické důsledky sociálního vyloučení

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, • 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.	
Kulturní důsledky sociálního vyloučení	
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.	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

Každoročně tráví dovolenou např. u moře nebo u příbuzných na horách, nebo na chalupě v přírodě.	vše obnáší. V období letních prázdnin je doma, čas tráví volně venku, téměř vždy bez dohledu rodičů.
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.	
Politické důsledky sociálního vyloučení	
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.	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.
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.	

3 Koncept sociálního vyloučení romské rodiny

„Dosavadní mapování exkluzí postižených nebo ohrožených lokalit potvrzuje, že nejčastěji se vyskytují v ekonomicky i sociálně slabších regionech na severozápadě Čech a severu Moravy...v České republice nelze nalézt region, kterému by se fenomén této prostorové formy „moderní chudoby“ naprosto vyhnul.“ (Morvayová, P. in Svoboda, Z., Morvayová, P. a kol. 2010: 9) Podle GAC analýzy z roku 2006 s názvem *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti* v České republice v době realizace výzkumu bylo 310 sociálně vyloučených či sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit. V těchto lokalitách podle sociologických odhadů žilo 80 – 120 tisíc Romů. Dnes se celá řada odborníků domnívá, že analýza je již s ohledem na aktuální politicko-ekonomickou a společenskou situaci irelevantní, neboť prezentovaná data pozbyla platnost. Na základě objektivních ukazatelů se lze zcela jistě domnívat, že počet sociálně vyloučených lokalit stejně tak jako počet osob žijících v těchto lokalitách se významně zvýšil. Již od začátku roku 2014 probíhá nový aktuální sběr těchto dat. Celý proces je dosti náročný, potrvá cca jeden kalendářní rok. Již nyní se odhaduje, že počet lokalit se rozrostl na číslo 400 a počet obyvatel žijících v lokalitách je přibližně vyčíslen na 120-150 tisíc. (Agentura pro sociální začleňování, online)

Sociální vyloučení (*sociální exkluze*) se týká skupin, jež jsou v analýze definovány jako: *„nedostatečně vzdělané osoby, dlouhodobě nebo opakovaně nezaměstnané, lidé s mentálním či fyzickým handicapem, osoby trpící nějakým druhem závislosti, osaměle žijící senioři, imigranti, příslušníci různě (etnicky, nábožensky, sexuální orientací apod.) definovaných menšin, lidé, kteří se ocitli v těžké životní situaci, z níž si sami nedokáží pomoci.“* (GAC 2006: 9) Dále se uvádí, že sociální exkluze se projevuje (*nikoli však pouze*): prostorovým vyloučením, symbolickým vyloučením spojeným se stigmatizací, nízkou mírou vzdělanosti a sníženou schopností tuto nevýhodu překonat, ztíženým přístupem k legálním formám výdělečné činnosti, rizikovým životním stylem, životními strategiemi orientovanými na přítomnost, uzavřeným ekonomickým systémem vyznačujícím se častým zastavováním majetku a půjčováním peněz na vysoký úrok, větším potenciálem výskytu sociálně patologických jevů, sníženou sociokulturní kompetencí.

Z perspektivy sociální politiky na lokalizovaném příkladu Moravskoslezského kraje podle Strategie integrace romské komunity Moravskoslezského kraje na období 2006–2009 (MSK 2009), jež se opírá o revidovanou vládní „*Koncepci romské integrace 2005*“ a některé další koncepční dokumenty, lze vysledovat aktuální stav sociálních problémů Romů ve vybraných sociálně vyloučených lokalitách a lokalitách ohrožených sociálním vyloučením. Problémy města Karviná (MSK 2009):

- nezaměstnanost, závislost na sociálních dávkách, nevzdělanost, nabízené pracovní příležitosti jsou odmítány z důvodu malých výdělků – chybí motivace,
- vysoká míra zadluženosti rodin (spotřebitelské úvěry, půjčky do domu, lichva),
- exekuční tituly i na dávky státní sociální podpory,
- u mládeže a dětí drogová závislost (čichání toluenu), kriminalita mládeže,
- malé zapojení do společenského, sportovního a kulturního dění,
- chybí kladné vzory v rodinách, celková neinformovanost nebo nezájem o informace,
- nedostatek náhradního ubytování pro vystěhovávané z majetků města,
- chybí informace v oblasti péče o zdraví, zdravá výživa, registrace občanů u praktických lékařů, špatné hygienické podmínky, nepořádek v okolí a společných prostorech.

M. Rabušicová, L. Kamanová a K. Pevná (2011) ve své publikaci zdůrazňují mezigenerační učení. Apelují na to, že aktéry učení v rodině jsou všichni její členové. V rodině se učíme, jak máme přistupovat k sobě samému, jak se máme chovat, abychom mohli dobře žít. Fenomén sociální exkluze jednoznačně determinuje životní vývoj a osudy všech, jež v sociální exkluzi žijí, vyrůstají. Sociální učení je tímto jevem transformováno. V rodině jedinec získává jakýsi „návod“ či „postupy“ pro existenci svého vlastního života. H. CH. Y Cherri (2008) zjistila, že **rodiče předávají dětem zejména své životní zkušenosti, učí je hodnotám, principům a morálce, která jim je blízká. Jde tedy primárně o sociální učení v rodinném prostředí.** D. Caloňová a M. Kravárová (in Mátel, A. - Janechová, L. - Roman, L. (eds.) 2011) uvádějí, že každá rodina má svůj specifický systém hodnot a jeho preference ovlivňuje chování ve vzájemných interakcích se sociálním okolím. **Hodnotová orientace se v rodinách i ve společnosti obecně poměrně prudce mění, což má negativní dopady na zvyšující se nárůst**

sociálně patologických jevů. Milena Černá (2006, online) ve své práci extrahuje tři psychologické koncepty:

- Anselm Grün (1945) upozorňuje na pocity bezmoci, které mají často svou příčinu v dětství. Dítě nemá šanci vůči otci, matce, učitelům, vychovatelům. Jedná-li se s dítětem nespravedlivě, protestuje. Jeho protest je neúčinný a vede k vnitřní osamělosti. Pocit vlastní hodnoty není vrozený. Lidé se mu učí v rodině. Nejdůležitějšími prvky vedoucími k uvědomění si vlastní hodnoty jsou otevřenost a pozitivní komunikace.
- F. M. Dostojevskij (1821 – 1881) uvádí, že dítě v důsledku chudoby, sociální exkluze, ve které žije a vyrůstá, je značně deprivováno. Vede vnitřní zápas o udržení důstojnosti rodičů, potažmo rodiny. Děje se to zejména tehdy, když rodiče jsou uráženi bohatšími rodiči spolužáků, spolužáky či jinými zástupci širšího sociálního prostředí. Dítě cítí svoji neplnohodnotnost, svou méněcennost. Vytváří si mlhavý, i přesto stále pociťovaný cíl, kterým chce své znevýhodnění kompenzovat. V takovém prostředí dítě přebírá vzory chování a kopíruje silné osobnosti, ovšem spíše negativního charakteru.
- Alfred Adler (1870 - 1937) se zabýval sociálními vztahy a komplexem méněcennosti. Usuzoval, že vzniká i u exkludovaných dětí. Čím jsou tyto děti starší, tím více pociťují strach či úzkost, a to zvláště při různých společenských akcích. Špatně se adaptují a být nezávislými jim činí obtíže.

V obcích, ve kterých se nacházejí sociálně vyloučené lokality a ve kterých má romské etnikum početní převahu, vznikají tzv. „romské školy“. Škola se dostává do situace, kdy ji začnou navštěvovat téměř výhradně romští žáci. (srov. Nikolai, T., Sedláčková, P. 2007, Kaleja, M. 2011) Odborná veřejnost takovou školu vnímá jako segregáční. Rodiče žáků majoritní společnosti své děti přehlašují na jinou školu. T. Nikolai (2010) se dokonce domnívá, že postupně snižuje vzdělanostní nároky kladené na žáky, čímž dle našeho názoru o to více tlumí šance v jejich vzdělanostních trajektoriích.

Socioekonomický status rodin má podle výzkumů OECD v evropském kontextu poměrně značný přímý vliv na míru úspěšnosti žáků ve vzdělanostních trajektoriích. Je známo, že pokud žák s nízkým socioekonomickým statusem (SES) systematicky vykazuje ve školních úkolech neúspěch, jeho motivace a šance ve vzdělávání se úměrně snižují.

(P. Van Avermeat 2006) Přitom obecně hodnota vzdělání se stále rostoucí konkurenceschopností na trhu práce se ve světě (srov. Cantu, R. 2003) i u nás zvyšuje. V dokumentu „Rámec strategie konkurenceschopnosti“ (Mejstřík, M. a kolektiv NERV 2011: 123) se uvádí: „...Roste tudíž význam vzdělání jako faktoru ekonomického a společenského úspěchu jednotlivce i kvality života celé společnosti.“, dále se uvádí (tamtéž: 124): „ ...pro navrhované komplexní změny musí existovat přiměřený konsensus ohledně jejich potřebnosti, jejich vize a dostatečná politická a společenská vůle změny realizovat. Dosavadní nedokonalé reformní pokusy byly způsobeny i nedostatečným politickým a veřejným zájmem o problematiku školství, nedostatečným chápáním významu vzdělání a stále poměrně rozšířenou spokojeností se stávajícím stavem, kterou udržuje nedostatek věrohodných informací.“

Koncepty sociálního vyloučení rodin mají značné dopady na všechny aspekty podílející se na formování osobnosti člověka. Výrazně zasahují do všech jeho osobnostních oblastí.

Jedná se například o:

- kognitivní procesy, předpoklady k rozvoji vrozených schopností a získaných dovedností,
- hodnotový systém, na nějž se váží potřeby, motivace, zájmy,
- vztah a postoje k sobě sama, k lidem a k jiným živým tvorům,
- vztah ke kráse, sportu, kultuře, zvyklostem,
- vzdělanostní dráha, vztah a postoje ke vzdělávání, atributům souvisejícím se vzděláváním a jiné.

V letech 2006 - 2007 jsme **realizovali výzkumný záměr, jehož orientace naplňovala parametry kvalitativně orientovaného šetření.** Byli osloveni pedagogičtí pracovníci (N10) s dlouholetou speciálně(pedagogickou) praxí se sociálně vyloučenými žáky (především romského etnika). Všichni informanti působili na základní škole, kde se vzdělávali žáci jednak v hlavním vzdělávacím proudu a jednak žáci mimo hlavní vzdělávací proud. Sběr dat probíhal pomocí nestandardizovaných a polostrukturovaných rozhovorů, vázal se rovněž o dlouhodobé zúčastněné pozorování. Kvalitativní analýza si kladla za cíl:

- Interpretovat pojetí (vnímání) negativních vlivů působení rodin z perspektivy vnímání pedagogických pracovníků.
- Interpretovat pojetí (vnímání) funkčnosti rodin z perspektivy vnímání pedagogických pracovníků (pozn.: s vědomím zvýšené míry subjektivity).
- Interpretovat negativně ovlivňující rodinné působení z perspektivy vnímání pedagogických pracovníků,
- Interpretovat socioedukativní potíže žáka (dítěte), které mají přímý vztah na rodinné prostředí z perspektivy vnímání pedagogických pracovníků.

Empirický zájem bychom mohli stanovit do níže uvedených oblastí. Jde především o pohledy pedagogických pracovníků žáků cílové skupiny. **Oblasti sledovaného zájmu** byly stanoveny následující:

- | | |
|---|--|
| • <i>Nedostatky v romské rodině.</i> | • <i>Postavení rodičů v rodině a jejich výchovné působení.</i> |
| • <i>Výchovné působení matky.</i> | • <i>Rodinná výchova a vzdělání.</i> |
| • <i>Výchovné působení otce.</i> | • <i>Edukativní obtíže žáků.</i> |
| • <i>Nejčastější problémy v rodině, jejich kauzalita.</i> | |

Interpretace klíčových zjištění

Oblast č. 1 - Respondent X: „Rodiče jsou **zaměřeni na současnost**, bez vizí a reálných představ o budoucnosti. Romové mají **nevyhovující bytové podmínky** související nejen s neadekvátní péčí o přidělený byt, ale také **nepříliš rozumné zacházení s finančními prostředky** (mimo jiné alkohol, cigarety, automaty, lichva...). Velikým problémem je rovněž **nezaměstnanost**, spojitost s režimem dne (např. nakládání s časem, jeho vhodné využití), závislost na sociálních dávkách (lze ovlivnit?), **častá kriminalita, zneužívání psychotropních látek**, laxní přístup k povinnosti jako takové, rasová nesnášenlivost (pohrdání, nedůvěra?), časně **nezralé vstupování do rolí** (matky a otce - brzké těhotenství), ale také role zástupné, tj. rodinní příslušníci ve vězení.“

Oblast č. 2 - Respondent Y: „Romská matka dítě **porodí a tím její péče končí**, začínají se **starat starší sourozenci**, své děti svým způsobem má ráda a chrání je, ale způsobem spíše patologickým, tzn. že **nečte, nehraje si s nimi**, nekomunikuje a nerozvíjí jejich schopnosti,

ale **nakrmí, dá peníze, potrestá**, pokud něco provede a „přijde-li“ se na to, netrestá však za delikt nýbrž za špatné provedení a špatné utajení.“

Oblast č. 3 - Respondent W: „**Otec se většinou na výchově málo podílí**, přenechává to ženě, nastupuje, až když je nějaký problém, často **řeší problémy křikem** (někdy mám dojem, že jako divadlo pro učitelku), někteří i **bitím**. Rodiče sami nemají žádného koníčka, dětem **chybí příklad**.“

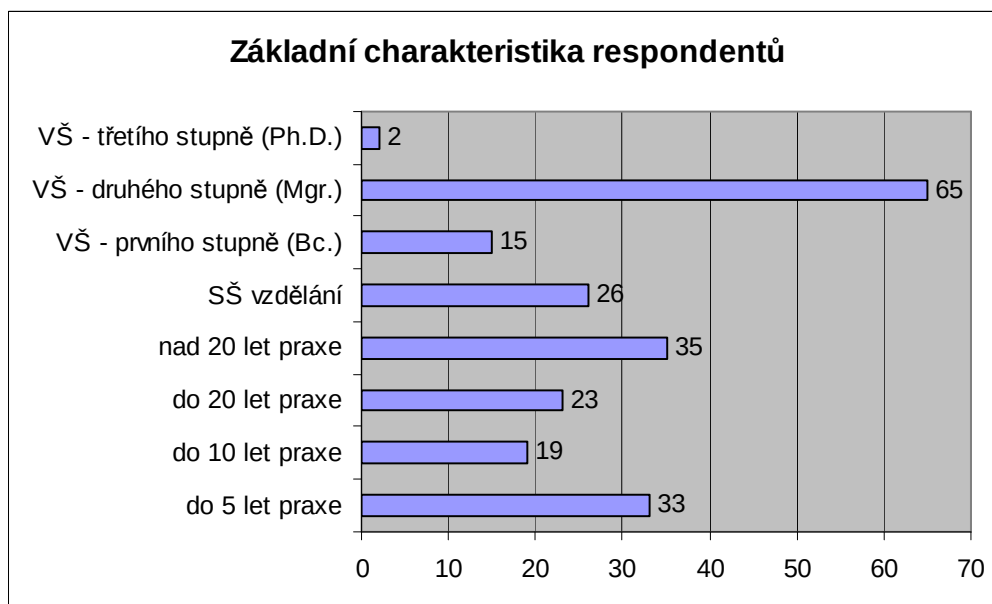
Oblast č. 4 - Respondent Z: „Každá rodina je jiná, některé z nich mají **potíže s alkoholem a gamblerstvím**. Rodiče vše, co dostanou od sociálního úřadu, utratí a **nezbývá jim na jídlo**. Jiné o své dítě pečují tak moc, že **děti nemají žádné zábrany** a hranice. Nejčastější problémy, z mé praxe, mají romské rodiny s alkoholem, gamblerstvím. **Špatné hospodaření** s penězi jim dává týden v blahobytu a zbytek měsíce ve špatných podmínkách nutících je v mnoha případech i ke **kriminální činnosti**.“

Oblast č. 5 - Respondent P: „Dříve bylo výraznější postavení „**stařešiny rodu**“, dnes už prarodiče nemají takový vliv, přesto je soudržnost rodin větší než v majoritě. Ve společnosti **největší váhu má muž**, ten rozhoduje, žena nemá plnoprávné postavení.“

Oblast č. 6 - Respondent R: „**Nízké sebevědomí, téměř žádné vzory, malá motivace** ke studiu, vzdělání není prioritou, spíše povinnost absolvovat, co se musí... Romové nekladou důraz na nutnost domácí přípravy, **jsou nedůslední**, nabízí malou kontrolu, neumí sami svým dětem pomoci při přípravě - malá **vzdělanost rodičů** a nezájem rozvíjet nadání svých dětí, podporovat je.“

Oblast č. 7 - Respondent S: „**Značná divokost, živelnost, hyperaktivita, častá vzájemná agrese, potyčky, nerespektování autority, děti jsou zvyklé na nedůslednost** ve výchově v rodině, což se odráží i ve výchově ve školách i ve společnosti vůbec. Možná i **nespolupráce rodičů s učitelem**, rodiče mají neustále pocit, že se jejich dětem křivdí, pokud ne, tak **řeší problém opět agresí**, takže i učitel musí zvážit, co s rodičem probrat a co ne.“

Řešeným tématem jsme se zabývali i v další etapě našeho výzkumného zájmu. V letech 2010-11 jsme realizovali výzkumnou sondu. Jejím cílem bylo zaměřit se na zjištění dopadů sociálního vyloučení v rovině sociologické a v rovině sociálního znevýhodnění žáků očima pedagogických pracovníků vybraných základních škol v Ostravě. V rámci tohoto zkoumaného problému byly uplatněny kvantitativní postupy. Do empirického šetření bylo cíleně vybráno 6 základních škol, které vzdělávají téměř v absolutní většině žáky romského etnika ze sociálně vyloučených lokalit v Ostravě. V době realizace sběru dat (jaro 2011) na těchto školách pracovalo celkem 142 pedagogických pracovníků (včetně *asistentů pedagoga*), šetření se aktivně zúčastnilo 110 z nich (77,5%), což lze považovat za poměrně reprezentativní zastoupení s ohledem na zkoumaný soubor.



Obrázek 4: Základní charakteristika respondentů

Výzkumným nástrojem byl nově vytvořený dotazník vlastní konstrukce. Ten obsahoval celkem 13 výzkumných okruhů (viz V01-13) a několik kategoriálních oblastí (např. stupeň dosaženého vzdělávání, délka pedagogické praxe, pohlaví, škola ad.). Pro účely interpretace výzkumných zjištění prezentujeme všechna data generalizovaně, nikoliv odděleně podle jednotlivých subkategorií. Pedagogičtí pracovníci měli ve výzkumném nástroji možnost zvolit více než jednu odpověď, proto součet kvantitativního vyjádření v daných podkategoriích (V01-13) nemusí být rovný 100%. Hlavní výzkumná otázka zněla: ***Jaké aspekty sociálního vyloučení romských žáků působí v procesu vzdělávání očima pedagogických pracovníků?*** a byla rozčleněna na tyto výzkumné okruhy/podotázky (V01-13):

- důvody nedostatečné předškolní přípravy (V01),
- za jakých předpokladů rodiče volí přípravnou třídu základní školy (V02),
- v čem lze spatřovat rozdíly u dětí absolvujících MŠ nebo PT ZŠ a u dětí neabsolvujících MŠ, ani PT ZŠ (V03),
- za jakých předpokladů by PT ZŠ měla přínos (V04),
- důvody jazykové bariéry u dětí/žáků (V05),
- faktory, které mohou mít pozitivní vliv na překonávání jazykové bariéry (V06),
- výuka romského jazyka u romských žáků na ZŠ (V07),
- možnosti pomoci překonávání jazykové bariéry ve vyučování (V08),
- důvody zvýšené absence u žáků (V09),
- příčiny nedostatečné motivace žáků pro školní práci (V010),
- možnosti zohlednění zájmů žáků ve vyučování (V011),
- podmínky pro zlepšení školní úspěšnosti (V012),
- znalost sociálně vyloučených lokalit/prostředí (V013).

