

UNIVERZITA PARDUBICE
FAKULTA FILOZOFICKÁ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2011

Bc. Lukáš Udržal

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická

Specifika práce pedagoga pracujícího s romskou mládeží

Bc. Lukáš Udržal

Diplomová práce

2011

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lukáš UDRŽAL**
Osobní číslo: **H09769**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Resocializační pedagogika**
Název tématu: **Specifika práce pedagoga pracujícího s romskou mládeží**
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

1.Romové 2.Romská kultura 3.Romský jazyk a komunikace 4.Specifika vzdělávání Romů
5.Specifika práce pedagoga 6.Potřeby romských dětí 7.Úspěšné strategie při práci s romskými
žáky 8.Romové a alternativní pedagogika, asistenti pedagoga, přípravné třídy, další vzdělá-
vání pedagogů 9.Výzkumná část, kvalitativní zhodnocení vlivů působících na míru využívání
moderních nástrojů pro práci s romskými dětmi na základních školách 10.Analýza výsledků
šetření

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

ACTON, Thomas. Gypsies. London: Mc'Donald, 1984. ANDERECK, M. E. Ethnic Awareness and the School. London: Sage Publications, 1992. SIROVÁTKA, Tomáš. Menšiny a marginalizované skupiny v České republice. Brno: Gergetown 2002. PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova. Teorie, praxe, výzkum. Praha: ISV, 2001. PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2002. ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. Menšiny a migranti v České republice. Praha: Portál, 2001. BALVÍN, Jaroslav a kol. Romové a alternativní pedagogika. Ústí nad Labem: HNUTÍ R, 2000. ŠOTLOVÁ, Eva. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum, 2008. BALVÍN, Jaroslav a kol. Romové a pedagogika. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. BALVÍN, Jaroslav. Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka. Praha: Radix, 2008. ŘÍČAN, Pavel. S Romy žít budeme - jde o to jak. Praha: Portál, 1998. BALVÍN, Jaroslav a kol. Romové a jejich učitelé. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999.

Vedoucí diplomové práce: doc. PhDr. Alena Vališová, CSc.
Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: 30. dubna 2010

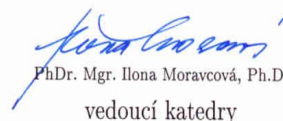
Termín odevzdání diplomové práce: 31. března 2011



prof. PhDr. Petr Vorel, CSc.

děkan

L.S.



PhDr. Mgr. Ilona Moravcová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2010

Prohlášení autora

Tuto práci jsem vypracoval samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byl jsem seznámen s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorského zákona, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 14. 3. 2011

Lukáš Udržal

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval prof. PhDr. Aleně Vališové, CSc. za užitečné rady a odborné vedení při zpracování diplomové práce.

SOUHRN

Práce se zabývá Romy a vzděláváním Romů. Odlišnostmi, které je třeba v edukačním procesu akceptovat, aby se zkvalitnil jeho průběh i význam. Dále komplexně mapuje možnosti a alternativy, které lze ve vzdělávání Romů v současné době využít. Praktická část se věnuje kvalitativnímu zhodnocení vlivů působících na míru využívání moderních nástrojů pro práci s romskými dětmi na základních školách.

KLÍČOVÁ SLOVA

Vzdělávání Romů, Romové, alternativní pedagogika, romský pedagogický asistent, přípravné třídy

TITLE

The specifics of teaching Roma youth

ABSTRAKT

The thesis deals with Roma and Roma education. The differences, which have to be taken into account in the educational process, to improve the quality of its course and significance. It sets out the possibilities and alternatives which can be used in Roma education at present. The practical part is dedicated to qualitative assessment of influences on the extent of using modern tools to work with Roma children at primary schools.

KEYWORDS

Roma education, Roma, alternative education, Roma teaching assistant, preparatory classes

Obsah

Úvod.....	9
1 Romové.....	10
1.1 Kdo jsou Romové.....	11
1.2 Od historie po současnost.....	11
1.3 Romská kultura.....	15
1.4 Specifika romské rodiny.....	16
1.5 Romský jazyk a komunikace.....	18
1.6 Romské dítě.....	20
2 Specifika práce s romskými dětmi	21
2.1 Legislativní rámec.....	24
2.2 Odlišnosti ve vývoji romského žáka.....	25
2.3 Vzdělávací předpoklady romských žáků.....	26
2.4 Učitel a problémový žák.....	27
2.5 Edukace romských žáků v České republice.....	31
2.5.1 RVP PV.....	34
2.5.2 RVP ZV.....	35
2.5.3 RVP ZV - LMP.....	37
2.5.4 ŠVP.....	40
3 Nástroje vhodné k edukaci romských žáků.....	41
3.1 Alternativní pedagogika a metody práce.....	42
3.1.1 Waldorfská pedagogika.....	44
3.1.2 Pedagogika Marie Montessori.....	46
3.2 Vzdělávací program Obecná škola.....	48
3.3 Asistent pedagoga.....	49
3.4 Přípravné třídy.....	50
3.5 Další vzdělávání učitelů.....	51
4 Výzkumná část.....	53
4.1 Cíle výzkumu.....	54
4.2 Výzkumné otázky.....	54
4.3 Metody výzkumu.....	55
4.4 Průběh výzkumu.....	56
4.5 Výsledky výzkumu.....	58
Závěr.....	62
Literatura.....	64

Úvod

Neuspokojivý současný stav romské populace včetně její vzdělanostní úrovně má nepříznivé důsledky v oblasti sociální, ekonomické i kulturní a prohlubuje společenské interetnické rozpory. Do jisté míry tento stav zrcadlí vztah majoritní společnosti k Romům a dává vzniknout tzv. začarovanému kruhu událostí. Je zřejmé, že v této oblasti důsledky ovlivňují příčiny a je potřeba z tohoto „kolotoče“ vystoupit. Jednou ze základních podmínek odstranění společenské nerovnosti Romů je změna filozofie školského systému, který je povinen akceptovat ve výchovně-vzdělávacím procesu přítomnost romských dětí s jejich etnickou, kulturní a sociální odlišností.

Motivací k napsání této práce mi byla několikaletá praxe v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež, kde jsem pracoval s romskými dětmi. Význam počátečních školních neúspěchů na vztah dítěte ke škole a vzdělání je veliký. Pokud jsme schopni udělat něco pro to, abychom jim tuto složitou cestu usnadnili, udělejme to. Nalezení motivace je pro mnohé dosud složité. Věřím, že jsem součástí vyspělé společnosti, která ji nikdy hledat nepřestane.

Cílem této práce je poskytnout případnému čtenáři, ucelený přehled možností, které mu současný stav poznání ve vědě nabízí jako potenciálně funkční nástroje ve vzdělávání romských žáků a zvyšování jejich vzdělanostní úrovně. Věnuje se problematice především z pohledu vzdělávání na prvním stupni základních škol. Práce se staršími dětmi má svá specifika, která v této práci uvedena nejsou. Je rozdělena do čtyř základních kapitol.

První kapitola má za cíl seznámit čtenáře s romským etnikem a uvést tak některá specifika v širším kontextu, například historickém, etnickém apod. Ve druhé části jsou vysvětlena specifika, která jsou charakteristická pro vzdělávání Romů. A to nejen z pohledu práce pedagoga, ale například i legislativy České republiky. Část třetí se věnuje konkrétním nástrojům, které se v současné době dají zavést do praxe. Především se jedná o asistenty pedagoga, přípravné třídy či metody práce. V poslední čtvrté části, která se věnuje popisu vlastního výzkumného šetření, lze nalézt výsledky

kvalitativního zhodnocení důvodů, proč ředitelé základních škol využívají či nevyužívají moderních nástrojů pro práci s romskými dětmi.

1 Romové

Celospolečenské téma soužití majoritní populace s minoritní - romskou je velmi aktuálním problémem. Dlouhodobě je tu zjevná tendence o různé druhy nápravy vzájemného vztahu, ale vlivem celkové nálady ve společnosti se konkrétní výsledky dostávají jen velmi pomalu. Valná část populace trpí určitou předpojatostí ke všemu romskému a to vytváří „začarovaný kruh“ událostí, ve kterém hraje vzdělávání romských žáků, respektive práce pedagogů, významnou roli.

V literatuře i v běžném jazyce se pro označení předpojatého jednání vůči Romům setkáváme nejčastěji s pojmem rasismus. Tím je označováno nenávistné jednání člověka vůči jiné rase či etniku (často nesprávně i vůči jiné národnosti, ačkoliv původně se jednalo o diferenciaci na základě striktně biologických rozdílů). Ve většině případů by ale bylo toto označení nesprávné. Slovo rasismus je ve svém významu politická ideologie s prvky aktivního boje. I s rasizmem v pravém slova smyslu se v České republice setkáme, ale ve většině případů je vhodné mluvit o rasové nesnášenlivosti – animozitě. Vymezení těchto dvou pojmů je v oblasti vzdělávání Romů a práce pedagogů obecně velmi vhodné. V naprosté většině případů se totiž potýkáme právě s rasovou nesnášenlivostí a nikoliv s rasizmem.