Orientace směřovala na zjištění názorů pedagogických pracovníků, kteří denně přicházejí do kontaktu se sociálně vyloučenými/znevýhodněnými žáky. Empirickým šetřením chceme poukázat, **jak tito pedagogičtí pracovníci škol**, kteří denně přicházejí s žáky do kontaktu, **vnímají kontext sociálního vyloučení**, potažmo sociálního znevýhodnění svých žáků. Na základě těchto zjištění lze dále pracovat s poznatky a směřovat je k hlubší induktivní (*kvalitativně orientované*) analýze. Po provedení obsahové analýzy příslušných legislativních dokumentů, odborných pramenů, strategických či inspekčních zpráv apod. uvádíme zjištěné poznatky do širšího společenského, též edukačního kontextu.

Interpretace klíčových výzkumných zjištění

- V01: ***Jaké jsou důvody nedostatečné předškolní přípravy sociálně vyloučených romských žáků?***

Romští rodiče pocházející ze sociálně vyloučených lokalit jsou významně determinováni prostředím, jeho perspektivou plynoucí z negativních sociálních deviací (*sociálně patologických jevů*), jež sociální vyloučení bezprostředně provázejí. Projevy sociálního vyloučení se týkají zejména nízké úrovně vzdělanosti, nezaměstnanosti, závislosti na

dávkách státní sociální podpory, sociálně patologických jevů ad. Sociální vyloučení se projevuje v dimenzích socio-ekonomických, kulturních a politických. Pedagogičtí pracovníci se proto domnívají, že problémem je **nedostatečná rodinná podpora ve vzdělávací dráze žáka** (95%), stejně tak v připisovaném **významu a nízkému hodnocení předškolní přípravy** svých dětí v systému vzdělávání (90%). To jenom potvrzuje empirická zjištění vztahující se k přípravným třídám základních škol (viz Kaleja, M. 2013, též viz GAC Analýza).

- **VO2: *Za jakých předpokladů rodiče volí přípravnou třídu základní školy?***

Na základě svých zkušeností pedagogové deklarují, že rozhodnutí rodičů, zda dítě bude navštěvovat PT ZŠ ovlivňuje předpoklad, že dítě bude pokračovat v povinné školní docházce i nadále na této základní škole (80%). I proto rodiče v případě, že se rozhodnou pro předškolní přípravu svých dětí, **raději volí přípravnou třídu ZŠ**. S ohledem na inkluzivní pojetí školy proto lze jenom doporučit a vyzdvihovat, aby PT ZŠ nadále vznikaly výhradně při školách hlavního vzdělávacího proudu. Ve **Zprávě o stavu romské menšiny v České republice za rok 2010** (ZSRM v ČR) se uvádí, že pokud PT ZŠ budou zřizovány při základních školách praktických, je předpoklad, že dítě ve své vzdělanostní dráze začíná hned mimo hlavní vzdělávací proud, což nelze považovat za proinkluzivní vzdělávací mechanismus.

- **VO3: *V čem lze spatřovat rozdíly u dětí absolvujících MŠ nebo PT ZŠ a u dětí neabsolvujících MŠ, ani PT ZŠ?***

Rozdíly se projevují zejména ve všeobecné nepřipravenosti na nástup do první třídy základní školy hlavního vzdělávacího proudu. Tyká se to především míry **adaptability na nové prostředí a nový řád, systému požadavků, základních znalostí prostorových a časových** (75%). **Nedostatek je také v základních akademických znalostech a obecných dovednostech** (90%), jenž běžné dítě nastupující do první třídy základní školy již osvojené má.

- **VO4: *Za jakých předpokladů by PT ZŠ měla přínos?***

Pravidelná docházka má významný vliv na efektivitu vzdělávacího procesu. Absence ve vyučování v PT ZŠ je omluvitelná, neboť účast na předškolní přípravě není obligatorní (*stejně jako v MŠ*). Ve vztahu k docházce se často potýkají s prodlouženými

víkendy, s absencí, kdy rodiče ráno nevstali, nevyprovodili dítě do školy, případně docházku do PT ZŠ někteří vnímají zcela formálně (25%). **Absolvování PT ZŠ by mohlo být daleko efektivnější pro dítě samotné za předpokladu, že by jeho účast byla vysoce pravidelná a rodiče by s dítětem pracovali i v domácím prostředí (85%).**

- V05: *Jaké jsou důvody jazykové bariéry u dětí/žáků?*

Rodiče romských dětí sami dostatečně neovládají jazyk většinové společnosti. Hovoří tzv. romskou češtinou (viz Kaleja, M. 2011). Rodiče hovoří etnolektem, lexikálně slovní zásoba je značně chudá. Mateřský jazyk romských žáků významně ovlivňuje jejich podobu českého jazyka, a je to mnohdy první příčina, proč většina romských žáků, podle 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) Pedagogičtí pracovníci jako další faktor jazykové bariéry vnímají **neochotu rodičů podílet se na učení.** V uplynulém roce se do problematiky sociálního znevýhodnění angažovala také Česká školní inspekce (ČŠI) prostřednictvím šetření na základních školách praktických (ZŠP). ČŠI provedla v roce 2009/2010 kontrolu správnosti vřazení žáků do škol mimo hlavní vzdělávací proud. Zaměřila se na efektivitu využívání diagnostických pobytů a možnost návratů žáků do hlavního vzdělávacího proudu. Dále inspekce sledovala, jak přihlížejí školy ve vlastním hodnocení u romských žáků k jazyku, kultuře a jejich dřívějším zkušenostem s učením. Při své inspekční činnosti navštívila celkem 171 z 398 základních škol praktických. Z výsledků je zřejmé, že někteří romští žáci byli neoprávněně vykázáni jako žáci s mentálním postižením, že nebyla ve všech případech splněna zákonná podmínka pro jejich zařazení do speciálních tříd a že nebyly vždy v souladu s pravidly určeny diagnostické pobyty žáků (ČŠI 2010, on-line).

- V06: **Které faktory mohou mít pozitivní vliv na překonávání jazykové bariéry?**

Uplatňovat **větší nároky na vyučování českého jazyka** ve vyučování romských žáků zní poměrně kostrbatě. Čeština je pro většinu těchto žáků jazykem sekundárním, patří do zcela jiné lingvistické skupiny, navíc na úroveň jazyka má vliv řada faktorů, např. sociální prostředí, socio-ekonomické postavení rodiny (též viz Bersteinova teorie

jazykových kódů in Kaleja, M. 2011) apod. Na druhé straně pedagogové se domnívají, že pokud by rodiče mluvili na své děti spisovnou češtinou, nehovořili etnolektem, jejich podoba českého jazyka by byla daleko lepší (95%). Stojí tedy na zvážení, zda-li tento argument pedagogů je opravdu s ohledem na výše uvedené legitimní. Nelze přesně vymezit, co větší nároky představují a zda-li je to vskutku oprávněné. Obrovskou pomoc pedagogové pro komunikaci s romským žákem a rodičem spatřují v přítomnost asistenta pedagoga (65%) ve vyučování. Upozorňují také na poměrně velký nedostatek asistentů pedagoga (50%).

- **V07: *Jak se pedagogičtí pracovníci staví k výuce romského jazyka u romských žáků na ZŠ?***

Pokud se má volit, zda-li romský jazyk zavést do kurikula základního vzdělávání, a to do škol, kde převažuje romské etnikum, nejsou ze strany pedagogů námitky. Doporučují však výuku romského jazyka formou zájmového kroužku (30%), nikoli jako povinného či povinně volitelného předmětu (60%). Jsou však i takoví, jenž tvrdí, že výuka romského jazyka není a nemůže být přínosem pro vzdělanostní perspektivu romského žáka (10%).

- **V08: *Jaké jsou možnosti pomoci překonávání jazykové bariéry ve vyučování?***

Jazykovou bariéru lze pomoci překonat uplatněním individuálního přístupu k žákům (35%), prostřednictvím doučování zaměřeném na rozvoj komunikačních kompetencí (20%), prostřednictvím správného mluvního vzoru pedagoga (60%) a prostřednictvím častých opakování tematicky správných výrazů, frází (70%).

- **V09: *Jaké důvody vidí pedagogičtí pracovníci ve zvýšené absenci žáků?***

Podle pedagogických pracovníků škol důvody zvýšené absence u žáků korespondují s absencí zájmu rodičů o vzdělávání dětí (85%) a s nedostatkem zájmu žáků o školní práci (75%).

- **V010: *Jaké jsou příčiny nedostatečné motivace žáků pro školní práci?***

Nedostatečné vyhlídky k dalšímu vzdělávání a zaměstnávání, k uplatnění na trhu práce rodiče svým dětem vštěpují (75%). Již podle výzkumu M. Kaleji (2010) vyšlo najevo, že

romští rodiče vnímají rasismus v České republice intenzivně a domnívají se (38% z N183), že v případě etnického Roma vzdělání nehraje roli k tomu, aby se Rom uplatnil na trhu práce. Barva pleti je podle nich určující. Pouze 29% (z N183) tvrdí, že získaným vzděláním si Rom práci najít může.

- V011: ***Jaké jsou možnosti zohlednění zájmů žáků ve vyučování?***

Ke zohlednění zájmu žáků, jeho využití ve výchovně vzdělávacím procesu podle některých pedagogů nedochází (40%). Argumentují tím, že kurikulum je dosti rozsáhlé, není prostor do vyučovacího procesu vkládat další rozsah (30%). Přínosem pro teorii i praxi by bylo zabývat se touto skutečností. **Potenciál žáka, jeho využití může být obrovským mechanismem energetizující motivaci, zájem o vzdělávání.** Je smutné, že řadu pedagogů tomu nepřikládá velkou váhu. Někteří uváděli, že částečně přihlíží k individuálním schopnostem svých žáků (35%).

- V012: ***Jaké podmínky mohou zlepšit školní úspěšnost žáků?***

Téměř všechny školy se potýkají s nedostatkem materiálních podmínek pro školní práci. Žáci chodí do školy bez školních potřeb, v některých školách učebnice a sešity zůstávají ve třídě. Nenosí si je domů. Nepřipravují se tak na vyučování, neplní si domácí úkoly. Učení je tak výrazně determinováno těmito okolnostmi. Knihy a encyklopedie jsou k dispozici pouze ve školním prostředí a ne vždy jsou optimálně využívány ve vyučovacím procesu. Pedagogičtí pracovníci jako podmínku pro zlepšení školní úspěšnosti žáka určují aktivní zájem rodičů o vzdělávání dětí (90%), též lepší materiální vybavení rodiny (65%) a profesionální přístup samotných pedagogů (30%).

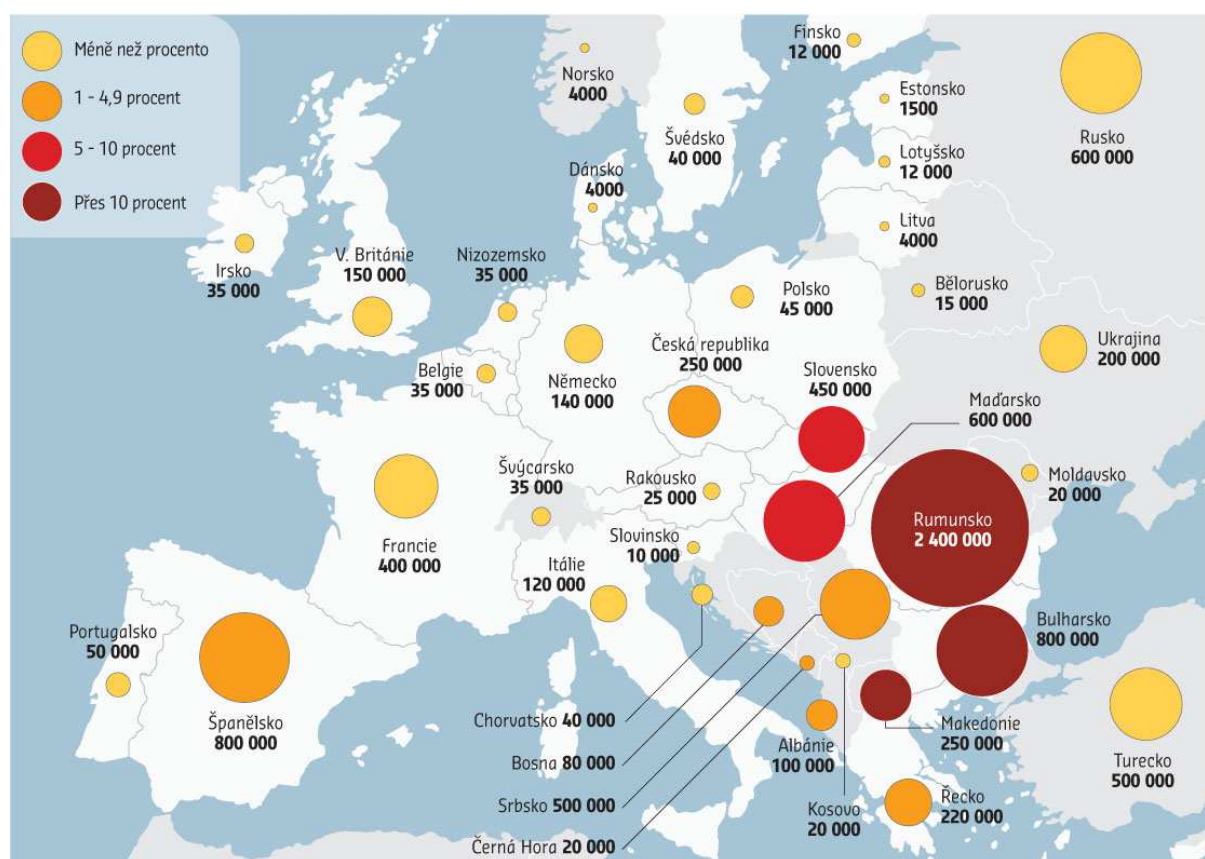
- V013: ***Vědí pedagogové, co vše obnáší život v sociálně vyloučených prostředích?***

Řada pedagogů nemá reálné pojetí o problematice sociálního vyloučení. Tento fenomén vnímají rámcově, jsou si vědomi sociálně patologických jevů vyskytujících se v lokalitách sociálně vyloučených (ghetta), neřeší však rozsah dopadů a životní perspektivu dětí (žáků) vyrůstajících v sociálně vyloučených rodinách. Někteří zájem o poznání nemají, argumentují tím, že rodina se školou nespolupracuje (80%), jejich úlohou je především vzdělávat, poté vychovávat (70%). Důsledky tohoto fenoménu nešetří, neboť nezasahují do jejich kompetencí (60%).

Rozsah a dopady sociálního vyloučení se bezprostředně odráží ve školní praxi, jeho vliv je velmi znatelný. **Pedagogičtí pracovníci** (*všichni pedagogičtí zaměstnanci školy*) **by měli mít adekvátní poznatky vztahujících se k této problematice.** To by jim pomohlo lépe porozumět problémům vyplývajícím z fenoménu sociálního vyloučení, pomohlo by jim lépe nazírat na význam školní úspěšnosti sociálně vyloučených romských žáků. **Učitelé mají klíčovou roli ve formování životní perspektivy žáků, mají přímý vliv na formování osobnosti žáka.** Realizované výzkumné šetření je empirickou sondou, která nastiňuje současnou situaci. Predikuje, jak je potřebné se touto výzkumnou otázkou nadále zabývat, a to jak kvantitativně, tak kvalitativně. S ohledem na problematiku vzdělávání romských dětí a žáků, romské populace vůbec, bychom chtěli zvýraznit potřebu znalosti zákonitostí, které přímo i nepřímo souvisejí s edukací této cílové skupiny. Rozsah znalostí zákonitostí je dán paradigmaty z oborů pedagogika, speciální pedagogika, sociální pedagogika, psychologie, sociální práce, sociologie, etnologie a antropologie.

4 Evropský kontext sociálního vyloučení - vztah ke vzdělávání

Zaměříme-li se na vzdělávání Romů v evropském kontextu, můžeme říci, že cca 120 milionů lidí postihuje sociální vyloučení v obecném slova smyslu. Jedná se přitom téměř o 30% dětí. Specifickou skupinu v obecném měřítku tvoří právě Romové. Komparace jednotlivých údajů s ohledem na rozdílné politicko-školské, kurikulární a legislativní systémy by nebyla snadná. Můžeme však říci, že jedno ze dvou romských dětí se v evropském měřítku neúčastní předškolního vzdělávání vůbec a že pouze cca 15% romských žáků úspěšně dokončí vyšší sekundární vzdělávání. Evropská komise v roce 2011 přijala tzv. **Rámec EU pro vnitrostátní strategie integrace Romů do roku 2020.** To vede členské země sestavit si svou vlastní strategii, díky které by stát garantoval aktivní podporu i v oblasti vzdělávání těmto skupinám lidí.



Obrázek 5: Odhadovaný počet obyvatel romského etnika v Evropě (zdroj: www.ihned.cz)

Rada Evropy se začala intenzivně zabývat problematikou romského etnika již v roce 1969 tím, že přijala první oficiální dokument o stavu situace Romů v Evropě. V roce 1983 uspořádala první vzdělávací seminář pro pedagogy, kteří pracovali s romskými dětmi. V roce 2000 bylo přijato doporučení, v němž byly stanovené cíle řešící otázku vzdělávání romských dětí v Evropě. Základními body byly: uznání romského etnika jako minoritní cílové skupiny, příprava pedagogů, jazykové vzdělávání, studie a zprostředkování informací o romské historii a kultuře, zapojení rodiny, zvýraznění pozitivních zkušeností s romským etnikem ad. V roce 2002 byl realizován projekt *Vzdělávání romských dětí*. Jeho cílem bylo využívat celou řadu přístupů - koordinace, analýzy a hodnocení, informování a vzdělávání za účelem zefektivnění výchovně-vzdělávacího procesu cílové skupiny – romských žáků. Kladl si mimo jiné za cíl podněcovat vnitrostátní iniciativu, navrhovat a implementovat nové pracovní metody a podpořit inovaci ve vzdělávání s ohledem na to specifické potřeby Romů. Dále klíčovou otázkou byla integrace do hlavního vzdělávacího proudu. Problematika vzdělávání romských dětí a žáků se tak stala předmětem zájmu několika významných světových organizací – například: UNESCO, Open Society Institute, Romský vzdělávací fond, Evropské nadace odborného vzdělávání nebo Evropské fórum Romů a kočovníků ad. Je přitom více než jasné, že mezinárodní organizace sehrávají klíčovou roli při modifikaci národní a evropské politiky. (Rada Evropy, online)¹

Materiály ke studiu:

- BENNET, John. *Roma Early Childhood Inclusion. The RECI overview report*. Open Society Foundations & Unicef & Roma Education Fund.. Hungary, 2012.
- HASEY, Karen & MEGAN, Jones & PIPPA, Lord. *What works in stimulating creativity amongst socially excluded young people*. National Foundation for Educational Research, 2006.
- Roma Educational Fund & Equality. *From Segregation to Inclusion. Roma Pupils in the United Kingdom. A Pilot Research Project*. Hungary, 2011.