Mnoho autorů, ne-li většina, při zpracování témat rasové nesnášenlivosti, která postihuje obrovské procento populace České republiky, používá z psychologického hlediska poněkud nevhodný způsob komunikace. V literatuře určené veřejnosti často lze pozorovat určitý apel směrem ke čtenáři, který jakoby problematiku nevnímal správně. Potíž je v tom, že čtenář zaujímá okamžitě nesouhlasné stanovisko, protože jednoduše jeho postoj vychází ze zkušeností. Ze zkušeností negativních, které se mu nesmějí a ani nedají vzít. Je třeba problematiku nahlížet co nejkompexněji a objektivně. Nezastírat určité věci a získat si tak čtenářovy sympatie, pokusit se otevřít to, co měl dosud skryté. To by mohla být jedna z cestiček k humanizaci průměrného Čecha, který je zatím velice

nepřístupný ve změně svého názoru. Toto se zpravidla netýká literatury odborné, která si povětšinou drží určitý odstup.

1.1 Kdo jsou Romové

V romském jazyce znamená slovo Rom – muž nebo také člověk. Přesné určení toho, kdo je a kdo není Rom je však problematické. V analýze sociálně vyloučených lokalit prováděné společností GAC spol. s r.o. (GAC spol. s r.o., 2006, s. 10) byla použita definice: „Za Roma považujeme takového jedince, který se za Roma sám považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností (např. při sčítání lidu) hlásil, a/nebo je za Roma považován významnou částí svého okolí na základě skutečných či domnělých (antropologických, kulturních nebo sociálních) indikátorů.“

Z pohledu ryze antropologického je pro Romy charakteristický vnější vzhled europoidního původu. Mezi znaky můžeme řadit například tmavou barvu pleti, černé vlnité vlasy a hnědé oční duhovky. Často se poukazuje i na jinou stavbu těla, poměr trupu a končetin, specifické rysy obličeje a celkově nižší tělesná výška. Obor, který se zabývá koordinovaným získáváním informací o romském etniku v nejširším spektru se potom nazývá romistika.

1.2 Od historie po současnost

Historicky lze lokalizovat původ Romů do oblasti dnešní Indie, kde můžeme pozorovat společné rysy indického a romského jazyka. Kolem roku 2000 př. n. l. můžeme pozorovat začátky typicky indického rozdělení obyvatel na stavy nebo také varny, které se později dělí dále na kasty. Obyvatelé patřící do nejnižší indické kasty byli označováni jako Domové, název se postupem času měnil až k současné podobě slova Romové. Kočovní způsob života přichází s rostoucím počtem příslušníků Domů a poptávkou po některých jejich službách. Velice zruční a vyhledávaní byli Domové především v oborech jako je kovářství, řemeslnictví, práce se dřevem, hlinou či kůží, ale nesmíme opomenout ani muzikanty, artisty apod.

Na našem území můžeme zaznamenat první zmínky o Romech kolem roku 1400. Po roce 1700 již lze dohledat pokusy vzít Romy oficiálně na vědomí, legalizovat jejich

přítomnost a začlenit je do společnosti. Marie Terezie začala jako první uplatňovat asimilační politiku. Na střední, jižní a zejména jihovýchodní Moravě se později, hlavně až v 19. století, Romové postupně usazují dobrovolně. Někdy i proti vůli místního obyvatelstva. Vznikají jejich samostatné osady, tzv. cigánské tábory, složené většinou z velmi nuzných obydlí. Na většině území Čech a Moravy však byli známi jako kočovníci. První republika přes svůj demokratický charakter tolerovala kočující Romy stále hůře a v roce 1927 byl vydán zákon, ve kterém se Romům zakazovalo kočovat a tábořit ve větších skupinách, vlastnit zbraně (včetně dýk). Byly jim vydávány zvláštní legitimace. Ke kočování si například museli vyžádat dočasně platná povolení a byli pod soustavným policejním dohledem (Moravcová, 2008).

Smutnou kapitolou romské historie je období II. světové války. „Druhá světová válka je nejkřutějším obdobím v historii Romů. Po nástupu Adolfa Hitlera k moci začalo Německo provádět rasovou politiku. V roce 1935 byli Romové, stejně jako např. Židé, prohlášeni za občany druhé třídy a byli již od počátku existence Národně-socialistické strany Německa považováni za rasové nebezpečí pro německý národ. Koncem třicátých let Romové hromadně utíkali z území Německa. Na naše území přicházeli Romové němečtí a rakouští...“ (Šotolová, 2008). Osudy Romů na našem území během II. světové války jsou tragickou částí české historie. Z původních asi sedmi tisíc Romů žijících v Čechách a na Moravě se jich po válce vrátilo z koncentračních táborů pouze okolo pěti set.