¹ Více viz: http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/default_en.asp

5 Český a slovenský kontext sociálního vyloučení - vztah ke vzdělávání

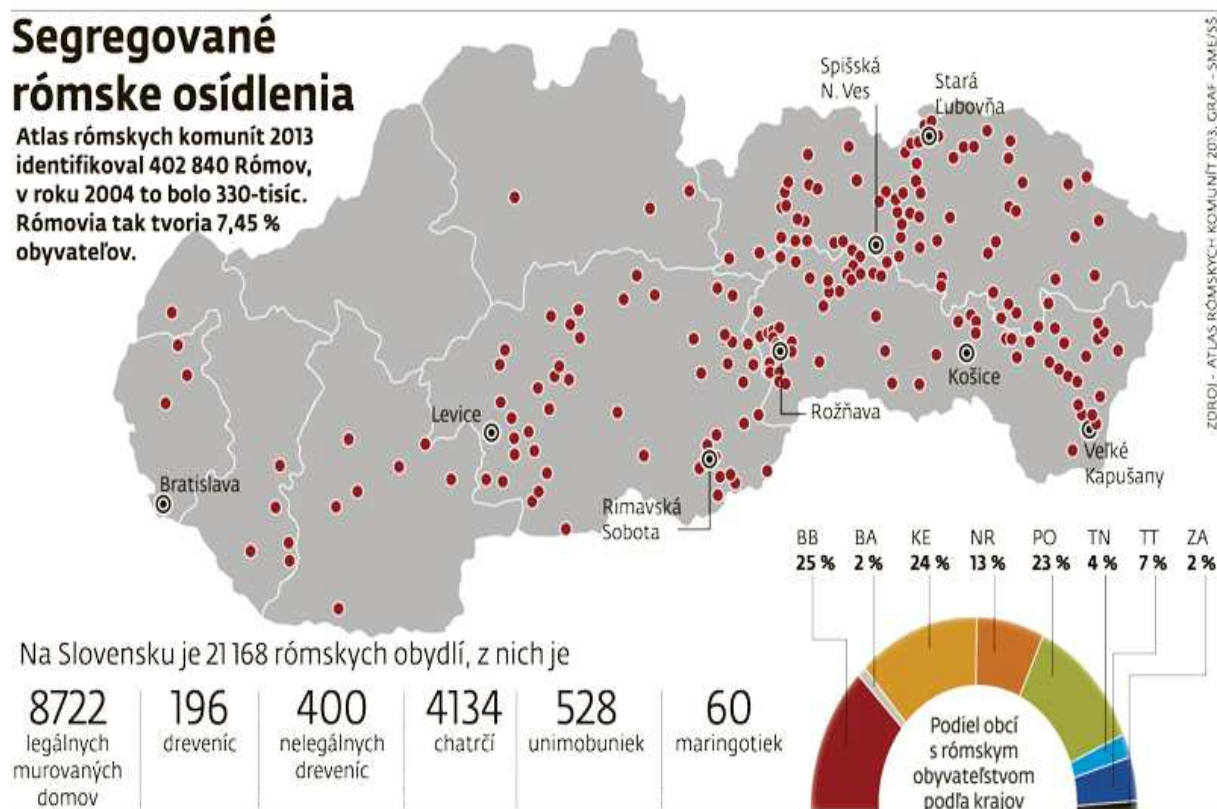
Když se podíváme na Českou republiku a Slovenskou republiku, kde romské etnikum je součástí společnosti – v Česku je to cca 300.000 obyvatel, na Slovensku pak cca 500.000 obyvatel. V obou státech velmi velká část Romů žije v podmínkách sociální exkluze, což dokládají výzkumné studie a zprávy ministerských resortů, potažmo vlády obou zemí. Obě země jakési formální zajištění inkluzivního vzdělávání mají. Dokládají to svými dokumenty na národní úrovni: *Strategie romské integrace do roku 2020* v ČR a *Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Romov do roku 2020*.



Obrázek 6: Sociálně vyloučené lokality v České republice (zdroj: www.lidovky.cz)

Segregované rómske osídlenia

Atlas rómskych komunít 2013 identifikoval 402 840 Rómov, v roku 2004 to bolo 330-tisíc. Rómovia tak tvoria 7,45 % obyvateľov.



Obrázek 7: Sociálně vyloučené lokality na Slovensku (zdroj: www.sme.sk)

Sociokulturní znevýhodnění (*sociokulturní dimenze problému*) představuje jednak **sociální vyloučení** (*společenská dimenze*), a také **sociální znevýhodnění** (*edukativní dimenze*) opírající se mimo jiné o etnicitu dané sociální skupiny. (Kaleja, M. 2011) Kontext sociálního znevýhodnění podle kurikulárních i legislativních dokumentů se zřetelem k samotným dětem a žákům se váže především na společenskou (též sociální) dimenzi s přihlédnutím na proces edukace. Tomáš Nikolai (in Svoboda, Z. Morvayová, P. a kol. 2010) poukazuje na terminologickou citlivost psychologické diagnostiky dětí či studentů ze sociokulturně odlišného prostředí. Vymezuje sociální znevýhodnění, sociokulturní znevýhodnění, sociokulturní odlišnost a označení sociokulturně znevýhodněný žák. **Zdůrazňuje, že terminologické označení určité skupiny žáků hraje dosti klíčovou roli ve formování předsudků a stereotypů. Nikterak však nelze generalizovat, též nelze konstatovat, že určitá sociální (etnická) skupina se vyznačuje absencí kulturních znaků, nebo dokonce pro její dimenzionální odlišnost přičítat jí charakteristiky vyplývající ze snížených rozumových schopností.**

Sociální znevýhodnění v podmínkách českého školství je definováno § 16 (vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami) zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů a vyhlášky MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. A č. 147/2011 Sb. V literatuře se setkáme s tím, že na žáka se sociálním znevýhodněním nutno nazírat jako na žáka, pro něhož škola vytváří individuální podmínky, a těmi se rozumí:

- individuální vzdělávání podle individuálního vzdělávacího programu,
- úprava organizace výchovy a vzdělávání,
- úprava prostředí, v němž se výchova a vzdělávání uskutečňuje,
- využívání specifických metod a forem výchovy a vzdělávání. (Kaleja, M. 2011)

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem (Školský zákon č. 561/2004 Sb. § 16, odst. 1). Pro úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je nutné zabezpečit určité podmínky, jimi jsou (RVP ZV 2013):

- | | |
|--------------------------------------|---|
| • individuální nebo skupinová péče, | • specifické učebnice a materiály, |
| • přípravné třídy základních škol, | • pravidelná komunikace a zpětná vazba, |
| • pomoc asistenta pedagoga, | • spolupráce s psychologem, |
| • menší počet žáků ve třídách, | • speciálním pedagogem ad. |
| • odpovídající metody a formy práce, | |

Dalšími specifickými podmínkami ve vzdělávání může být skupinové vyučování, které lze pojímat podle J. Mareše (1998) jako: kooperativní učení, kompozitní vyučování, kdy je ve skupině jeden žák jako „expert“, partnerské učení, kdy pracují dva žáci, přičemž ten pokročilejší, zkušenější vyučuje slabšího a kolaborativní učení představuje vrstevnickou spolupráci.

Odpovídající metody a formy práce:

- nutné věnovat pozornost osvojení českého jazyka a seznámení s českým prostředím, kulturními tradicemi, zvyklostmi,
- úprava ŠVP, využití prvků multikulturality v průřezovém tématu,
- zařazení nepovinných předmětů, odpoledních kroužků s danou tematikou,
- využívat aktivizujících činností a multisenzorický přístup, nevhodný je frontální způsob výuky,
- ve výuce vycházet z reálných situací běžného života, se kterými se žák setkává či může setkat,
- prodloužený výklad učiva, prodloužené ústní procvičování,
- zajištění doučování (nízkoprahová zařízení apod.), možnost i redukce učiva,
- nutná zpětná vazba, jestli žák chápe sdělenou informaci nezkresleně (na základě jiných hodnot, odlišných zkušeností), tj. kontrola správného chápání zadaného úkolu, názorné pomůcky, pomocné návodné otázky, dopomoc k prvnímu kroku atp.,
- respektování pracovního tempa a snížené odolnosti vůči zátěži,
- prokládání, či umožnění pohybového uvolnění,
- střídání činností různého druhu.

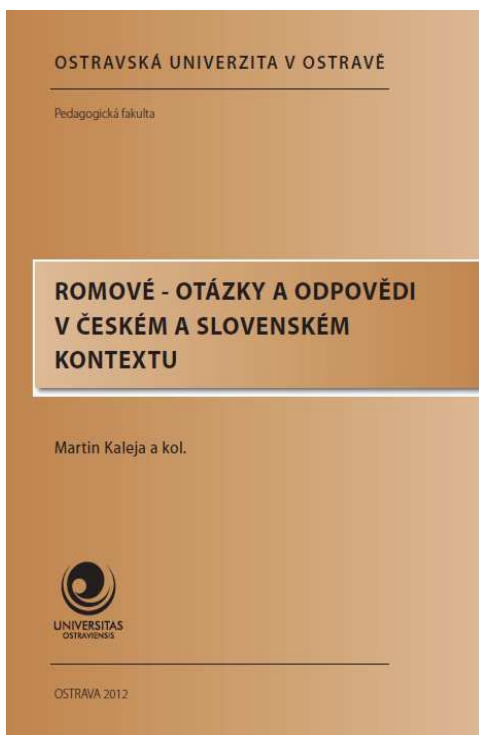
V edukační situaci s dětmi a žáky se sociálním znevýhodněním je potřeba pamatovat na další aspekty související s učením. J. Mareš (1998) hovoří o **strategii učit se, jak se učit** (learning how to learn / learning to learn). Zmiňuje, že styly učení je možné, avšak ne nutné měnit či ovlivňovat. V případě sociálně znevýhodněných žáků máme na paměti jejich edukativní vzory, socio-ekonomické postavení a postoje ke vzdělávání ad. Z toho poté vyplývá, že formace stylu učení žáka je především v silách učitele. Právě od učitelů se obecně očekává, že ponesou největší podíl na pozitivních změnách žákova stylu učení. Všechny faktory ovlivňující styly učení by měly být zohledněny. Jsou to např. individuální zvláštnosti, rodinné zázemí žáka, podmínky, v nichž učení a vyučování probíhá ad. Nositelem změn může být také psycholog nebo jiný poradce, kamarádi, spolužáci a také sourozenci (dosáhnout toho, čeho dosáhl bratr – takový cíl je bližší než dosáhnout toho, čeho dosáhl učitel). (Kaleja, M. 2011)

Pro vzdělávání dětí a žáků se sociálním znevýhodněním je důležité multidisciplinární přístup - spolupráce školy a odborných pracovišť (PPP, SPC, SVP, OSPOD, klinická psychologie, neziskové a volnočasové organizace – Člověk v tísni atd.).

Ze sociologické perspektivy k problematice sociálně znevýhodněných lze na vzdělávání a vzdělanostní nerovnost pohlížet dvěma různými způsoby. „*Na jedné straně stojí rovnost (relativních) šancí – obvykle nazývaná alokace vzdělávání – a na druhé straně rovnost v konečné distribuci vzdělání ve společnosti.* (Kreidl, M. 2008:30) **Nerovností v alokaci vzdělání** se rozumí nestejná relativní pravděpodobnost úspěchu ve vzdělanostních tranzicích pro ty děti a žáky, jež pocházejí z různých sociálních tříd či mají odlišné připsané společenské statusy. **Vztah mezi distribucí a alokací vzdělávání ve společnosti je dosti subtilní a mnohový.** (Arum, R., Gamoran, A. Shavit, Y. 2007, Shavit et al. 2007) Podle autorů (Bar-Haim, E, Shavit, Y., Ayalon, H. 2007a, Kreidl, M. 2008) vyrovnávání distribuce vzdělání nepovede nutně k vyrovnávání nerovností v alokaci vzdělanostních šancí.

Analýza z roku 2009 s názvem *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* uvádí, že pouze 72 % romských žáků navštěvuje základní školu hlavního vzdělávacího proudu, téměř třetina se vzdělává mimo tento proud (základní škola praktická, základní škola speciální). Existuje 3,5x vyšší pravděpodobnost, že romský žák bude přeřazen do speciálního školství. Kritickými momenty v jejich vzdělanostních trajektoriích jsou vstup do základní školy a přechod z prvního stupně na druhý stupeň základní školy. Již ve 3. ročníku žáci mají potíže s jazykem českým, na druhém stupni se problémovým předmětem stává i matematika. (GAC 2009)

My jsme se s kolegy ze dvou českých a tří slovenských univerzit pokusili nastítnit situaci vzdělávání tohoto etnika, ve vztahu k historickým, kulturologickým, sociálním (čili společenským) a (speciálně)pedagogickým kontextům. Výstupem je kolektivní monografie s názvem *Romové – otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu.*



Obrázek 8: Kolektivní monografie – Kaleja, M. a kol. 2012

Výzkumy, zaměřené na romské děti a žáky ve vzdělávacím procesu, na podmínky, šance atp., realizovány byly, jsou. Na mezinárodní úrovni můžeme zmínit výzkumné studie významných subjektů: UNESCO, Open Society Fund / Open Society Foundation, ERRC, případně další výzkumníky. V Čechách je to Univerzita Komenského v Praze, Masarykova univerzity v Brně, Ostravská univerzita v Ostravě, nebo známe organizace, jako jsou Gabal and Colsulting, s. r. o., Člověk v tísni, o. p. s., a další. Na Slovensku je to pak Prešovská univerzita v Prešově, Univerzita Konštantína Filozofa v Nitře a další.

V mezinárodním měřítku souhrnně můžeme konstatovat, že Romové žijící v sociálně vyloučených lokalitách nebo v jejich blízkosti dosahují obecně nižší úrovně vzdělání než Neromové žijící v obdobných podmínkách.

V Čechách pak se střetáváme s variabilitou terminologie – sociální znevýhodnění, socio-kulturní znevýhodnění a sociálně vyloučený žák. Víme z výzkumu, že pouze 1/3 dětí se účastní předškolního vzdělávání. Když tomu tak je, rodiče nejčastěji volí PT ZŠ a tam ze všech dětí nalézáme cca 98% dětí s romskou etnicitou. Existuje institut asistenta pedagoga, který je zřízen na podporu dětí a žáků se SVP dle školského zákona. Kritickou zprávou je to, že mimo hlavní vzdělávací proud je cca 28% žáků romského etnika. Kritika padá na segregaci ve třídách a ve školách vůbec.

Na Slovensku situace je relativně podobná. Předškolního vzdělávání se účastní pouze 18% dětí, což je značně méně. Má to přímou vazbu zcela jistě na fyzické (čili prostorové) podmínky sociálního vyloučení. Existuje i zde pozice asistenta učitele. Dále co víme, je to, že 60% žáků ve speciálních školách, jsou Romové a 86% žáků ve speciálních třídách jsou také Romové. Toto je kritická zpráva pro Evropskou komisi. Segregace ve školství je problémem rovněž, a to zejména na východě.

I my jsme se v rámci vědecko-výzkumných aktivit zaměřili na sledování aktuálního stavu a klíčových indikátorů vzdělávání romských žáků. Podařilo se nám s kolegy naše výzkumná zjištění publikovat a uveřejnit. Zaměřili jsme se například na postoje rodič ke vzdělávání, na hodnotové konstrukty žáků s relevancí na vzdělávání, na pedagogickou komunikaci atp. Některé výsledky se nám podařily publikovat i v angličtině.



Obrázek 9: Rámec bariér ve vzdělávání

Zaměříme-li se na rámec bariér ve vzdělávání, mohli bychom vytýčit mnoho rezerv, problémů, stinných stránek. Extrahujeme ty klíčové: prostředí, rodinu a školu-učitele a výchovně-vzdělávací proces.

U prostředí chceme zdůraznit fyzické, společenské a sociální podmínky vyloučení, které udávají charakter vzdělávání, motivaci a potřeba romských žáků. Už v rámci zmiňovaných strategií se uvádí, že bychom se cíleně měli zaměřit na desegregaci, deghettoizaci a destigmatizaci. Tyto vlastnosti neprospívají našim žákům, neposkytují jim dostatečné stimuly ke vzdělávání, nevedou je k hodnotě vzdělávání, předkládají jim

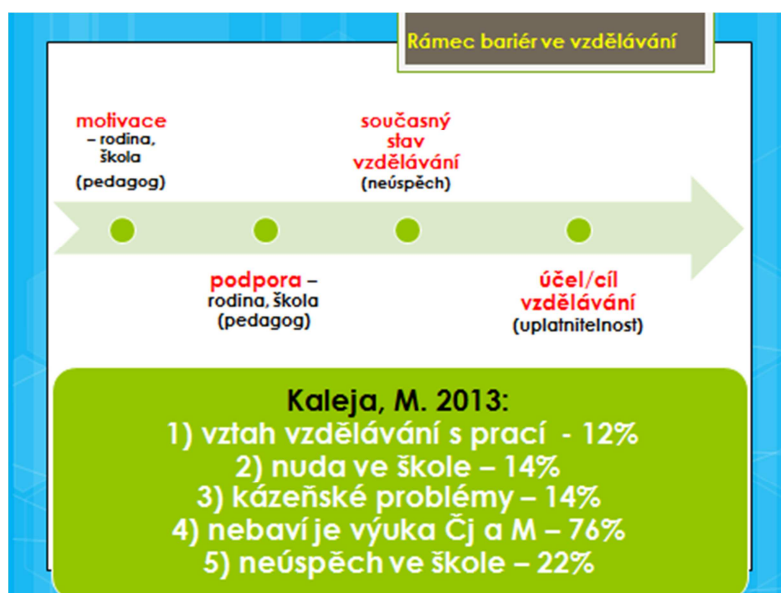
neadekvátní vzory a modely, které v procesu socializace a sociálního učení získávají. Postoje rodičů ke vzdělávání jsou důležité. Ukazují to známé publikace, známe výzkumy – např. prof. Portik, doc. Petrasová, výzkum Kaleji (z roku 2011) ad.

Rodiče staví na vlastní zkušenosti, někteří nedokáží dostatečně motivovat žáky ke vzdělávání a pouhé sdělení nestačí. Životní styl ukazuje dětem cestu, rodiče stěží překonávají tu správnou změnu v životě. Její spolupráce se školou je časově ohraničená. Výzkumy říkají, že při objevujícím neúspěchu dětí a při vyskytujících výchovných problémem, které právě pramení z neúspěchu, rodiče se školou nechtějí spolupracovat a školu vnímají jako pouhou formální instituci, do které dítě chodit musí.

Škola plní řadu potřebných funkcí. Výzkumy však ukazují, že cca 1/3 pedagogů má negativní zkušenost s romskými žáky, jejich kompetence jsou limitovány, neboť toto souvisí s poznáním zvláštnosti sociálně vyloučených dětí a žáků. Aktivní monitoring někdy chybí, pedagogové se neangažují víc, než musí. Její spolupráce s rodinou je determinovaná tou druhou stranou. Motivace a podpora ve vzdělávání v některých případech nezohledňuje specifické zvláštnosti a nezohledňuje potřeby žáků.

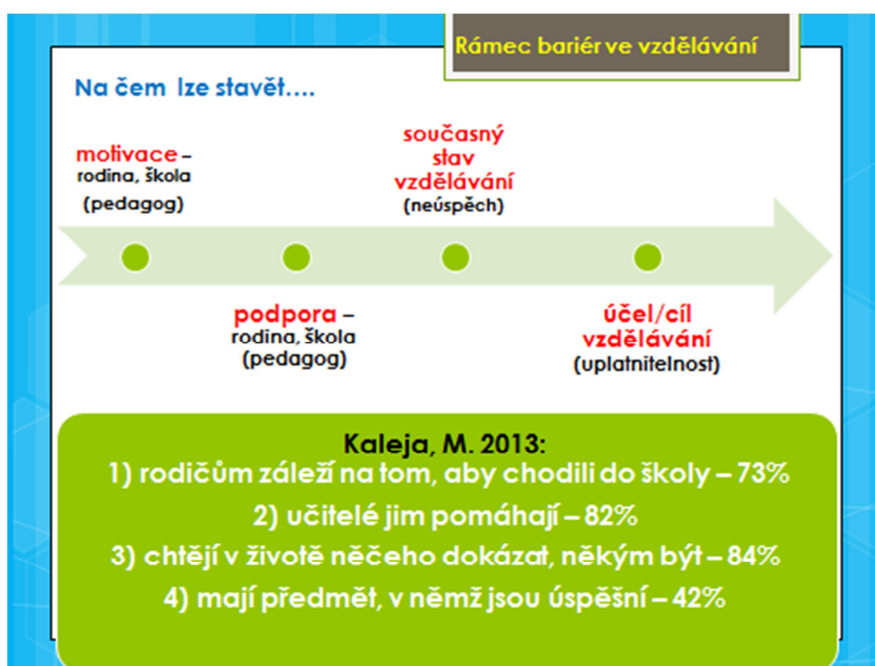
Výchovně vzdělávací proces rovněž vykazuje v některých případech rezervy. Dynamika výuky, adekvátnost obsahů a cílů vzdělávacích procesů a pragmatická stránka věc není vždy optimálně volena.