Snahy o asimilaci a integraci Romů v letech 1945 – 1989 lze dnes s odstupem času shrnout jako nešťastné a následky nevhodných zásahů řešíme prakticky dodnes. V roce 1951 dalo ministerstvo vnitra příkaz podat zprávu o počtu Romů a způsobu jejich života v jednotlivých krajích. Šotolová píše (2008), že na základě tohoto šetření vydalo ministerstvo vnitra roku 1952 směrnici „Úprava poměrů osob cikánského původu“ a byl přijat osmibodový program převýchovy:

1. Zapojení do řádného pracovního poměru a ubytování v místě bydliště.
2. Kontrola správnosti vyplácení mezd.
3. Zvýšený dohled nad docházkou do školy a zajištění umístění cikánských dětí do předškolních zařízení.
4. Výchova ostatního obyvatelstva, jíž se má dosáhnout odstranění zbytků rasové diskriminace.

5. Odstranění všech projevů diskriminace v úředním styku a ve veřejném životě při současné likvidaci ngramotnosti.
6. Zapojení uvědomělých občanů Cikánů do převýchovného procesu.
7. Řádná evidence cikánského obyvatelstva.
8. Usazení kočovných cikánů.

Dobře myšlené socializační procesy formulované v této směrnici byly určeny národním výborům, jejich plnění však bylo značně nedůsledné. Hned v následujících letech nastává útlum v řešení „cikánské otázky“, jak byl tehdy vládou problém označován.

Politické poměry v padesátých letech měly velký zájem potlačit určitou volnost a z ní plynoucí nekontrolovatelnost ve způsobu života Romů. Další významnou změnu v jejich životě tak popisuje dále Šotolová (2008). „V roce 1958 byl schválen Národním shromážděním zákon č. 74/1958 Sb., o trvalém usídlení kočovných a polokočovných osob. Od tohoto období se datuje koncepce „sociální asimilace Romů“. Cílem této koncepce bylo splnutí Romů s majoritní společností. Zákon znamenal násilné usazení olašských Romů, kteří jediní na našem území žili kočovným způsobem života. Měl vést nejen k zákazu kočování, ale i k rozptylu Romů mezi ostatní obyvatelstvo, a tím k potlačení specifických etnických projevů.

Většina Romů žijících dnes na našem území přišla v letech 1945 – 1993 ze Slovenska. Tomasová (2010) popisuje průběh ve třech základních vlnách:

- **První vlna** vznikla hned po válce, kdy se mladí muži dobrovolně i se svými rodinami přistěhovali do Čech, kde našli snadněji práci. Mířili především do oblastí vysídlených německým obyvatelstvem. Tito migranti si uchovali většinu svých tradic i jazyk a jsou již natolik sžití s okolním obyvatelstvem, že nemají vážnější problémy.
- **Druhá vlna** migrantů se odvíjí od organizovaných náborů mladých zdravých lidí do těžkého průmyslu, které se rozšířily v padesátých letech 20. století a nabízely nejen zaměstnání, ale i ubytování a další výhody, jako například půjčky. Tito Romové však přicházeli do Čech většinou jako velmi mladí,

nestihli si zcela osvojit svoji kulturu, ale ani dokonale tu českou, a tím pádem začali mít ve společnosti často problémy.

- **Třetí vlna** v 70. letech 20. století již nebyla založená na dobrovolnosti, ale byla zapříčiněna násilnou likvidací romských osad, odkud se lidé museli vystěhovat do určených obcí. Romové byli většinou cíleně rozmísťováni tak, aby se přerušily jejich silné vazby a došlo k rychlejší asimilaci. To se ale příliš nepovedlo, protože kulturním šokem ze ztráty starého života a novým šokem z nastávající situace si vypěstovali tito Romové negativní postoj k Čechům, kteří se k nim chovají stejně nepřátelsky. Jsou nejméně přizpůsobení naší společnosti a mají proto nejvíce sociálních problémů.

Devadesátá léta přinesla Romům, kromě toho, co přinesla všem občanům, navíc svobodu v užívání svého jazyka a možnost rozvíjet svou národní kulturu. Ústavou jsou uznáni jako národnostní menšina a mají garantovaná svá práva. V neposlední řadě mohou Romové a nejen oni zakládat k těmto účelům vlastní organizace. V průběhu devadesátých let až do současnosti dochází ke zhoršení ekonomického a společenského postavení řady Romů. Jako reakce na zhoršení ekonomické situace dochází k několika hromadným odchodům do západních zemí. Tyto exody se stávají pro Českou republiku v očích zbytku světa ostudou a odrazem určité neschopnosti účelně řešit romskou problematiku. Pro Romy potom nepříjemným a finančně nákladným zážitkem, končícím zpravidla nezdarem a návratem, ať již z důvodu neuděleného azylu nebo srovnatelnými i horšími podmínkami.