Rámec bariér z jiného pohledu, např. z pohledu výzkumu z roku 2013, nastiňuje tyto mantinely: motivaci, podporu, současný stav vzdělávání, účel a cíl vzdělávání. Výsledky říkají, že pouze 12% žáků vzdělávání spojuje se svým budoucím profesním uplatněním na trhu práce, dále že 14% žáků uvádí, že se ve škole nudí, nemají, co dělat a nikdo se jim dostatečně nevěnuje. Kázeňské problémy subjektivně udává celkem 14% a 76% žáků ve škole vůbec nebaví výuka českého jazyka a matematika. V těchto předmětech jsou neúspěšní. Toto ukazuje i známá celorepubliková sociologická GAC analýza z roku 2009. 22% subjektivně deklaruje, že jsou ve škole neúspěšní. Jinými slovy přicházejí do školy s tím, že se jim stejně nedaří a ve škole si čas musí odsedět. Toto lze považovat za kritické.



Obrázek 10: Rámec bariér ve vzdělávání

Na druhé straně zmiňované mantinely mohou ukázat cestu, jak dál, čeho využít a na čem stavět. Například: 73% žáků uvádí, že rodičům na jejich vzdělávání záleží. Toto se potvrzuje i ve výzkumu výzkumníků Alice Petrasové a Štefana Porubského z roku 2013. Dále uvádějí, že pedagog je ten, který jim ve škole pomáhá (v míře 84%), čili vnímají jeho autoritu, mají ho v oblibě, důvěřují mu. 42% žáků uvádí, že ve škole v některých předmětech úspěšní jsou.



Obrázek 11: Na čem lze stavět ...

6 Monitoring a deskripce vybraných škol

Česká republika je dlouhodobě kritizována, že nedokáže vytvořit rovné příležitosti v oblasti vzdělávání dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Středem pozornosti odborníků angažujících se do problematiky vzdělávání stojí hlavní vzdělávací proud a speciální školství s důrazem na integrativní a inkluzivní aspekty. Krizovou situaci dlouhodobě monitorujeme právě u dětí a žáků pocházejících ze sociálně vyloučených lokalit, nebo lokalit ohrožených bezprostředně touto sociální exkluzí. Takto exkludované prostředí hraje klíčovou determinantu v oblasti rovných příležitostí, následné uplatnitelnosti na trhu práce a konkurenceschopnosti.

Zkoumání zákonitostí determinant sociálního vyloučení z perspektivy pedagogického a speciálněpedagogického výzkumu se stává v poledních letech aktuální výzvou. Svědčí o tom například tyto realizované a publikované výzkumy: Kaleja, M. 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, Zezulková, E. 2011, 2013, Bartoňová, M. 2009, GAC 2006, 2009, Gulová, L. a kol. 2010, Gulová, L. 2011, Svoboda, Z., Morvayová, P. a kol. 2010 ad. My jsme se v rámci projektu aktuálního monitoringu a deskripce vybraných základních škol v lokalitách vyznačujících se sociální exkluzí cíleně zaměřili na tři základní oblasti zkoumání:

- **Oblast 1:** Definování počtu pedagogických pracovníků, počtu asistentů pedagoga a definování počtu žáků pěti konkrétních základních škol v rámci pěti různých měst v republice.
- **Oblast 2:** Definování edukativní charakteristiky žáků těchto škol.
- **Oblast 3:** Definování vybraných výsledků vzdělávání těchto žáků.

Cílem projektu bylo prostřednictvím aplikace metod a technik pedagogického výzkumu provést monitoring klíčových speciálněpedagogických ukazatelů v systému základního vzdělávání. K výzkumnému cíli patřila aktuální deskripce předem definovaných determinant (ukazatelů, viz sledované oblasti), o nichž již zmiňované realizované výzkumy hovoří jako o klíčových faktorech edukace dětí a žáků se sociálním vyloučením. Výsledky výzkumu tak přinášejí v této prezentované podobě deskripci o stavu, v němž se cílová skupina nachází, je doplněná explanací, opírající se o zkušenosti jednak výzkumné, strategické, didaktické, také o zkušenosti ze speciálněpedagogického terénu.

Podle GAC analýzy z roku 2006 s názvem *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti* v České republice v době realizace výzkumu bylo 310 sociálně vyloučených či sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit. V těchto lokalitách podle sociologických odhadů žilo 80 – 120 tisíc obyvatel. Dnes se celá řada odborníků domnívá, že analýza je již s ohledem na aktuální politicko-ekonomickou a společenskou situaci irelevantní, neboť prezentovaná data pozbyla platnost. Na základě objektivních ukazatelů se lze zcela jistě domnívat, že počet sociálně vyloučených lokalit stejně tak jako počet osob žijících v těchto lokalitách, se významně zvýšil. Již od začátku roku 2014 probíhá nový aktuální sběr těchto dat. Celý proces je dosti náročný, potrvá cca jeden kalendářní rok. Již nyní se odhaduje, že počet lokalit se rozrostl na číslo 400 a počet obyvatel žijících v lokalitách je přibližně vyčíslen na 120-150 tisíc. (Agentura pro sociální začleňování, online) GAC, s. r. o. ve spolupráci s Novou školou, o. p. s. vytvořily interaktivní Mapu sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v České republice (vše dostupně zde: http://www.esfcr.cz/mapa/int_CR.html). Je kategorizována podle 14 krajů, potom podle příslušných obcí se zřetelným vyznačením postižených lokalit. Všechny lokality mají vlastní deskripci.

V současné době realizujeme celoplošný republikový výzkum s názvem *Sociologický monitoring vzdělanostních vstupů a výstupů dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Ten má tři hlavní výzkumné směry:

- analýzu zaměřenou na porovnání dosažených výsledků žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v různých typech základních škol,
- analýzu zaměřenou na popis a zhodnocení efektivity vzdělávací soustavy ve dvou konkrétních městech v republice,
- analýzu zaměřenou na popis a identifikaci bariér účasti dětí se sociálním vyloučením v předškolním vzdělávání.

Níže předkládaná výzkumná zjištění s ohledem na stále probíhající výzkum (vlastní realizace probíhá v letech 2014 - 2015) jsou dílčími výsledky, na jejichž základě se výzkum dále bude rozvíjet. Empirická zjištění se váží výhradně k pěti definovaným školám. Jedná se o náhodný výběr z 39 škol v rámci 13 krajů v republice, mimo hlavní

město Praha. Celkový výběr škol podléhal třem základním kritériím: výskyt v sociálně vyloučené lokalitě nebo v lokalitě ohrožené sociální exkluzí, na škole se vzdělávají i děti/žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a ochota participace školy do výzkumu.

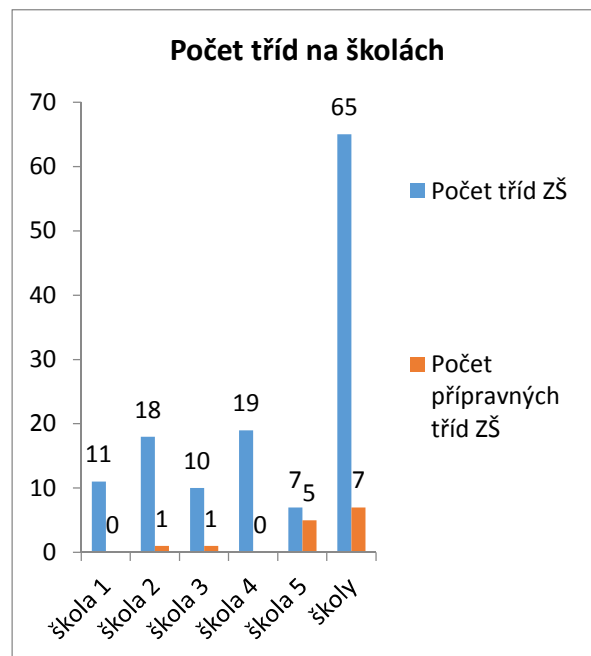
Škola 1 má celkem 230 žáků, je situována v sociálně vyloučené lokalitě v Chrudimi.

Škola 2 má celkem 141 žáků, je situována v sociálně vyloučené lokalitě ve Vsetíně.

Škola 3 má celkem 155 žáků, je situována v sociálně vyloučené lokalitě v Jáchymově.

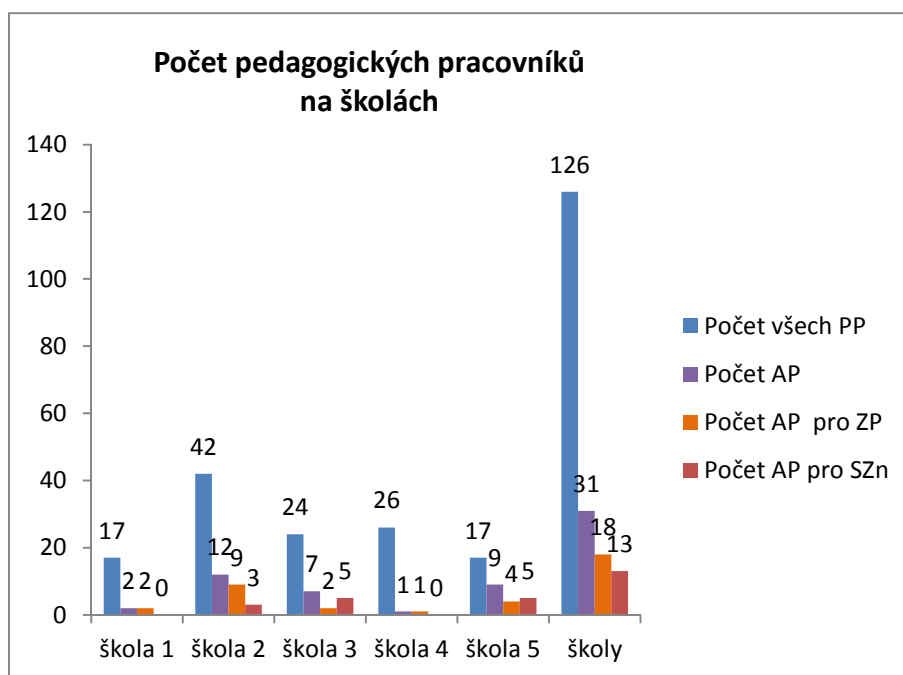
Škola 4 má celkem 447 žáků, je situována v sociálně vyloučené lokalitě v Brno.

Škola 5 má celkem 80 žáků, je situována v sociálně vyloučené lokalitě na Šluknovsku.



Obrázek 12: Počet tříd na školách

Počet dětí, které by se mohly účastnit předškolního vzdělávání, není zcela přesně znám, resp. sběr etnických dat není v našich podmínkách legislativně umožněn. Ze sociologických odhadů lze říci, že jen velmi malé procento romských dětí navštěvuje mateřskou školu. Pokud se rodiče rozhodnou pro předškolní přípravu, volí přípravnou třídu základní školy. Na základě svých zkušeností pedagogové deklarují (Kaleja, M. 2013), že rozhodnutí rodičů, zda dítě bude navštěvovat PT ZŠ ovlivňuje předpoklad, že dítě bude pokračovat v povinné školní docházce i nadále na této základní škole (80%). I proto rodiče v případě, že se rozhodnou pro předškolní přípravu svých dětí, **raději volí přípravnou třídu základní školy**. S ohledem na inkluzivní pojetí školy proto lze jenom doporučit a vyzdvihovat, aby PT ZŠ nadále vznikaly výhradně při školách hlavního vzdělávacího proudu. Ve **Zprávě o stavu romské menšiny v České republice za rok 2010** (ZSRM v ČR) se uvádí, že pokud PT ZŠ budou zřizovány při základních školách praktických, je předpoklad, že dítě ve své vzdělávací dráze začíná hned mimo hlavní vzdělávací proud, což nelze považovat za proinkluzivní vzdělávací mechanismus.



Obrázek 13: Počet pedagogických pracovníků na školách

Na pěti školách v sociálně vyloučených lokalitách s celkovým počtem žáků 1 053 pracuje celkem 126 pedagogických pracovníků, z toho asi jedna čtvrtina vykonává funkci asistenta pedagoga. Z hlediska propočtu můžeme říci, že na jednoho pedagogického pracovníka vychází cca 8-9 žáků, na jednoho asistenta pedagoga pak 34 žáků. Školy zřizují funkci asistenta pedagoga v 18 případech pro žáky se zdravotním postižením, ve 13 případech pro žáky se sociálním znevýhodněním.

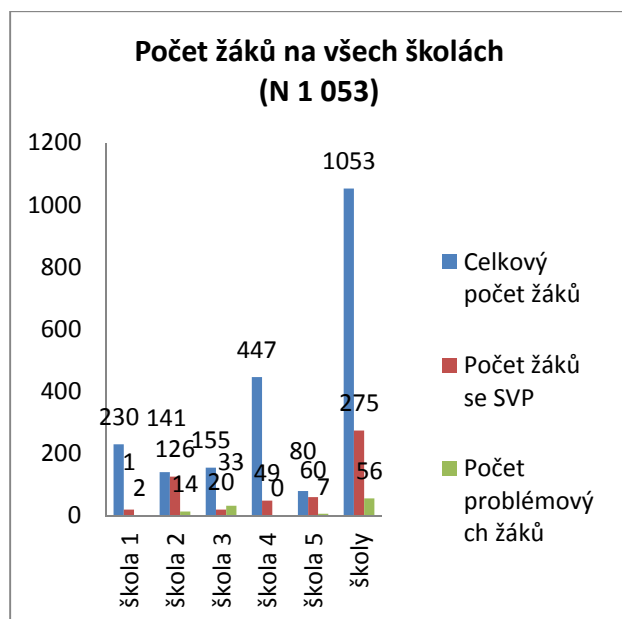
Činnost asistenta pedagoga je vymezena v zákoně č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, v zákoně 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů a v příslušných vyhláškách. Kvalifikaci získává vysokoškolským studiem, studiem na vyšší odborné škole, absolvováním střední odborné školy v oblasti pedagogických věd, nebo se základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga. Jeho klíčové kompetence jsou dány vyhláškami (73/2005 Sb., 147/2011 Sb.):

- pomoc žákům při přizpůsobování se školnímu prostředí,
- pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti,
- pomoc v komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žáci pocházejí,

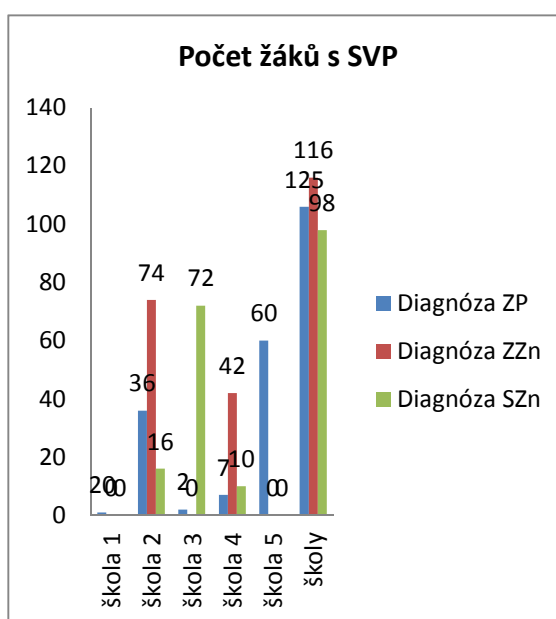
- individuální práce se žákem podle instrukcí učitele, pomoc při adaptaci, při přípravě pomůcek a spolupráce při tvorbě IVP.

Charakteristika žáků podle jednotlivých školních vzdělávacích programů

Jednotlivé školy ve svých školních vzdělávacích programech (ŠVP) charakterizují své žáky jako žáky pocházející se sociálně vyloučených lokalit či lokalit sociálním vyloučením ohrožených. Uvádějí, že jde o žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí (nebo sociokulturně znevýhodněného prostředí), o žáky pocházející ze sociálně slabých rodin, jimž se nedostávají potřebné podněty k plynulému a řádnému vývoji a jež jsou bezprostředně ovlivňováni sociálně patologickými jevy. Dále uvádějí, že řada žáků spadá do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle současně platných legislativních dokumentů. Zdůrazňují, že škola je určena pro žáky s různými stupni rozumových schopností, se závažnými poruchami učení, též žákům, kteří nezvládají učivo běžné základní školy, a to z důvodů rodinných a sociálních. Mezi žáky se projevuje velká diferenciací v jejich možnostech a schopnostech. Někteří žáci se vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu.



Obrázek 14: Počet žáků na školách



Obrázek 15:: Počet žáků se SVP

Obrázky 14 a 15 nabízejí dvě různé vypovídající hodnoty ve vztahu k žákům se SVP. Školy měly možnost:

- deklarovat speciální vzdělávací potřeby dotčených žáků, a to prostřednictvím příslušného posudku (PPP, SPC) – graf č. 29,
- deklarovat speciální vzdělávací potřeby dotčených žáků bez doložení potřebného posudku – graf č. 30.

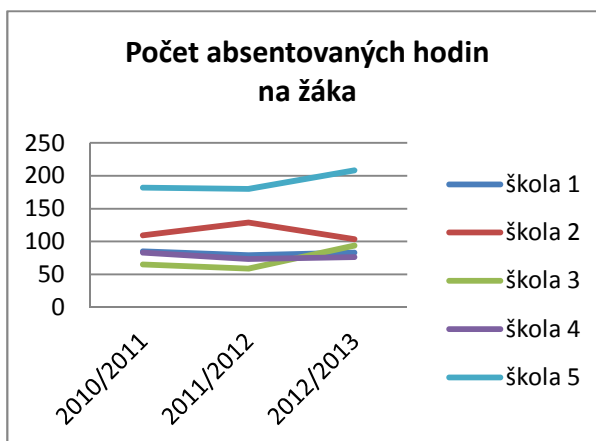
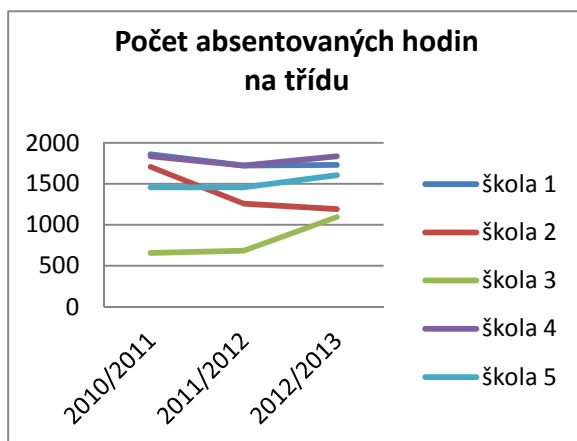
Výsledek je pak následující: Škola 1 uvedla o 19 více případů žáků se SVP, škola 2 neuvedla ani o jednoho žáka se SVP více, opírala se o původní hodnotu. Škola 3 uvedla o 54 případů žáků se SVP více, škola 4 jich uvedla o 10 více a škola 5 neuvedla ani o jednoho žáka se SVP více. Zadání pro všechny školy bylo jednotné, data poskytoval jeden ze zástupců školy (ředitel/ka nebo zástupce/kyně). Praxe tak ukazuje, že školy nepřístupují ke kategorizaci žáků zcela jednotně, resp. deklarace speciálních vzdělávacích potřeb dětí a žáků je různá, závislá na daných okolnostech. V některých případech byli žáci, u nichž se předpokládalo, že výskyt speciálních vzdělávacích potřeb je, ovšem absentuje k tomu příslušné vyšetření, v jiných případech vyšetření bylo již nasmlouváno. Ať už budeme vycházet z grafu č. 29 nebo z grafu č. 30, zdůrazňujeme, že podíl žáků se SVP v daných školách je podstatně vyšší (275/320 případů, tj. cca 25-30%) oproti celorepublikovému standardu (cca 3%).