I když se při posledním sčítání lidu přihlásilo v České republice k romské národnosti 11 tisíc Romů, údaj, se kterým pracují různé organizace, úřady, ministerstva je 250 – 300 tisíc Romů, z toho 80 až 90% jsou původní slovenští Romové. Jedním z vysvětlení tohoto ohromného rozdílu mezi čísly je to, že dnes na území České republiky žije třetí a čtvrtá generace slovenských Romů, kteří již pochopitelně ztratili veškerý styk a vazby se svými předky ze Slovenska (Pape, 2007). Sčítání Romů bylo a je poměrně problematické. Velký vliv na věrohodnost statistických údajů o Romech má totiž minulá zkušenost a pocit, že pokud bude člověk zaevidován jako Rom, hrozí mu nějaký postih. Dalším problémem je také nepochopení pojmu národnost a jeho zaměňování se státní příslušností. V neposlední řadě hraje roli také přijímání menšiny majoritou,

postavení Romů ve společnosti a z toho vyplývající osobní pocit člověka, který nechce být označen za Roma, protože se tak necítí (Kalibová, 1999).

1.3 Romská kultura

Romům bývá na jedné straně vytýkáno jejich "nekulturní" chování a na straně druhé je to paradoxně právě romská kultura, o kterou má většinové obyvatelstvo největší zájem. Hovoříme-li o romské kultuře, hovoříme především o jazyce, hudbě, literatuře, tradicích a zvycích, oblékání i třeba o tradičním jídle.

K romským tradicím patřila vzájemná úcta, pohostinnost a zdvořilost. Romové dodržovali kastovní odstup od příslušníků jiných etnik či rodů, zdvořilost a pohostinnost se však vztahovala i na ně. V moderní době jsou tyto vlastnosti mnohem vzácnější a to nejen v romském etniku.

O tradičním romském odívání píše Tomasová (2010). „Romové dříve poutali pozornost svými pestrobarevnými oděvy, ozdobami, šperky. Jejich kroje byly odlišné od oděvů zdejšího obyvatelstva, byly výraznější, vzorovanější. Ženy nosily volné, volánové sukně, blůzky, šátky, dlouhé náušnice, různé rolničky, ozdoby. Muži nosili kratší kalhoty ke koženým botám, volnější nápadné košile s límečkem a klobouk. Do dnešní doby se v Čechách nošení tradičních romských krojů již nedochovalo. Mladí Romové nosí moderní oblečení obvyklé u většinové společnosti, ale některé základní prvky tradiční romské módy jsou patrné i u mládeže. Například romské dívky rády nosí sukně, nejlépe posázené kovovými ozdobami, dlouhé náušnice, šperky, mají rády barevné oblečení i líčení.“ Tradiční je u Romů i určitá stydlivost plynoucí historicky ze zákazu odhalování těla. V domácnosti se členové rodiny před sebou nesvlékali a nechodili doma například ve spodním prádle. Dříve se žena nesvlékla v místnosti, kde visel svatý obrázek. Cudnost patřila a v mnoha rodinách dosud patří k tradičním hodnotám.

Mnohým blízkou a příjemnou romskou tradicí je romské jídlo. Je typicky jednoduché, relativně levné a velice chutné. Některé potraviny byly považovány za nečisté, například maso některých zvířat. Potraviny mohly být také považovány za nečisté, pokud upadly na zem, spadl do nich vlas, či byly přihřívány. Rodiny měly své

specifické způsoby přípravy a dbaly na jejich dodržování. Mezi nejrozšířenější jídla mezi současnými Romy patří halušky se zelím, holubky, pišot, mačanka z masa aj.

1.4 Specifika romské rodiny

Hučín (2004) ve své knize Romové jsou jiní a jiní zůstanou popisuje romskou rodinu: „Tradiční romská nukleární rodina byla veliká, značně soudržná, plná vřelosti k dětem. U romských dětí zřídka pozorujeme neurotické rysy. Nejsou pod tlakem vysokých nároků jako jiné děti, je méně tabuizovaných témat, méně vnitřních konfliktů atd. Za poslední generace romská rodina zeslábla. Především jí nesvědčí vytržení z tradiční velkorodiny a ze soudržné obce, která často fungovala i v chudé osadě. Romové však považují za své blízké příbuzné všechny a romština má na rozdíl od češtiny pojmenování i pro děti sestřenic či bratranců. Největším trestem pro Roma bylo jeho vyhnání z rodiny, neboť tím ztrácel veškeré sociální i lidské jistoty. Tradiční romská rodina je charakteristická především soužitím několika generací. Příslušnost k rodině má pro Roma zásadní význam. Postavení člena rodiny určují dva základní faktory: pohlaví a věk. Tradiční romská rodina je patriarchální, muž je v rodinné hierarchii postaven výše než žena. Vážnost muže i ženy pak stoupá s věkem. Postavení ženy je také ovlivňováno počtem dětí. Čím více dětí, tím více úcty. Rodina pro Romy dosud znamená téměř vše. Byla zdrojem obživy, měla a má stále ochrannou funkci. Proto se Romové s rodinou velmi ztotožňují. Tato orientace na kolektivního ducha rodiny ovšem má i svůj rub – vede ke ztrátě osobní zodpovědnosti a ke snížené schopnosti samostatně určovat svůj život...Na rozdíl od Čechů, kteří za svou rodinu považují prakticky pouze své nejbližší příbuzné, do romské rodiny patří všichni příbuzní, s nimiž žili Romové obvykle pohromadě v jedné osadě či čtvrti a kromě pokrevního příbuzenství je pojily i rodinné tradice a vzájemná solidarita. Silné kmenové vazby se projevují například až neobvyklou mírou endogamie - manželstvím mezi příbuznými. Děti a často ani dospělí totiž nerozlišují stupeň příbuznosti. Svět dětí splývá se světem dospělých, takže generační spory prakticky neexistují.“