Na všech dotčených školách v současné době evidují cca 5% žáků (56 případů), jejichž chování lze považovat za problémové. Nejedná se o žáky s diagnózou spojenou s poruchou chování, příp. s poruchou chování a učení. Toto je řazeno do kategorie speciálních vzdělávacích potřeb (zdravotní postižení). Školy za problémové žáky považovaly žáky bez diagnózy poruchy chování, porušující řád školy a pravidelně a významně narušující výchovně vzdělávací proces.

V této části jsme se cíleně zaměřili na:

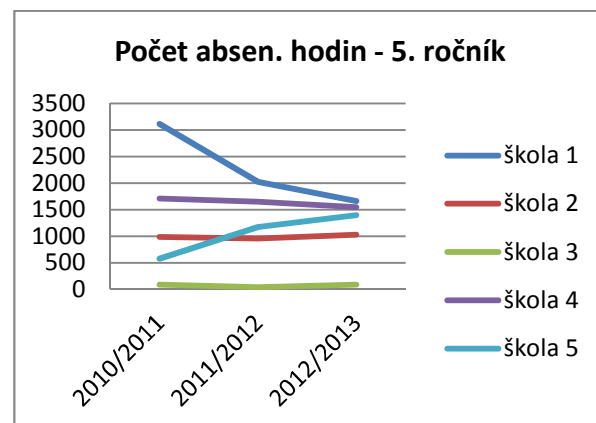
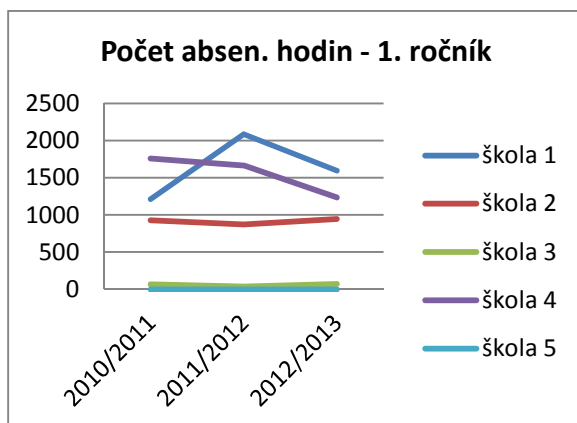
- deskripci absentovaných hodin na třídu a na žáka,
- deskripci absentovaných hodin na ročník – začátek a konec prvního i druhého stupně základního vzdělávání,
- deskripci počtu propadlých žáků,
- deskripci počtu neúspěšných žáků (tj. propadli, přesto pokračují ve vyšším ročníku),
- počet přeřazených žáků,

- deskripci klasifikačního průměru vybraných předmětů (český jazyk, matematika, cizí jazyk),
- deskripci počtu výchovných komisí (1. stupeň a 2. stupeň).



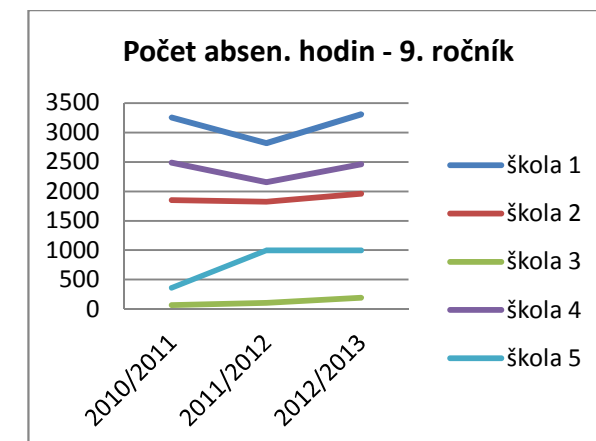
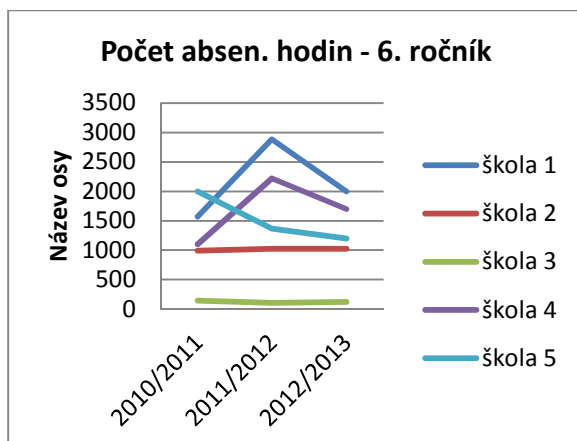
Obrázek 16: Počet absent. hodin na třídu

Obrázek 17: Počet absent. hodin na žáka



Obrázek 18: Absence za 1. ročník

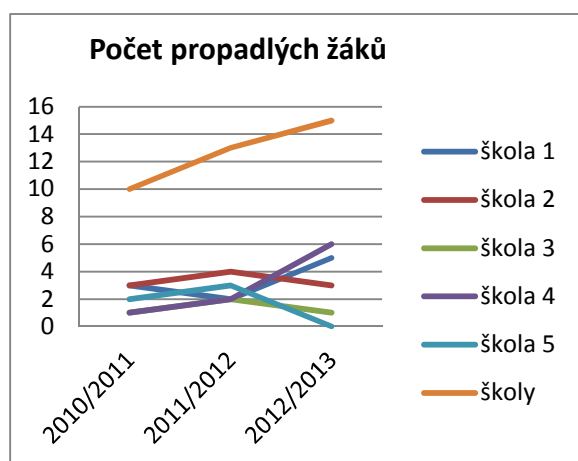
Obrázek 19: Absence za 5. ročník



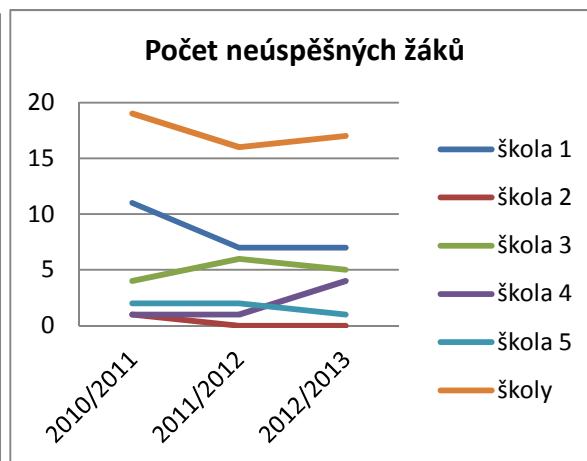
Obrázek 20: Absence za 6. ročník

Obrázek 21: Absence za 9. ročník

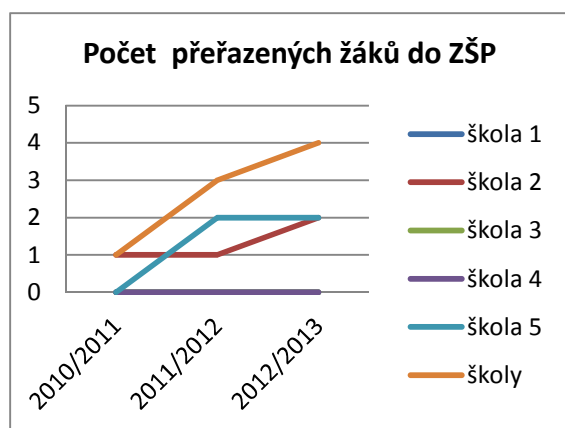
Absence žáků prvních ročníků je deklaratorně nižší, což se dá očekávat. Pedagogicko-psychologické aspekty související s plněním povinné školní docházky se v průběhu vzdělanostní trajektorie všech žáků proměňují. Velkou roli sehrává celá řada faktorů. V případě žáků pocházejících ze sociálně vyloučených lokalit se klíčovou a svým významem značnou determinantou stávají mimo pedagogické, speciálněpedagogické a psychologické aspekty, také aspekty sociologického charakteru. S odkazem na výsledky výzkumů o didaktických aspektech procesu vzdělávání a hodnotových konstruktech zdůrazňujeme, že s přibývajícím věkem žáků, jejich neúspěchem ve škole vlastní vzdělanostní aspirace významně klesají. Spolupráce rodičů se školou opadá. Zájem rodin o vzdělávání jejich dětí je daleko nižší, než tomu bylo na počátku vzdělávací dráhy. Přístupy pedagogů rovněž tyto skutečnosti ovlivňují. Pouze dvě školy (škola 2 a škola 3) mají zřízenou přípravnou třídu základní školy, do které docházejí děti, aby se vyrovnal jejich psychosociální vývoj, příp. jsou tam ty děti, jimž byl uložen odklad povinné školní docházky. Tyto děti se pak vzdělávají kurikulárně podle RVP pro předškolní vzdělávání. Vzdělávání podle RVP pro základní vzdělávání realizují škola 1 a škola 2, s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením se pak setkáme ve škole 2, ve škole 3 a ve škole 4. Škola 2 mimo jiné a také škola 5 vzdělávají podle RVP pro obor vzdělání základní škola speciální.



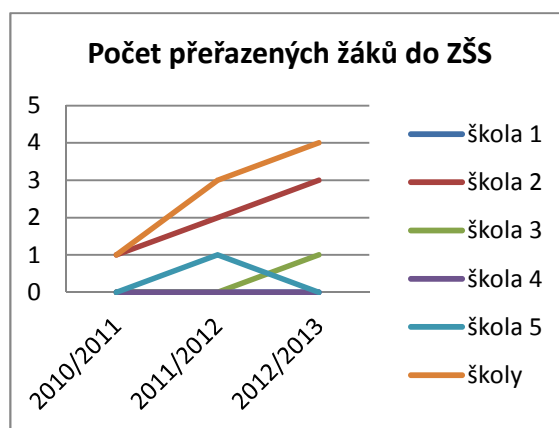
Obrázek 22: Počet propadlých žáků



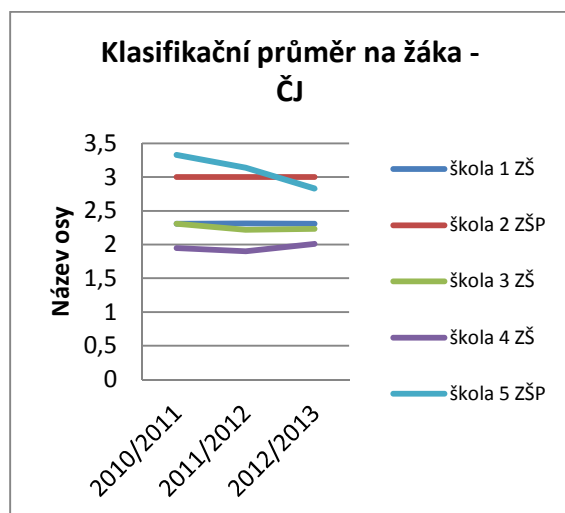
Obrázek 23:: Počet neúspěšných žáků



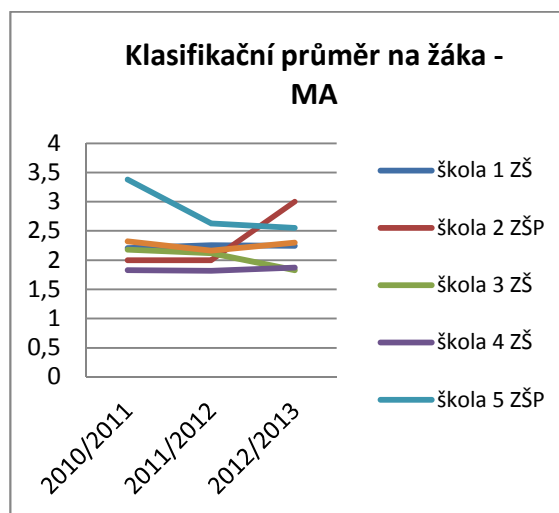
Obrázek 24: Počet přeřazených do ZŠP



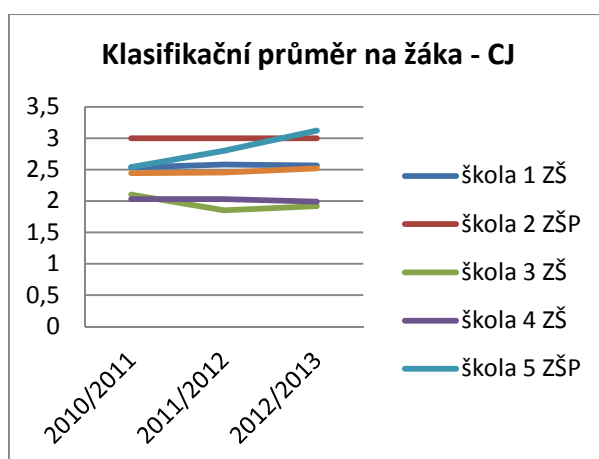
Obrázek 26: Počet přeřazených do ZŠS



Obrázek 27: Klasifikační průměr - ČJ



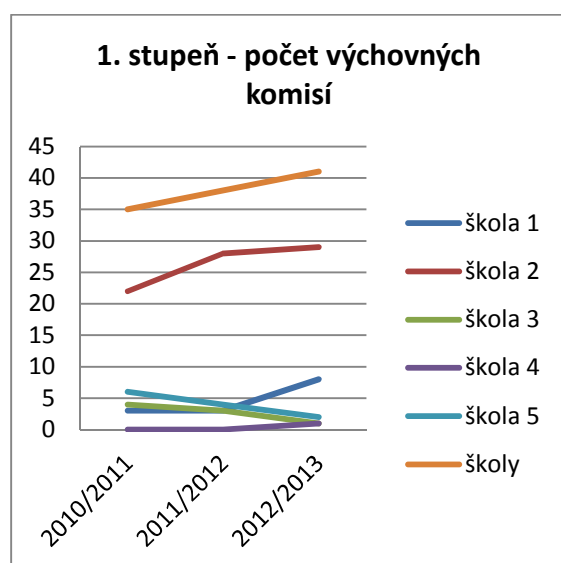
Obrázek 28: Klasifikační průměr – MA



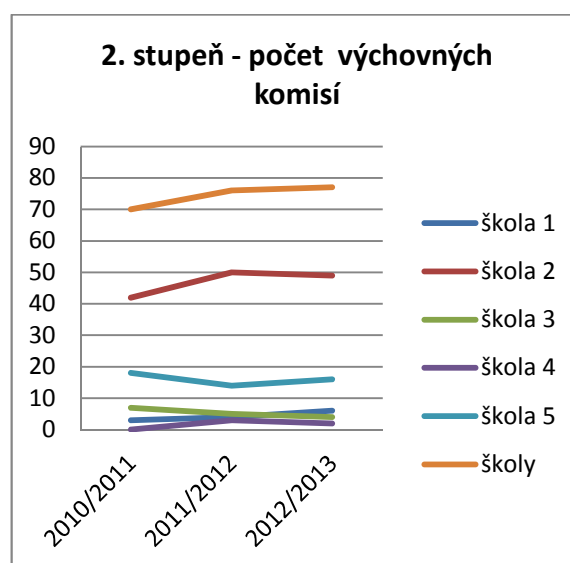
Obrázek 29: Klasifikační průměr – CJ

Celkové kvantitativní ukazatele o počtu propadlých a neúspěšných žáků jsou s ohledem na počty stavů žáků vzdělávajících se v daných školách nízké. To může indikovat skutečnost, že se na školách daří implikovat takové integrativní mechanismy, jež napomáhají ve vzdělanostní trajektorii žáků. Na druhé straně to žádá i kvalitativní sondu zaměřenou na hloubkovou analýzu. Konkrétněji by mohlo jít o etnografickou studii s cílem podat hloubkovou deskripci a explanaci vzdělávacího procesu – jeho vlastní průběh, interpersonální vztahy mezi žáky, interpersonální vztahy mezi učiteli, interpersonální vztahy mezi učiteli a žáky, celkové klima školy, spolupráce s rodiči atp.

Výsledky vzdělávání v předmětech český jazyk, matematika a cizí jazyk jsou ve všech školách zhruba totožné. Od poslední sociologicky zaměřené analýzy (GAC 2009) o vzdělanostních dráhách a vzdělanostních šancích romských žáků nedošlo v tomto směru ke změnám zásadního charakteru. Podle GAC (2009) analýzy žáci 1. – 8. ročníků dosahovali v jazyku českém klasifikační průměr v rozmezí na škále 2,72 – 3,57, v matematice pak klasifikační průměr činil v rozmezí 2,44 – 3,67. Výsledky cizího jazyka nebyly sledovány, což i souvisí s kurikulární změnou v uplynulých letech.



Obrázek 30: Počet výchovných komisí – 1.st.



Obrázek 31: Počet výchovných komisí – 2.st.

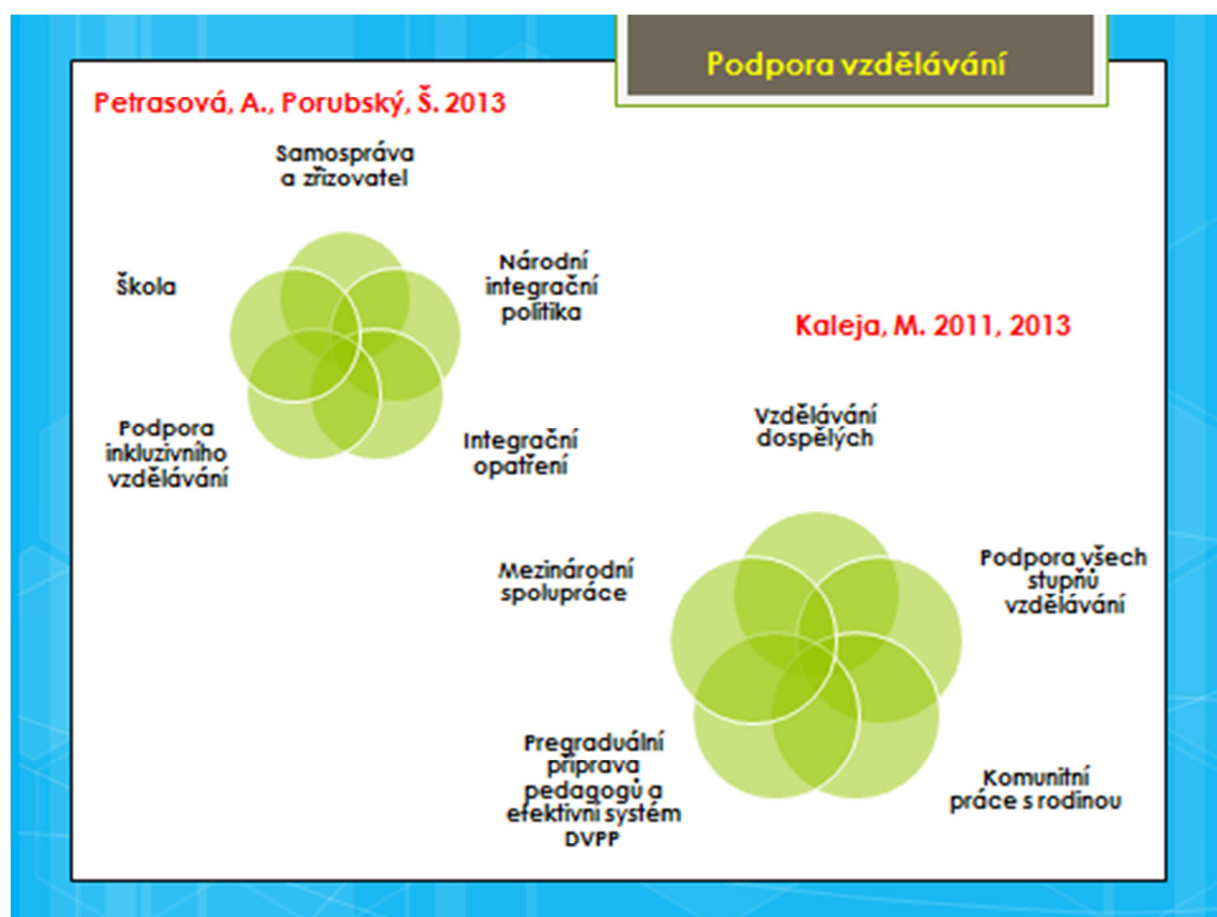
Počet výchovných komisí realizovaných na školách v rámci 2. stupně základního vzdělávání je značně vyšší. Školy nejčastěji udávaly, že se poměrně často řeší otázky týkající se:

- docházky, což souvisí s problematikou záškoláctví,
- pozdních příchodů,
- prospěchu a neplnění školních povinností, domácí přípravy na vyučování,
- výchovných problémů v rámci výchovně-vzdělávacího procesu (agresivita, šikana), nerespektování autority učitelů, porušování školního řádu.

Školy dostaly možnost prostřednictvím klasifikační škály (1 -5) ohodnotit aktivní spolupráci rodičů žáků. Výsledek je následující. Škola 1 spolupráci rodičů žáků v rámci 1. i 2. stupně hodnotí známkou 3. Naproti tomu škola 2 rodiče žáků 1. stupně hodnotí známkou 4, a rodiče žáků 2. stupně známkou 5. Školy 3, 4 i 5 spolupráci rodičů žáků 1. stupně hodnotí mírněji - známkou 2, kdežto rodiče žáků 2. stupně známkou 3. 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. Z realizovaných empirických šetření (Kaleja, M. 2011, 2013) 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. Škola by o tuto spolupráci měla stát.

7 Mechanismy podpory vzdělávání

Když bychom se chtěli zabývat mechanismy aktivní podpory, můžeme říci, že někdy jasná, přesná a někdy méně jasná a přesná, nalezneme v různých výzkumných studiích, ve výzkumných zprávách či dokonce ve zmiňovaných strategických dokumentech. Ve zmiňovaném celorepublikovém výzkumu Alice Petrasové a Štefana Porubského stojí tyto oblasti: škola, samospráva a zřizovatel, národní integrační politika, integrační opatření, podpora inkluze ve vzdělávání. Ve výzkumu Martina Kaleji (2011, 2013) nalezneme pak: participace na mezinárodním výzkumu, podpora všech stupňů vzdělávání, vzdělávání dospělých, komunitní práce s rodinou, pregraduální příprava budoucích učitelů.



Obrázek 32: Podpora vzdělávání

- **Význam preprimárního vzdělávání**

Je nutné vytvořit mechanismy, které by romské rodiče dostatečně motivovaly k tomu, aby si Romové uvědomovali význam preprimárního vzdělávání – zejména v mateřské škole. Rané dětství je základnou osobnostního vývoje každého jedince ve všech jeho osobnostních složkách, a proto je žádoucí uvažovat o inovaci dosavadního školského systému v této oblasti. Bylo by pro dítě, jeho osobnostní rozvoj žádoucí nastavit povinnou školní docházku již v preprimárním vzdělávání, a to minimálně 2 školní roky před zahájením primárního vzdělávání. Romské dítě do zahájení povinné školní docházky vyrůstá ve striktně etnicky izolovaném prostředí. Pochází-li dítě z prostředí sociálně vyloučených či sociálně vyloučením ohrožených lokalit (viz Analýza... GAC 2006) jeho osobnostní vývoj je značně determinován nízkou akademickou podnětností, a tím jeho vztah ke vzdělání je zcela odlišný, má zcela jinou vzrůstající perspektivu.

- **Vzdělávání dospělých Romů**

Je nutné vytvořit mechanismy, které by romské rodiče (*zejména mladé rodiče – nejen romské*) aktivně podporovaly v jejich společenské roli a vedly je k společensky žádoucím modelům chování, jimiž budou v očích svých dětí vystupovat jako behaviorální modely. Vzhledem ke stavu vzdělanostní úrovně romského etnika v České republice je potřeba budovat centra zajišťující vzdělanostní rozvoj dospělých Romů. Vzdělání dospělých je výraznou determinantou kvality života, výrazně ovlivňuje společenské fungování. V rámci kombinované formy či distanční formy (celoživotního a jiného) vzdělávání nesnižovat nároky kladené na frekventanty těchto kurzů. To může mít přímý následek na budování nežádoucích postojů většinové a menšinové společnosti.

- **Sekundární a terciální vzdělávání**

Vytvořit mechanismy, které by romské rodiče dostatečně motivovaly k tomu, aby si uvědomovali nutnost vést své děti k pokračování ve vzdělávání v sekundárním, následně v terciálním studiu. Při kladení požadavků, podmínek a vyžadování plnění určitých regulí, neodstupovat či dokonce nesnižovat žádoucí a potřebné nároky. Naopak cíleně vést a působit, nalézat strategie, jimiž lze působit suportivně v oblasti vzdělávání. Snižováním nároků na všech stupních vzdělávání (*počínaje primárního, konče terciálního vzdělávání*) by se zvýšilo diskriminační napětí mezi etnikem a majoritou.

- **Komunikace školy s rodinou**

Vytvořit podmínky k tomu, aby školy mohly efektivně komunikovat s rodiči a jejich komunikace byla aktivní a efektivní. Ukotvit ve školství pozici sociálního pedagoga jako mediátora v komunikační relaci škola – rodina. Funkci sociálního pedagoga nezaměňovat s funkcí školního speciálního pedagoga. Obě funkce mohou být pro vzdělávání romského žáka významným suportivním a přímým podpůrným opatřením.

- **Participace rodičů na vzdělávání dětí**

Vytvořit mechanismy, které by zajišťovaly aktivní participaci rodičů ve vzdělávání jejich dětí. Nabízet různorodé zájmové kroužky či aktivity adresované rodičům a jejich dětem na školách a jiných občanských sdruženích apod. (viz např. komunitní centra).

- **Inkluzivní prostředí na školách**

Budovat základní školy, jež budou schopny žákům nabízet několik vzdělávacích programů (*nabídku*) určených jejich vzdělávacím potřebám. Pro inkluzivní přístup vytvářet dostatečně suportivní oporu:

- zvýšit počet asistentů pedagoga – vyřešit jejich dosavadní způsob financování,
- vytvořit podmínky k tomu, aby školy mohly vytvářet pozice školních speciálních pedagogů, školních psychologů²,
- vytvořit podmínky k tomu, aby školy mohly efektivně komunikovat s rodiči a jejich komunikace byla aktivní.

- **Inovace ve vzdělávání**

Kulturu a tradice Romů adekvátně implementovat do školních vzdělávacích programů, využívat různorodé výchovně vzdělávací strategie, které by napomohly odstranit interkulturní bariery mezi žáky a napomohly interpersonální a interetnické komunikaci. Ve vzdělávání lze uplatňovat prvky alternativních pedagogických směrů, lze konstruovat školu s inovativním vzdělávacím charakterem, a budovat tak filozofii otevřené školy. K rozvoji takové koncepce školy lze i prostřednictvím realizace různých projektů (*rozvojové programy MŠMT, projekty ESF ad.*) či participaci na nich.

² V současné době nemají všechny školy finanční prostředky k tomu, nebo dokonce jeden školní psycholog působí na dvou a více pracovištích.

- **Pregraduální příprava učitelů**

V rámci pregraduální přípravy učitelů a speciálních pedagogů zajistit ucelené poznatky vztahující se k romskému etniku, zejména ke specifickým vězím se na vzdělávání romských žáků (*romologie, etnopedagogika, multikulturní výchova, základy romského jazyka apod.*). Již v pregraduální přípravě pedagogů či speciálních pedagogů lze vytvářet modulové vzdělávání s rozšířenou specializací na danou problémovou oblast (např. vzdělávací modul na FF OU s názvem *Základy romologických studií, nebo na PdF OU vzdělávací modul s názvem Interkulturní výchova*³). V rámci pregraduální přípravy učitelů a speciálních pedagogů zajistit předměty zajišťující osobnostní přípravu učitelů a speciálních pedagogů (*osobnostní výchova apod.*). Ta se dosud neobjevuje u řady učitelských oborů veřejných pedagogických fakult. V rámci pregraduální přípravy učitelů a speciálních pedagogů zajistit alespoň následkovou (*průběžnou*) pedagogickou, speciálně pedagogickou praxi s etnickými žáky.

- **Eliminace počtu segregačních škol**

Vytvořit a budovat mechanismy, které by v tzv. „romských školách“ nebo v potencionálních „romských školách“ eliminovaly charakter segregačních škol. Vzdělanostní aspirace žáků jsou výrazně determinovány sociálním prostředím, ve kterém se pohybují. Jsou-li vzdělanostní aspirace celého třídního kolektivu nízké, celý třídní kolektiv z hlediska školního výkonu dosahuje výrazně nižších dispozic, promítá se to přirozeně do individuální vzdělávací perspektivy žáka. Z realizovaného výzkumu (Kaleja, M. 2011, 2013) vyplynulo, že samotní rodiče deklarují, že vzdělání nerozhoduje o tom, zda-li Rom se udrží na trhu práce. Jsou přesvědčení, že v České republice převládá xenofobií postoj vůči Romům. Školy by si měly uvědomovat svou významnou funkci v odbourávání předsudků, stereotypů a významně podporovat interkulturní výchovu a vzdělávání žáků. K tomu jim mohou být nápomocné kurzy v rámci nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) apod.

- **Komunikační kompetence dětí**

Zaměřit se na rozvoj komunikačních kompetencí romských dětí. Sledovat interferenci romského jazyka, etnolektu češtiny do českého jazyka, jeho vliv na vzdělávání romských

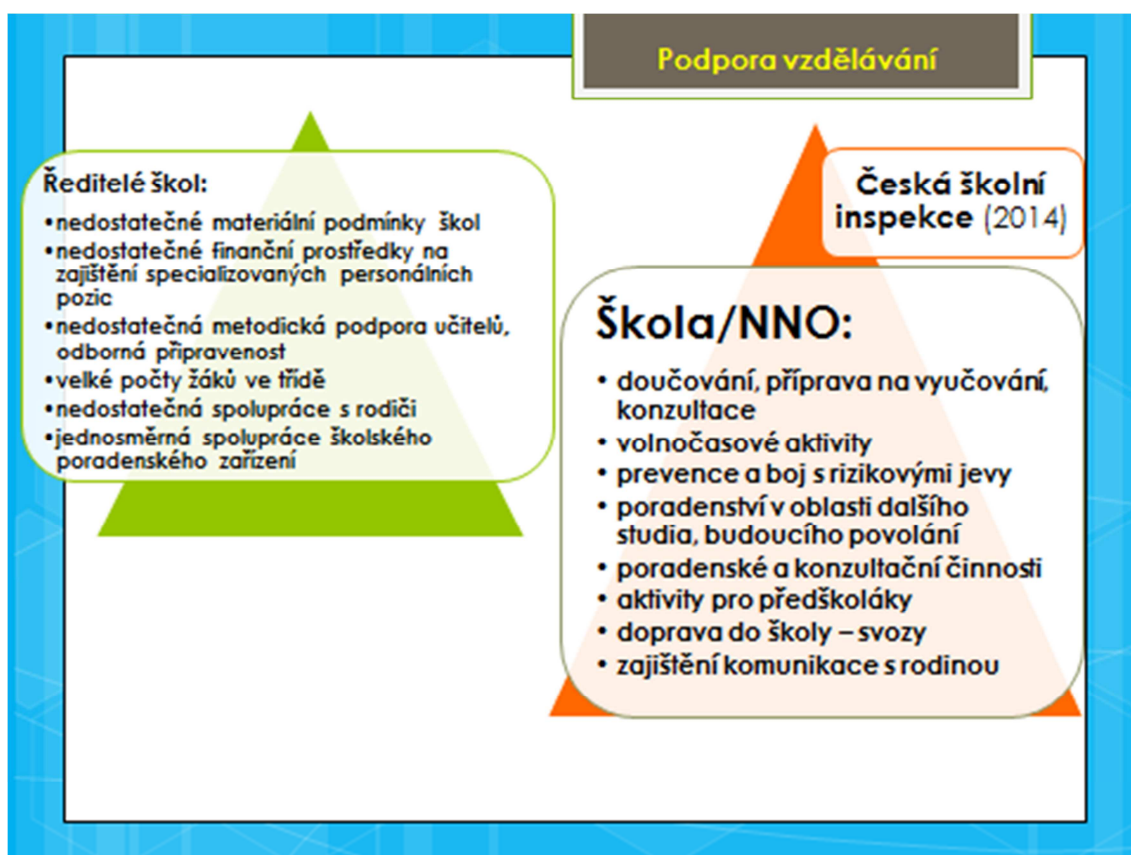
³ Zatím v přípravě.

žáků. Zaměřit se na možnosti a efektivitu výchovně vzdělávacího procesu při využití romského jazyka jako suportivního a augmentativního edukativně-didaktického mechanismu.

- **Mezinárodní spolupráce**

Zapojovat se do mezinárodních výzkumných projektů, zejména těch, jejichž problematika vzdělávání etnických žáků je s naší otázkou obdobná a může být obrovským přínosem pro inkluzivní vzdělávání romských žáků v podmínkách České republiky.

Podpora vzdělávání ještě z jiné perspektivy. Když byli dotazováni ředitelé škol, kteří celou vzdělávací agendu řídí na svých školách, uváděli: nedostatečné materiální podmínky škol, nedostatečné finanční prostředky na zajištění specializovaných personálních pozic, nedostatečná metodická podpora učitelů, odborná připravenost, velké počty žáků ve třídě, nedostatečná spolupráce s rodiči, jednosměrná spolupráce školského poradenského zařízení.



Obrázek 33: Podpora vzdělávání

Materiály ke studiu:

- PETRASOVÁ, Alica a PORUBSKÝ, Štefan. *Vzdelávacie cesty rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Správa z výskumu*. Nadácia otvorenej spoločnosti. Bratislava, 2013. ISBN 978-80-89571-08-6
- ÚŘAD VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY. Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2013. Praha, 2014.

8 Literatura

1. AMERICAN ACADEMY OF CHILD AND ADOLESCENT PSYCHIATRY. Dostupné na www: <http://www.aacap.org/>
2. ACHENBACH, T. M. *Assessment and taxonomy of child and adolescent psychopathology*. Beverly Hills, CA: Sage. 1985
3. ACHENBACH, T. M. Developmental issues in assessment, taxonomy, and diagnosis of child and adolescent psychopathology. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychotherapy: Vol. 1. Theory and methods* (pp. 57–80). New York: Wiley. 1995.
4. ACHENBACH, T. M. *Manual for the Child Behavior Checklist/4–18 and 1991 profile*. Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry.
5. ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994.
6. ARISTOTELES. *Člověk a příroda*. Praha: Svoboda, 1984.
7. ARISTOTELES. *Etika Nikomachova*. Praha: Svoboda, 1999.
8. ARUM, Richard a Adam GAMORAN a Yossi SHAVIT. *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford, CA: Stanford University, 2007.
9. AUGER, M. T. a CH. BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák. Strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
10. AUSEL, P. David a Joseph, D. NOVAK a Helen HANESIAN. *Educational Psychology. A Cognitive View. 2nd.Ed.* USA, Rinehart and Winston, Inc., 1978. ISBN 0-03-089951-6.
11. 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.
12. BACH, H. *Personenkreis Geistigbehinderter*. In BACH, H. (Hrsg.) *Pädagogik der Geistigbehinderten*. Berlin: Car Marhorld, 1979.
13. BALETKOVÁ, Jana. *Analýza možných intervencí poruch chování a problémů v chování u dětí a mladistvých do 18 let*. Diplomová práce (Mgr.). Ostrava: PdF OU, 2012. Ved.práce: Martin Kaleja.
14. 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.

15. 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.
16. BANDURA, Albert. *Aggression: A Social Learning Analysis*. Prentice-Hall. Place of publication: Englewood Cliffs, NJ, 1973.
17. BARLETT, M. Harriet. *The common bale of social work practice*. Silver Spring, MD, National association of Social Workers, 1970
18. BANDURA, Albert. *Aggression: A Social Learning Analysis*. Prentice-Hall. Place of publication: Englewood Cliffs, NJ, 1973.
19. BAR-HAIM, Eyal a Yossi SHAVIT a Hanna AYALON. *Expansion and Inequality of Educational Opportunity: A Comparative Multi-Level Analysis*. Presentation at the Montreal Meeting of RC28, August 14-17, 2007 (online).
20. BARLETT, M. Harriet. *The common bale of social work practice*. Silver Spring, MD, National association of Social Workers, 1970.
21. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3613-3.
22. 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.
23. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-866633-37-3.
24. 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.
25. BAŠTECKÁ, Bohumila (ed.) *Psychologická encyklopedie. – Aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-470-0.
26. 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.
27. 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.

28. BEKKER, René. *Stability, reliability and validity of social value orientation*. Utrecht University, Heidelberglaan: Utrecht, The Netherlands, 2004.
29. BELÁSOVÁ, Ľubica. *Utváranie počiatočnej gramotnosti rómskych žiakov*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-410-3.
30. BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
31. BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: Učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.
32. BENDLOVÁ, Peluška. *Hodnoty v existenciální filosofii Gabriela Marcela*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-85213-48-6.
33. BENNETT, John. *Roma Early Childhood Inclusion. Overview Report*. Unicef, Open Society Foundations, Roma Education Fund, 2012.
34. BENNATHAN, Marion a Marjorie Boxall. *Effective Intervention in Primary Schools*. Nurture Groups Network. 1996
35. BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN: 80-7178-216-5.
36. BOWER, Eli Michael. *Early identification of emotionally handicapped children in school*. 3rd. Ed. Springfield, Ill.: C.C. Thomas, 1981.
37. BRUNER, S. Jerome. *The process of Education. A Landmark in Educational Theory*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts and London, England, 1999. ISBN 0-674-71001-0.
38. CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Psychologie hodnot*. Praha: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-195-6.
39. CALOŇOVÁ, Darina a Maritna KRAVÁROVÁ. *Prevenencia sociálnopatologických javov v rodinách*. In Mátel, A. - Janechová, L. - Roman, L. (eds.) *Sociálna patológia a intervenci sociálnej práce. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2011. ISBN 978-80-8132-018-7.
40. CANTU, Rene. *What is the Value of an Education?* Texas Labor Market Review Newsletter. Labor Market Information Department of the Texas Workforce Commision, 2003.
41. CAPUZZI, David a Douglas R. GROSS, (eds.) *Youth at Risk. A Prevention Ressource for Counselors, Teachers, and Parents*. 4th ed. USA: Merril Education/ACA College Textbook Series, 2006. ISBN 0-13-188248-1.