Vzdělání a výchova dětí je v romské rodině výsadou matky. Více se otec věnuje chlapcům, výchova dívek do jeho kompetence nespadá. Postoje romských rodičů k výchově svých dětí jsou podmíněny odlišnou mentalitou Romů charakterizovanou

větší emocionálností. Výchova je volná a nedirektivní. Je typické, že romské děti jí, když mají hlad a spí, když se cítí unavené.

Výchova romských dětí se nám mnohdy jeví jako poměrně volná a nedirektivní. Postoje rodičů k výchově vlastních dětí jsou podmíněny jejich odlišnou mentalitou. V evropské rodině se klade důraz na výchovu k samostatnosti a individualitě. Romské dítě toto nepotřebuje, pohybuje se ve velké rodině příbuzných, kde se uplatňuje kolektivní rozhodování, za které nese odpovědnost celá skupina.

Vzdělanostní úroveň rodičů je nízká. Často jsou rozumově zaostalejší, než jejich dospívající děti. Co se týče jejich vzdělanostní struktury, některé statistiky uvádějí, že 80 – 85 % romské populace kterékoliv věkové kategorie má základní vzdělání (Bartoňová, 2009).

Bartoňová (2009) dále popisuje některé charakteristické projevy osobnosti Romů. Chceme-li romskou populaci pochopit, musíme se pokusit porozumět a poznat její psychiku, její životní styl:

- Orientace na současnost bez známek výhledu do budoucnosti.
- Malá zodpovědnost, neschopnost domýšlet důsledky jednání, odmítání autority.
- Velká vzrušivost a citová labilita, impulzivita.
- V sebepojetí chybí hlubší vhled, sebeobraz je naivní.
- Mechanické přijímání morálních zásad majoritní společnosti.
- Nestálost, obliba změn, střídání partnerů, bydlišť.
- Méně kladný postoj k jiným lidem, nízká schopnost hlubšího vcítění do druhého, malý zájem o společenské dění.
- Prakticismus, sklon k mechanickému učení, odlišné chápání problémů.
- Pozdější nástup vývojových změn poznávacích procesů, nedostatek logického zapamatování, nízká úroveň úmyslné pozornosti.
- Odlišná struktura inteligence, odlišné chápání problémů.
- Nevypěstlost volných procesů, negativní přístup k překážce, tendence couvat nebo ji obejít, málo trpělivosti, houževnatosti, nízká výkonová motivace, zcela nerozvinutá oblast sebevýchovy.

- Výrazný sklon k pasivnímu trávení volného času, nerozvinutost zájmů, naopak nejrozvinutější zájmy v oblasti hudební, sportovní, činnosti s rázem hry.
- Odlišná hierarchie hodnot a odlišná morálka – vzdělání má hodnotu výrazně nižší v porovnání s majoritou.

1.5 Romský jazyk a komunikace

„Romština a romská kultura hrají důležitou roli v procesu etnické a sociální emancipace Romů. Proto je nezbytně nutné, aby se ve všech zemích, kde Romové žijí, zlepšovaly nejen jejich sociální a ekonomické podmínky, ale aby byly dány možnosti rozvoji romské kultury, aby se využilo romštiny ve školství, v masově sdělovacích prostředcích, v publikační činnosti a jiných sociálních sférách“ (Šotolová, 2008).

Romština svým původem patří do starší větve západních novindických jazyků. Během následujících staletí vznikají tři základní dialektové skupiny romského jazyka:

- arménská
- evropská
- syrská

Romové obohacovali svou slovní zásobu přejímáním slov od národů, se kterými se stýkali během migrace. Do romštiny jsou přejímána především slova a výrazy, které Romové ve své pravlasti (před zhruba tisícem let) nemohli znát. Romština má však i svůj „vlastní produktivní slovtvorný a pojmenovánítvorný systém, takže je mnoho nových pojmů schopna vyjádřit vlastními prostředky“ (Šotolová, 2008). Základ romského jazyka tvoří tři vrstvy (z pohledu slovní zásoby). První vrstva, to jsou hlavně slova hindštiny, ve druhé vrstvě jsou právě slova převzatá z jazyků zemí, přes něž na své cestě z Indie kdysi skupiny Romů procházely, a nejnovější vrstvu tvoří slova přejatá z jazyka zemí, kde se usadily (Davidová, 1995).