42. CARLOS, P. John a Rick MILLER. *Kids at Hope: Every Child Can Succeed, No Exceptions*. USA: Sagamore Publishing LLC, 2007. LCCN 2006935260.
43. COSER, Lewis A. Some Functions of Deviant Behavior and Normative Flexibility. *American Journal of Sociology*. Vol. 68, No. 2. Sep., 1962.
44. COUNCIL OF EUROPE. *Education of Roma Children in Europe*. Texts and activities of the Council of Europe concerning education. Council of Europe, December 2006. ISBN-13: 978-92-871-5978-6
45. CROWL, K. Thomas a Sally KAMINSKY a David M. PODELL. *Educational Psychology. Windows on Teaching*. USA, Brown and Benchmark, 1997. ISBN 0-697-26816-0.
46. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN: 978-80-7367-273-7.
47. ČERNÁ, Milena. *Sebehodnocení a sociální vyloučení*. Ostrava 19. října 2006. Konference „Chudoba není jen nedostatek peněz“ v rámci Týdne proti chudobě a sociálnímu vyloučení.
48. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Tematická zpráva. Souhrnné poznatky z tematické kontrolní činnosti v bývalých zvláštních školách*. Praha, 2010.
49. ČLOVĚK V TÍSNĚ, o. p. s. *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. (Závěrečná zpráva)*. Praha: 2009. s. 210. Zadavatel výzkumného projektu: MŠMT. Dostupné na [www: http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_157.pdf](http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_157.pdf)
50. DARGOVÁ, Jarmila. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpress, 2001. ISBN 80-968608-1-X.
51. DAVIDOVÁ, Eva. *Bez kolíb a šiatrov*. Košice: Východoslovenské vydavateľstvo, 1965.
52. DAVIDOVÁ, Eva. *Cesty Romů – Romano drom 1945-1990*. Olomouc, Univerzita Palackého, 1995. ISBN 80-7067-533-8.
53. DUBOVSKÝ, Josef a Lukáš URBAN a Jan BAJURA. *Sociální deviace. 2. rozšířené vydání*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2012. ISBN 978-80-7380-39-1.
54. ĎURÍČEKOVÁ, Magdaléna. *Edukácia rómskych žiakov*. Prešov: Kušnír, 2000. ISBN 80-8045-211-3

55. DUŠEK, Karel a Alena VEČEŘOVÁ-PROCHÁZKOVÁ. *Diagnostika a terapie duševních poruch*. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-1620-6.
56. EDWARDS, Tim, (ed.) *Kulturální teorie. Klasické a současné přístupy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-6858.
57. ERIKSON, Erik. *Dětství a společnost*. Praha: Argos, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
58. EUROPEAN ROMAN RIGHTS CENTRE. *A Special Remedy. Roma and Schools for the Mentally Handicapped in the Czech Republic*. Hungary: ERRC, 1999. ISBN 963-03-7825-6.
59. 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.
60. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Sociální patologie. Analýza příčin a možností ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2781-3.
61. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-014-0
62. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
63. FRANIOK, Petr a Jaroslav KYŠUČAN. *Psychopedie - Speciální pedagogika mentálně retardovaných*. Ostrava: Ostravská univerzita - Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7042-247-5.
64. FRANIOK, Petr a Martin KALEJA a Eva ZEŽULKOVÁ. *Transformace speciálních vzdělávacích potřeb v kontextu kurikulárních dokumentů*. Ostrava: PdF OU, 2010. ISBN: 978- 80-7368-921-6
65. FREUD, Sigmund. *Přednášky k úvodu do psychoanalýzy*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1997. ISBN 80-901601-9-0
66. FRIEDMAN, Eben, et al. *School as Ghetto. Systemic Overrepresentation of Roma in Special Education in Slovakia*. Roma Education Fund. 2009. ISBN 978-963-9832-09-1

67. 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.
68. 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.
69. GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Závěrečná zpráva výzkumného projektu Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Praha, 2007.
70. GASTAGER, Angela. *The Wider the Choice, The Greater the Responsibility*. The wider the choice, the greater the responsibility. Balancing between selfishness and altruism in daily school life. In J.-L. Patry & J. Lethovaara (Eds.), *European perspectives on teacher ethics*, Tampere/FIN: Juvenes Print, 63-74. (4) reprinted in *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*, 1, 16-24. (5) 1999.
71. GIDDENS, Antony. *Důsledky modernity*. Praha: SLON, 2003. ISBN 80-86429-15-6.
72. GIDDENS, Antony. *Sociologie*. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.
73. GILLIGAN, Carol. *Jiným hlasem o rozdílné psychologii žen a mužů*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-402-8.
74. GÖBELOVÁ, Taťána. *Uvedení do výchovné problematiky primární pedagogiky*. Distanční text. Ostrava, PdF OU, 2004. ISBN 80-7368-006-8.
75. GOLEMAN, Daniel. *Working with Emotional Intelligence*. New York, Bantam Dell, 2000. ISBN 9780553378580
76. GOLDBERG, A. E. *The transition to parenthood for lesbian couples: The creation and construction of roles and identities*. 2005. Amherst, MA: University of Massachusetts.
77. GOLDBERG, A. E., & Allen, K. R. *Lesbian mothers' ideas and intentions about male involvement across the transition to parenthood*. *Journal of Marriage and Family*, 2007.
78. GOLDBERG, A. E. *Lesbian and Gay Parents and Their Children: Research on the Family Life Cycle*. Washington, DC: American Psychological Association. ISBN 978-1-4338-0536-3

79. GRUBEROVÁ, Andrea. *Zpráva z pilotního kvalitativního výzkumu: „Motivace romských rodičů na poli vzdělávání“*. Poradna pro občanství/ Poradna pro lidská práva, 2009.
80. GRYGERKOVÁ, Barbora. *Analýza agresivních forem poruch chování dětí a mladistvých do 18 let*. Diplomová práce (Mgr.) Ostrava: PdF OU, 2013. Ved.práce: Martin Kaleja.
81. GULOVÁ, Lenka, a kol. *Analýza vzdělávacích potřeb romských žáků*. Brno: PdF MU, 2010. ISBN 978-80-210-5342-7.
82. HARČARÍKOVÁ, Terézia. *Základy pedagogiky jednotlivcov so špecifickými poruchami učenia*. Bratislava: IRIS, 2010. ISBN 978-80-89238-31-6.
83. HARČARÍKOVÁ, Terézia a kol. *Pedagogika detí s poruchami učenia, správania a autizmom raného a predškolského veku*. Bratislava: PdF UK, 2013. ISBN 978-80-89238-89-7.
84. HARČARÍKOVÁ, Terézia. *Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených – teoretické základy*. Bratislava: PdF UK, 2011. ISBN 978-80-89238-59-0.
85. HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-32-74.
86. HAWKES, Neil. *Being a School of Excellence. Value-Based Education*. OxfordShife, County Council. Advisory nad Inspection Service, 2001.
87. HAWLICZKOVÁ, Věra. *Analýza možných příčin, projevů a intervencí agresivních forem chování u dětí mladšího a staršího školního věku*. Diplomová práce (Mgr.). Ostrava: PdF OU, 2012. Ved.práce: Martin Kaleja.
88. HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. Praha: PdF, Univerzita Karlova, 2003. ISBN 80-7290-125-7.
89. HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2004.
90. HENSLE, Ulrich a Monika A. Vernooij. *Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen. Theoretische Grundlagen*. Wiebelsheim : Quelle & Meyer, cop. 2000.
91. HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7667-092-5.
92. HORŇÁK, Ladislav. *Rómsky žiak v škole*. Prešov, PU, 2005. ISBN 80-8068-356-5.

93. HORT, V. a kol. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-472-9
94. HORT, V. a M. HRDLIČKA a J. KOCOURKOVÁ a E. MALÁ. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. 2. vyd. Portál: Praha, 2008. ISBN 978-80-7367-404-5.
95. HORVÁTHOVÁ, Emília. *Cigáni na Slovensku. Historicko-etnografický náčrt*. Bratislava: Vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 1964.
96. HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů*. 1. vyd. Brno, Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-615-X.
97. HOWLIN, Patricia. *Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti*. 2. Praha: Portál, 2009. 296 s. ISBN 978-80-7367-499-1.
98. HRABOVSKÁ, Martina. *Mosty pro vzdělávání dětí mladšího školního věku ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí*. Diplomová práce. Ostrava, PdF OU, 2010. Vedoucí práce: Martin Kaleja
99. HRČKA, Michal. *Sociální deviace*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. ISBN 80-85850-68-0
100. HULÁKOVÁ, Marie. *Životní způsob a problém hodnot*. Praha: Academia, 1980.
101. HUTYROVÁ, Miluše. *Etopedie pro výchovné pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1190-3.
102. HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit*. Olomouc, Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0496-6.
103. HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *God'aver lava phure Romedar – Moudrá slova starých Romů*. Praha, Apeiron, 1991. ISBN 80-900703-0-2.
104. CHAPMAN, Gary. *Pět znaků láskyplné rodiny*. Praha: Návrat domů, 2005. ISBN 807255123X.
105. CHERRI, Ch. Y. Ho. *Intergenerational learning in Hong Kong: A narrative inquiry*. University of Nottingham, 2008.
106. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha, Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
107. INTERNATIONAL STEP BY STEP ASSOCIATION. *Education for Social Justice*. Praha: Step by Step ČR, 2005.
108. JAKOUBEK, Marek. *Romové – konec (ne)jednoho mýtu. Tractus kulturo(mo)logicus*. Sešity pro sociální politiku. Praha, Socioklub, 2004. ISBN 80-86140-21-0.

109. JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-329-6.
110. JANKŮ, Kateřina. *Využívání metody Snoezelen u osob s mentálním postižením*. Ostrava: OU, 2010. ISBN 978-807368-915-5.
111. JANKŮ, Kateřina. *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Repronis, 2010. 82 s. ISBN 978-80-7368-764-9.
112. JUROVSKÝ, A. *Diet'a a disciplína*. Bratislava: SAV, 1955.
113. KALEJA, Martin a Eva ZEŽULKOVÁ a Petr FRANIOK. *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v pedagogické komunikaci*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2012. ISBN 978-80-7464-022-3
114. 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.
115. KALEJA, Martin. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, ISBN 978-80-7464-233-3.
116. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
117. KALEJA, Martin. *Základy etopedie*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, ISBN 978-80-7464-271-5.
118. KALEJA, Martin. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: PdF Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, ISBN 978-80-7464-396-5.
119. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: UP PedF, 2003. ISBN 80-244-0599-7.
120. KANT, Immanuel. *Kritika praktického rozumu*. Praha: Svoboda, 1996.
121. KANT, Immanuel. *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1990.
122. KAPLAN, S. Paul. *The Human Odyssey: Life-Span Development*. New York: Brooks/Cole. 1998.
123. KASTELOVÁ, Alexandra. *Diagnostika v špeciálnej pedagogike*. Bratislava: Sapientia, 2012. ISBN 978-80-89229-24-6.
124. KAVALE, K. A. & S. R. FORNESS What definitions of learning disability say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 2000.
125. KENRICK, Donald. *Cikáni na cestě z Indie do Evropy*. Olomouc, Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0589-X.

126. KENRICK, Donald a Grattan PUXON. *Cikáni pod hákovým křížem*. Olomouc, Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0048-0.
127. KEREKEŠOVÁ, Mária. Profesionální náhradní rodinná péče – šance pro mnohé děti v ústavní péči. In: Sborník příspěvků z konference *Dítě v systému náhradní rodinné péče*. Brno: Sdružení pěstounských rodin, s. 7-9.
128. KLEIN, M. David a Joan ALDOUS. *Social stress and family development*. University of Notre Dame, The Gilford Press, 1988.
129. KOHLBERG, Lawrence. *The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order. I. Sequence in the Development of Moral Thought*. Vita Humana. 1963, 6. S. 11-33.
130. KOHN, R. Florence a Fred L. STRODTBECK. *The description of value orientations*. Variations in Value Orientations, 1961. Evanston, Illinois: Row, Peterson.
131. KOHOUTEK, Rudolf. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: MZLU, 2008. ISBN 978-80-7375-185-2.
132. 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.
133. 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
134. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-695-0.
135. KREIDL, Martin. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní nerovnosti v socialismu*. Plzeň: ZČU, 2008. ISBN 978-80-7043-678-3.
136. KUBECZKA, J. *Romové porazili stát*. 14. 11. 2007. [online] [cit.2008-07-02]. Dostupné na www: <http://romove.radio.cz/cz/clanek/21689>
137. KUBÍČKOVÁ, Hana. *Dítě - rodina - instituce aneb Jak neztratit budoucnost*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-017-9
138. KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk - hodnoty - výchova: Kapitoly z filosofie výchovy*. ManaCon, 1996. ISBN 8085668343.

139. KUČEROVÁ, Stanislava. *Antropologické a axiologické východiská pedagogiky*. in: Pedagogika.sk. In Pedagogika.sk, 2011. [online]. roč. 2, č. 2, s. 108 – 118
140. KUČEROVÁ, Stanislava. *Filozofie*. Evropský polytechnický institut, 2004. ISBN 9788073140311
141. KUCHARSKÁ, A. Nespecifické výukové problémy. In *Pedagogicko-psychologické poradenství I: Vybrané problémy*. Praha: PedF UK 2005, s. 77-98. ISBN 80-7290-215-6.
142. KUCHARSKÁ, A. Prevence, intervence a terapie specifických poruch učení. In *Pedagogicko-psychologické poradenství III: Intervence*. Praha: UK PedF, 2004, s. 116-155. ISBN 80-7290-146-X.
143. KUCHARSKÁ, A. Přehled pedagogicko-psychologické diagnostiky dětí v předškolním věku. In *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2003, s. 75-87. ISBN 80-7178-799-X.
144. KUJA, Jindřich a Jiří FOLDER. *Etopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1989.
145. KVĚTOŇOVÁ ŠVECOVÁ, Lea. *Oftalmopedie*. Brno: Paido, 2. vyd. 2000 ISBN 80–85931–84–2.
146. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele (Cesty k lepšímu vyučování)*. Portál, Praha, 1996. ISBN: 80-7178-965-8.
147. KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.
148. KYSUČAN, Jaroslav a Jindřich KUJA. *Kapitoly z teoretických základů speciální pedagogiky*. Olomouc: UP, 1999
149. KYUCHOKOV, Hristo. *Turkish and Roma children learning Bulgarian*. V. Tarnovo: Faber, 2007.
150. KYUCHOKOV, Hristo. *Modeli za obrazovatelná integraciya v malkite naseleni mesta v Bulgaria [Models of educational integration in towns and villages in Bulgaria]*. Sofia: Bulvest 2000, (in Bulgarian), 2010.
151. KYUCHOKOV, Hristo. *Podgotovka za obuchenie na romskite deca v domashni usloviya [Preparation for education of Roma children in home environment]*. Sofia: Wini 1837, (in Bulgarian), 2009.
152. KYUCHOKOV, Hristo. *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.
153. KYUCHOKOV, Hristo. *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.
 154. KYUCHOKOV, Hristo. *Psicholingvistichni aspekti na rannia bilingvizam [Psycholinguistic aspects of early bilingualism].* Sofia, (in Bulgarian). 1997.
 155. KYUCHOKOV, Hristo. *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
 156. KUJA, Jindřich. *Základy etopedické terminologie.* Olomouc: Univerzita Palackého, 1989.
 157. LACA, Slavomír a L. PASTERÁKOVÁ. *Komunikácia vo svete edukácie, Institut mezioborových studií.* Brno: Tlačiareň svídníčka, 2012. ISBN: 978-80-87182-30-7.
 158. LACA, Slavomír. *Ekumena a osoby s mentálnym postihnutím, In: Osoby s mentálnym postihnutím a spoločnosť,* Košice: 2013, Prohu s.r.o. ISBN 978-80-89535-13-2.
 159. LACA, Slavomír. *Sociálna komunikácia ako prostriedok v manažmente.* In: Zborník príspevkov vedeckej medzinárodnej konferencie - Sociálna práca, manažment a ekonómia s reflexiou na sociálne služby. Ružomberok: Verbum, 2010. ISBN 978-80-8084-621-3.
 160. LACA, Slavomír. *Sociálna pedagogika.* Brno: 2011, BONNY PRESS, Institut mezioborových studií Brno, 2011. ISBN 978-80-87182-19-2.
 161. LACA, Slavomír. *Sozialkommunikation als ein wichtiges instrument im management in der sozialarbeit,* In: CLINICAL SOCIAL WORK, Wien, Austria, N. 4 2011. ISSN 2076-9741.
 162. LACKOVÁ, Lucia. *Osobnostná odolnosť v interkultúrnom kontexte.* 1. vyd. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, Ostrava, 2009. ISBN 978-80-7368-758-8.
 163. LANGER, Stanislav. *Mládež problémová: její typy a možnosti uplatnění.* Hradec Králové: Kotva, 1994. ISBN 80-900245-3-9.

164. LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-1690.
165. LIEČEBNO-VÝCHOVNÉ SANATÓRIUM V BRATISLAVE.
<http://www.lvsba.sk/default.htm>
166. LE TENDRE, Gerald. *International Journal of Educational Research. The „Problem“ of Minority Education in an International Perspective*. Pergamon, Volume 33, Number 6/2000. ISSN 0883-0355.
167. LEBEER, Jo., (ed.) *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje*. Praha, Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.
168. LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
169. LECHTA, Viktor a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.
170. LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Martin: Osveta, 1995. ISBN 80-88824-18-4.
171. LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.
172. LIGA LIDSKÝCH PRÁV. Základní vzdělávání romských dětí. Systémové doporučení Ligy lidských práv č. 2. Dostupné na [www: http://www.llp.cz/_files/file/segregovane_skolstvi.pdf](http://www.llp.cz/_files/file/segregovane_skolstvi.pdf)
173. LOPÚCHOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky zrakovo postihnutých*. Bratislava: PdF UK, 2011. ISBN 978-80-89238-61-3
174. LUDÍKOVÁ, Libuše a kol *Kombinované vady*. Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-1154-7.
175. LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, Hana. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PdF OU, 2003. ISBN 80-7042-272-6.
176. MACHŮ, Eva. *Causes and Consequences of Labelling Gifted Pupils at Selected Elementary Schools*. The New Educational Review, 2013, Vol. 31, No 1., p.185 - 194. ISSN 1732-6729.
177. MACHŮ, Eva. *Nadaný žák*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-197-3.
178. MACHŮ, Eva. *The Manifestations of Gifted Children from the Perspective of their Parents*. E-Pedagogium, 2012, č. 4., s. 32 - 43. ISSN 1213-7758.

179. MAJOREK, Z. Czesław a Edwin V. JOHANNINGMEIER. *Educational Reform in National and International Perspectives: Past, Present and Future*. Kraków, Polish Academy of Science Publishing House in Cracow, 2000. ISBN 83-86726-81-4.
180. MALÁ, Eva a Pavel PAVLOVSKÝ. *Psychiatrie. Učebnice pro zdravotní sestry a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-700-0.
181. MAREŠ, Jiří. *Učební styly*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
182. MARTIN, Paul a Patrick BATESON. *Úvod do teorie a metodologie měření chování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-526-4.
183. MARXTOVÁ, Marie. *Multikulturní výchova v mateřské škole*. Praha: Metodický portál RVP, 2005. Dostupné na [www: http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/231/multikulturni-vychova-v-materske-skole.html/](http://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/231/multikulturni-vychova-v-materske-skole.html/)
184. MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Krizová situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-2470-332-7.
185. MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Nevlastní rodiče a nevlastní děti*. Praha: Grada Publishing, 1999. 144 s. ISBN 80-7169-897-0.
186. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-853-8.
187. MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996. 144 s. ISBN 80-7178-085-5.
188. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. 224 s. ISBN 80-04-25236-2.
189. MATĚJČEK, Zdeněk. *Náhradní rodinná péče*. Praha: Portál, 1999. 184 s. ISBN 80-7178-304-8.
190. MATOUŠEK, Oldřich a Andrea KROFTOVÁ. *MLÁDEŽ A DELIKVENCE*. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-771-X.
191. MATOUŠEK, Oldřich. *Děti mezi ústavní výchovou a rodinou. Sborník z konference konané ve dnech 8. a 9. 11. 2007*. Praha: Národní vzdělávací fond, o.p.s. a Člověk hledá člověka, o.s., 2007. Dostupné on-line na: <http://www.clovekhledacloveka.cz/res/data/000240.pdf>
192. MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Slon, 1993. ISBN 80-901424-7-8.