Jelikož Romové po staletí žili a doposud žijí v diaspoře¹, pod stálým tlakem vlivů okolních kultur a bez větších možností vzájemných kontaktů, vzniklo na území Evropy mnoho dialektových skupin. Rozdíly mohou být:

- primární – existovaly již na území Indie
- sekundární – vlivy jednotlivých jazykových prostředí, v nichž se Romové později pohybovali.

Na území České republiky se vyskytuje romština slovenská (80 %), maďarská (10 %) a olašská (10 %). Čeští Romové a Sintí (němečtí Romové) byli za II. světové války téměř vyvražděni. Nejpočetnější skupinou u nás jsou tedy Romové slovenští. Ti žijí nejméně tři staletí usedle převážně ve východním a středním Slovensku. Značná izolovanost a relativní ekonomická a společenská nezávislost přispívaly k udržení a dalšímu rozvoji romštiny. Romština zde byla základním dorozumívacím prostředkem.

V některých státech se uplatňuje romština jako literární jazyk již mnoho let. Například v zemích bývalé Jugoslávie se užívá v pravidelných televizních a krajských rozhlasových vysíláních, v romštině se vydává poezie i próza, vychází časopis. V lovarském dialektu publikují romští spisovatelé v Maďarsku. Ve Finsku sedm tisíc Romů, kteří se jazykově téměř asimilovali, má možnost učit se jazyku svých předků. Pro Romy jsou zde otvírány večerní kurzy romštiny a ve školách je tento jazyk zaveden jako nepovinný předmět. Ve Švédsku vycházejí dokonale vypravené romské knihy pro děti a mládež, používají se v romských třídách s dvojjazyčným vyučováním (Šotolová, 2008).

U nás byla v letech 1945 – 1989 snaha v rámci asimilace co nejrychleji odnaučit Romy svůj vlastní jazyk. Ve školách se romština nesměla používat ani jako pomocný jazyk, ačkoliv mnoho dětí přicházelo do školy s minimální znalostí češtiny a umožnění využít jejich jazyk by pouze přispělo ke snadnější adaptaci na školu. Výjimkou nebylo ani trestání za to, když děti mluvily romsky mezi sebou. Snaha byla korunována úspěchem. Mnoho Romů pod dlouholetým tlakem začalo při komunikaci s dětmi používat češtinu, aby děti neměly ve škole problémy. Jejich jazyk ale logicky nebyl (a u mnohých není dodnes) normativní, je to romský etnolekt češtiny, ovlivněný jednak romštinou (tj. myšlením v romštině, přenášením její gramatické struktury do češtiny

¹ Diaspora - rozptýlení, dlouhodobý pobyt náboženské nebo etnické skupiny v cizím prostředí.

neboli kalkováním), jednak nespisovnou češtinou, kterou se neučili ve škole, ale od svého okolí, často též od sociálních vrstev, které často spisovný jazyk nepoužívají. Tomuto etnolektu pak učí své děti. Problémy s češtinou mají pak děti ve všech jazykových rovinách – od fonetiky až po stylistickou oblast. Dnešní situace tedy vypadá tak, že dítě neumí při vstupu do školy žádný z jazyků opravdu dobře. Z romštiny ovládá často jen několik frází, v horším případě nadávek, česky se sice domluví, ale mluví etnolektem. Používání etnolektu se neinformovanému pedagogovi může jevit jako mentální retardace („já se bojím od psa, nemáš půjčit korunu, pustil mne vlak, babička mne nosí do školy“ apod.) (Projekt Varianty, 2002).

1.6 Romské dítě

Narodí-li se romské dítě, je mu dána veškerá pozornost všech členů rodiny, až po tu nejširší. Děti jsou již od útlého věku vedeny k samostatnosti a brzy s nimi rodiče jednají jako s dospělými lidmi, rovnocennými partnery. Jsou zasvěcovány do problémů dospělých lidí v rodině. To je také jeden ze somatických znaků, proč tak brzy dospívají. Dívky začínají pomáhat již v útlém věku a kolem dvanácti let jsou často schopny se o základní věci postarat (o mladší sourozence, o věci týkající se domácnosti, apod.).