193. MEJSTŘÍK, Michal, a kol. *Rámec Strategie konkurenceschopnosti*. Úřad vlády České republiky. NERV, 2011. ISBN 978-80-7440-0506.
194. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál 2003. ISBN 80-7178-799-X.
195. MESIBOV, B. a V. SHEA a E. SCHOPLER. *The TEACCH approach to autism spectrum disorders*. New York, ISBN 0-306-48647-4.
196. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Předškolák s problémovým chováním: projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0182-3.
197. MIŠÍKOVÁ, Jaroslava. *Základy sociologie rodiny*. Ostrava: OU, 2003. ISBN -7042-277-7.
198. MLYNARČÍKOVÁ, Martina. *Kyberšikana na 1. stupni základní školy*. Bakalářská práce (Bc.). Ostrava: PdF OU, 2013. Ved.práce: Martin Kaleja.
199. MONATOVÁ, Lili. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80 – 85931 – 60-5.
200. MORAVSKOSLEZSKÝ KRAJ. *Strategie integrace romské komunity Moravskoslezského kraje na období 2006–2009*. Ostrava: MSK, 2009.
201. MORVAYOVÁ, Petra. Děti „All Exklusive“ – Prostředí sociálně vyloučené lokality a jeho vliv na školní (ne)úspěch. In Svoboda, Z., Morvayová, P. a kol. *Schola exclusus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
202. MOUSSOVÁ, Zuzana Hadj a Lidmila VALENTOVÁ a kol. *Poradenské teorie a strategie*. Praha: UK, 2002. ISBN 80-7290-098-6.
203. MŠMT. *Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním*, č.j. 27607/2009-60. Praha: MŠMT, 2009.
204. MŠMT. *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele*. [12. března 2014]. Dostupné z: <<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>>
205. MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: MŠMT, 2001. ISBN: 80-211-0372-8.
206. MÜHLPACHR, Pavel a M. BARGEL a kol. *Inkluze versus exkluze – dilema sociální patologie*. Brno: Institut mezioborových studií, 2010. ISBN. 978-80-87128-12-3
207. MÜHLPACHR, Pavel. *Sociopatologie*. Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-4550-7.
208. MUNKOVÁ, Gabriela. *Sociální deviace. Přehled sociologických teorií*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, s.r.o., 2013. ISBN 978-80-7380-39-1.

209. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia, 1998. 336 s. ISBN 80-200-0628-1
210. NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3672-3.
211. NEDBÁLKOVÁ, Kateřina. *Matky kuráže. Lesbické rodiny v pozdně moderní společnosti*. Praha: Slon, 2012. ISBN 978-80-7419-041-4
212. NIKOLAI, Tomáš a Petra SEDLÁČKOVÁ. *Příběhy ze špatné čtvrti, aneb, Jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísni, 2007. ISBN 978-80-8696-1453.
213. 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.
214. 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.
215. NOŽÍŘOVÁ, Jana. *Náhradní rodinná péče*. Praha: Linde, 2012. ISBN 978-80-86131-91-7
216. O'BEIRNEOVÁ, Kathy. *Nikdy o tom nemluv. Skutečný příběh dětství zničeného krutostí, strachem a lhostejností*. Brno: JOTA, 2006. ISBN 80-7217-458-4.
217. ONDREJKOVIČ, Peter a Rastislav BEDNÁRIK. *Sociálne ukazovatele a možnosti ich použitia*. In Pedagogika.sk. [online], 2010. roč. 1, č. 2.
218. OYSERMAN, Daphna. *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.
219. PARKAY, W. Forrest. *Becoming a Teacher*. 5th ed. USA: Beverly Hardcastle Standford, 2000. ISBN 0-205-31686-7.
220. PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum., 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.
221. PETRASOVÁ, Alica a PORUBSKÝ, Štefan. *Vzdelávacie cesty rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Správa z výskumu. Nadácia otvorenej spoločnosti*. Bratislava, 2013. ISBN 978-80-89571-08-6

222. PETTY, Goeffry. *Moderní vyučování. Praktická příručka*. Praha, Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
223. PIAGET, Jean. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.
224. PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9.
225. PIPEKOVÁ, Jarmila et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přepr. a rozšíř. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
226. PLATÓN. *Sofisté*. Praha, 1995.
227. PLATÓN. *Ústava*. Praha, 1996.
228. POLÁŠKOVÁ, Eva. *Plánovaná lesbická rodina*. Brno: MU, 2009. ISBN 978-80-210-5013-6
229. PÖTHE, Peter. *Emoční poruchy v dětství a dospívání*. 2. doplněné a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4585-5.
230. PORTIK, Milan. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov, PF PU, 2003. ISBN 80-8068-155-4.
231. PRISCHING, Manfred. *Rodina ve společnosti stresu*. Praha, Občanský institut. 2006, Bulletin Ol. č. 173.
232. PROKEŠOVÁ, Miriam. *Osobnost učitele aneb Ten, který miluje*. Ostrava: VAVA, 1997. ISBN 80-902357-8-6
233. PROKEŠOVÁ, Ludmila a Iva STUHLÍKOVÁ. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. České Budějovice: PdF ČB, 1990. ISBN: 80-7040-022-6.
234. PRUDKÝ, Libor a kol. *Inventura hodnot. Výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1751-2.
235. PRŮCHA, Jan. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
236. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha, Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
237. PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova. Teorie – praxe – výzkum*. Praha, ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.
238. PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-142-3.
239. PUNCH, F. Keith. *Základy kvantitativního šetření*. Praha, Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.

240. RABUŠICOVÁ, Milada a Lenka KAMANOVÁ a Kateřina PEVNÁ. *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-2105-7500.
241. RAWLS, John. *Spravodlivost' jako férovost'*. Bratislava: Kaligram, 2007. ISBN 80-7149-911-0.
242. RAWLS, John. *Teorie spravedlnosti*. Praha: Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85605-89-9
243. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-2473-0066.
244. RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše Ludíková a kol. *Speciální pedagogika*. 4. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1475-9.
245. RENOTIÉROVÁ, Marie. *Základy speciální pedagogiky I*. Olomouc: UP, 2005.
246. 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
247. ROKEACH, Milton. *The Nature of Human Values*. New York: Free Press, 1974.
248. ROSINSKÝ, Rostislav, a kol. *Pedagogicko-psychologické a interkulturné aspekty práce učitel'ov žiakov z odlišného sociokulturného prostredia*. Nitra, UKF v Nitre, 2009. ISBN 978-80-8084-589-3.
249. RODRIGUES, V. *Čtvrtina škol vyřazuje Romy. Jsou pro ně obtížní*. 8. 4. 2009. [online]. [cit. 2. 5. 2009] Dostupné na [www: http://aktualne.centrum.cz/domaci/zivot-v-cesku/clanek.phtml?id=634186](http://aktualne.centrum.cz/domaci/zivot-v-cesku/clanek.phtml?id=634186)
250. ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Sny samotářského chodce*. K+D Svoboda. ISBN: 978-80-9031-400-9
251. RUDKÝ, Libor, a kol. *Inventura hodnot. Výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1751-2.
252. 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.
253. ŘEZNÍČEK, M. Úvahy o speciálně pedagogickém přístupu v etopedii. In *Otázky defektologie*. Roč. 21. 1978-79, č. 5.
254. SEBEROVÁ, Alena a Martin MALČÍK. *Autoevaluace školy. Od teorie k praxi a výzkumu*. Ostrava: PedF OU, 2009. ISBN 978-80-7368-759-5.

255. SEBEROVÁ, Alena. *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. Ostrava, PdF OU, 2006. ISBN 80-7368-270.
256. SEIFERT, Kelvin a Rosemary SUTTON. *Educational Psychology*. Publisher: Global Text Project 2009 funded by the Jacobs Foundation, Zurich, Switzerland.
257. SEITZ, Hilary. The plan: Building on children's interests. *Young Children* 61 (2): 2006.
258. SEKERA, Julius. *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty: Mezilidské vztahy personálu v resocializačních zařízeních pro adolescenty. I* Ostrava: PdF OU, 2008. ISBN 978-80-7368-5348.
259. SEKYT, Viktor. Romové. In Šišková, T. (ed) *Menšiny a migranti v České republice*. Praha, Portál 2001. ISBN 80-7178-648-9.
260. SHAVIT, Yossi a Richard ARUM a Adam GAMORAN, (eds.). *Stratification in higher education: a komparative study*. Stanford: Stanford University Press, 2007.
261. SLAVÍK, J. a S. SIŇOR. Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, roč. 43, č. 2, 1993, s. 155–164.
262. SLOMEK, Zdeněk. *Etopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-8672-384-6
263. SLOMEK, Zdeněk. *Speciální pedagogika etopedie*. Praha: ZSF, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2006.
264. SLOWIK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3
265. SMÉKAL, Vladimír a Hilary GRAY a Ch. Allan LEWIS. *Together we will learn: ethnic minirities and education*. Brno: Barrister&Prinicpal, 2003. ISBN 80-86598-40-3.
266. SOVÁK, Miloš. *Logopedie předškolního věku*. Praha: SPN, 1989.
267. SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.
268. SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. 6. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
269. SPENCER, Herbert. *Education: Intellectual, moral, and psysical*. New York: D. Appleton and Company. 1866.
270. SPILKOVÁ, Vladimíra. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. In *Pedagogika* 2/1996, roč. 46, Praha: PdF UK, 1996. ISSN 3330-3815.

271. STANLEY, C. Jullian a Kenneth D. H. HOPKINS. *Educational and Psychological Measurement and Evaluational*. New Jersey, Prentice-Hall, Inc.Englewood Cliffs, 1972. ISBN 0-13-236281-3.
272. STEINER, Rudolf. *Human Values in Education*. The Foundations of Waldorf Education. 10 Lectures in Arnheim, Holland. Anthroposophic Press, 2004. ISBN 0-88010-544-5.
273. STEJSKALOVÁ, K. Osoby s mentálním postižením – varianta 1. Dostupné na [www:clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/.../kapitola_mentalni_postizeni.pdf](http://www.clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/.../kapitola_mentalni_postizeni.pdf)
274. STŘELEČEK, Stanislav et al. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno, Paido, 1998. ISBN 80-85931-61.
275. STŘELEČEK, Stanislav. Rodinná výchova jako vyučovací předmět na základní škole. *Pedagogika*, Praha: PedF UK, XLVII/97, 1/97s. 46-53. ISSN 0031-3815.
276. SVOBODA, Zdeněk a Petra MORVAYOVÁ, a kol. *Schola excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
277. SVOBODOVÁ, Jana a Vladimír JÚVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. s. 76. ISBN: 80-85931-00-1.
278. SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Sdecitické boruchy umečů (Specifické poruchy učení)* Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 80-7368-042-4.
279. SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Specifické poruchy chování*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 80-7368-238-9.
280. ŠEĎOVÁ, Klára a Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.
281. 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.
282. ŠEVČÍKOVÁ, Veronika. *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. Ostrava, PdF OU v Ostravě, 2003. ISBN 80-7042-282-3.
283. ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno, MSD, spol. s r.o., 2005. ISBN 80-86633-33-0.
284. ŠKOVIERA, Albín. *Trendy náhradnej výchovy*. Bratislava: Petrus, 2007. ISBN 978-80-89233-32-8

285. ŠKOVIERA, Albín. *Prevýchova. Úvod do teorie a praxe*. Bratislava: Fice, 2011. ISBN 978-80-969-2534-6.
286. ŠKRABÁNKOVÁ, Jana. *Žijeme s nadáním*. Ostrava: PdF OU, 2012. ISBN 978-80-7464-137-4.
287. ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha, UK, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0.
288. ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. 1. vyd. Praha: VŠCHT, 2005. ISBN 80-7080-573-0
289. ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace - vzdělávání, výchova, péče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X.
290. ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: MU, 1998. ISBN: 80 -210 -1937 -9.
291. ŠVINGALOVÁ, Dana a Miroslav KOTLÁŘ. *Sborník příspěvků: Vzdělávání menšin a multikulturní výchova v evropském kontextu*. Liberec: Liberecké romské sdružení, o. s. 2010. ISBN 978-80-903953-4-3.
292. ŠVINGALOVÁ, Dana. *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007. ISBN 978-80-903953-0-5.
293. ŠVINGALOVÁ, Dana. *Teorie a praxe případové práce ve speciální pedagogice. Metodický materiál pro případovou práci*. Liberec: TU, 2004.
294. ŠTEFANOVÁ, Eva. *Připravenost rómských dětí na školu*. Prešov, Prešovská univerzita, 2006. ISBN 80-8068-448.0.
295. TICHÁ, Erika. *Špeciálnopedagogická diagnostika. (Vybrané kapitoly)*. Bratislava: MABAG, s.r.o., 2008. ISBN 9787-80-89113-50-7.
296. TOLLAROVÁ, Blanka a Marie HRADEČNÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ a kol. *Jsme lidé jedné Země. Program prevence xenofobie a rasismu*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0376-6.
297. TONDL, Ladislav. *Hodnocení a hodnoty. Metodologické rozměry hodnocení*. Praha: Filozofia, AV ČR, 1999. ISBN 80-7007-131-1.
298. TRAIN, Alan. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2.
299. *Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO. Vzdělávání pro 21. století*, PF UK-ÚVRŠ, Praha 1997.
300. UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.

301. VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.
302. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí*. Liberec, TU v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-184-8.
303. VALACHOVÁ, Daniela, a kol. *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava, 2002. SPN. ISBN 80-8068-152-1.
304. VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.
305. VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. s. 136. ISBN: 80-7184-624-4.
306. VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita ve výchově: vzestup, pád nebo pomalý návrat*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3.
307. VANČOVÁ, Alica a kol. *Edukácia mentálne postihnutých. Špeciálne metodiky predmetov špeciálnej základnej školy*. Bratislava: PdF UK, 2010. ISBN 978-80-89256-53-2.
308. VANČOVÁ, Alica a Terézia HARČARÍKOVÁ. *Špeciálnopedagogické intervencie a komplexná starostlivosť o deti s postihnutiami raného a predškolského veku*. Bratislava: PdF UK, 2013. ISBN 978-80-89238-84-2.
309. VANKOVÁ, Katarína. *Sociálna spravodlivosť*. Nitra: UKF, 2012.
310. VANKOVÁ, Katarína. Rómska minorita na Slovensku z globálneho pohľadu. In Kaleja, M., Knejp. J. *Mluvme o Romech. Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: FF OU, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.
311. VAŠEK, Štefan. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Bratislava: SPN 1995.
312. VAŠEK, Štefan. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapientia, 2006.
313. VIKTOŘÍKOVÁ, Barbora. *Analýza faktorů determinujících problémy chování žáků školního věku*. Bakalářská práce (Bc.). Ostrava: PdF OU, 2013. Ved. práce: Martin Kaleja.
314. VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY. *Realizační plán koncepce romské integrace 2010–2013*. Praha. 2010.
315. VOCILKA, Miroslav a kol. *Vybrané stati z etopedie*. Most: Regionální středisko výchovy a vzdělávání, s.r.o., 1994.

316. VOJTOVÁ, Věra. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchou chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: MU, 2010. ISBN 978-80-210-5159-1.
317. VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie 1*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9.
318. VÝROST, Jozef. *Sociálno-psychologický výskum postojov*. Bratislava: VEDA, 1989. ISBN 80-224-0054-8.
319. WALKER, H. M. a H. SEVERSON a E. G. FEIL. *The Early Screening Project: A Proven Child Find Process*. Longmont, CO: Sopris West. 1995.
320. WALKER, H. M. a H. SEVERSON. Developmental prevention of at-risk outcomes for vulnerable antisocial children and youth. In K. L. Lane, F. M. Gresham, and T. E. O'Shaughnessy (Eds.), *Interventions for Children with or At Risk for Emotional and Behavioral Disorders* (pp. 177–194). Boston: Allyn and Bacon. 2002.
321. WALKER, H. M. a H. SEVERSON. *Systematic Screening for Behavior Disorders: Technical Manual*. Longmont, CO: Sopris West. 1992.
322. 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.
323. XENOFON. *Hostina, Sokratova obhajoba*. Bratislava: Kaligram, 2006. ISBN 80-7149-890-4.
324. YOGI, China Mani. *Value-Based Education..* Presented in a Workshop organized by Save The Children and Curriculum Development Centre on 29th December, 2009.
325. ZELENÁ, Martina a Alžběta KLÉGROVÁ. *Podpora rodiny*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, o.p.s. ISBN 80-86991-67-9.
326. ZEZULKOVÁ, Eva. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. Ostrava: PdF, OU, 2011. ISBN 978-7368-991-9.
327. ZEZULKOVÁ, Eva. *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vyd. Ostrava: OdF OU, 2013. 171 s. ISBN 978-80-7464-395-8.
328. 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.
329. ZEZULOVÁ, Dagmar. *Pěstounská péče a adopce*. Praha: Portál, 2012. 197 s. ISBN 978-80-262-0065-9

330. ŽILÍNEK, M. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: IRIS, 1997, ISBN 80-88778-60-3.
331. ŽOLNOVÁ, Jarmila. *Základy pedagogiky psychosociálne narušených*. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-0842-9.

Legislativní a metodické zdroje:

1. MŠMT ČR. Metodický pokyn k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení.
2. MŠMT ČR. Metodický pokyn k prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže.
3. MŠMT ČR. Metodický pokyn upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče.
4. MŠMT ČR. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha. 2011
5. MŠMT ČR. Příkaz ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. 21/2007 k činnosti středisek výchovné péče.
6. MŠMT ČR. Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy na období 2009–2012.
7. Vyhláška MŠ SR č. 323/2008 Z. z., o speciálních výchovných zariadeniach.
8. Vyhláška MŠ SR č. 325/2008 Z. z., o školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie.
9. Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
10. Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
11. 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
12. 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
13. Vyhláška MŠMT ČR č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

14. Vyhláška MŠMT ČR č. 438/2006 Sb., kterou se stanoví podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních
15. Vyhláška MŠMT ČR č. 458/2005 Sb., kterou se upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve SVP
16. Vyhláška MŠMT ČR č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky
17. Vyhláška MŠMT ČR č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání
18. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů
19. Zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky
20. Zákon č. [104/1991 Sb.](#), [o Úmluvě o právech dítěte](#)
21. Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ÚV nebo OV ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a změně dalších zákonů
22. Zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod
23. Zákon č. 218/2003 Sb., zákon o soudnictví ve věcech mládeže
24. Zákon č. 245/2008 Z. z., o výchově a vzdělávání (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
25. Zákon č. 257/2000 Sb., o probační a mediační službě
26. Zákon č. 305/2005 Z. z., o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.
27. Zákon č. 317/2008 Sb., Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn
28. Zákon č. 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
29. Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí
30. Zákon č. 383/2005 Sb., o výkonu ÚV nebo OV ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů a dalších souvisejících zákony
31. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon.)

32. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů
33. Zákon č. 562/2004 Sb., kterým se mění zákony v souvislosti s přijetím školského zákona

Školské dokumenty:

1. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. Praha: VÚP, 2008. ISBN: 978-80-87000-25-0.
2. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: VÚP, 2004. ISBN: 80-87000-00-5
3. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007). Praha: VÚP, 2007. ISBN 978-80-86034-89-8
4. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Praha: VÚP, 2005. ISBN: 80-87000-02-1.
5. Vzdělávací program Pomocná škola, č.j. 24035/97-22
6. Vzdělávací program Základní škola, č.j. 16 847/96-2
7. Vzdělávací program Zvláštní škola, č.j. 22980/97-22
8. Vzdělávací program Obecná škola, č.j. 12035/97-20

Název: ***Edukace sociálně vyloučených romských žáků v základním vzdělávání***
Autor: Martin Kaleja

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.

Recenzentka: doc. Mgr. Eva Zezulková, Ph.D.

Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta

© Martin Kaleja

© Ostravská univerzita v Ostravě

ISBN 978-80-7464-693-5