Romové dospívají v průměru dříve než neromská mládež, a proto i sňatky uzavírají ve velmi nízkém věku. Svoje děti milují, ale neposkytují jim dostatek podnětů, nejsou ve výchově důslední, nejsou uspokojovány základní potřeby – jistota, bezpečí. Děti mají velkou volnost a prožívají vše společně s rodiči, kteří nemají před svými dětmi žádné tajnosti, ani pokud jde o stránky intimního života rodičů. Rodiče často své děti ochudí o dětský svět a děti tak velice brzy dospívají. Jejich velký počet v rodině zhoršuje schopnost rodičů zabezpečit jejich výchovu. Děti také mohou být svědky nežádoucího chování svých rodičů, mají před očima jejich kriminalitu, dokonce k ní mohou být rodiči samy naváděny. Nutno však upozornit, že některé výzkumy ukázaly, že míra kriminality minoritních skupin a členů majority, která měla podobně nízké sociální postavení, byla obdobná (Bartoňová, 2009)

Úroveň znalostí romských dětí je v porovnání s dětmi z majoritní společnosti nižší. Romské děti neznají v takové míře různé říkanky, básničky, neznají základní počty a nejsou schopny tak rychle a přesně popsat věci, které vidí kolem sebe. Dítě se potýká

s jazykovým problémem. V rodině se mluví často romsky, slovensky a česky dohromady, ale žádný z těchto jazyků se neužívá v celé šíři a korektně. Ve škole potom děti špatně rozumějí, cítí se stísněně a dobře nechápou, co se po nich chce, neznají totiž význam slov. Přirozeně pak mají špatný vztah ke škole a ke školnímu prostředí vůbec. Pedagog musí všechny tyto aspekty brát v úvahu.

Rodiče se s dětmi často neučí. Důvodem je, že látce nerozumí, nebo to nepovažují za důležité. Hodnota vzdělání je u Romů jiná. Spoléhají na děti, že si své povinnosti budou plnit samy a jen málo romských rodičů očekává, že bude mít dítě výborné známky. Motorický vývoj romských dětí je často opožděný. Oproti ostatním dětem si výrazně méně hrají se specifickými hračkami, jako jsou různé stavebnice, kostky a jiné, vyžadující motorickou zručnost. O poznání méně doma malují či vybarvují různé omalovánky.

Volný čas tráví romské děti venku, hlavně na ulici. Většinou není jejich volný čas nikým organizován a do kroužků zpravidla také nechodí. Určité nabídky využití volného času nabízejí jednak běžné domy dětí a mládeže v podobě zájmových aktivit, ale i speciální romská centra a nízkoprahová zařízení. Nenaučená pravidelnost spojená s povinnostmi a v neposlední řadě nedostatečná podpora rodičů (lidská i finanční) je často příčinou, proč působení romských dětí na nějaké soustavné činnosti (sport, zájmové kroužky, hudba apod.) nemá dlouhého trvání (Pompa, 2005).

2 Specifika práce s romskými dětmi

Romské děti zpravidla nenavštěvují mateřské školy, nenavštěvují ani jiná předškolní zařízení. V romské rodině je zvykem mít dítě doma. A z domova má takové dítě veškeré zkušenosti a znalosti. Při nástupu do 1. třídy základní školy se tak setkává s neznámým, cizím, často v mnohém nepřátelském prostředí. I mnoho českých dětí zažívá ve škole řadu velmi stresových situací. Nastoupí-li do školy například dítě nezralé, je vystaveno dlouhodobé stresové situaci. Svou intelektovou kapacitu nemůže adekvátně využít pro malou schopnost koncentrace. Požadavky, na které nestačí, vedou k přetěžování, zvýšené únavě, vyčerpání, zvýšení nemocnosti dítěte. Výjimkou není ani vznik řady psychosociálních problémů (rozvoj neurotických projevů - např. školní fobie, poruchy příjmu potravy, dále poruch chování - negativismus, zvýšená agresivita). Některé romské děti mohou jevit podobné znaky těm, které klasifikujeme u neromských dětí jako nezralost. Vzhledem ke specifickému sociálnímu prostředí ze kterého do školy přišly je vhodné, aby pedagog, který s takovým dítětem pracuje, bral podobné věci v úvahu. Bohužel je praxe často taková, že mu škola dostatečně nepomůže se s takovou situací vyrovnat. Tradiční romská rodina nedá dítěti takový základ, který učitel u průměrného žáka první třídy očekává, a tak od počátku školní práce vzniká nedorozumění, které se může rychle odrazit ve školní neúspěšnosti dítěte. Romské dítě se tak ve škole setká zpravidla s učitelem, který ho měří metrem českých dětí, pomůcky i učebnice jsou obsahově i výtvarně přizpůsobeny chápání a vkusu českých dětí, k tomu přidejme projevy rasové nesnášenlivosti ze stran učitelů i spolužáků. Taková kombinace vede velmi rychle k neúspěchům, které nemusejí souviset s intelektem ani jinými „typickými“ vlastnostmi, které jsou romským dětem často přisuzovány.

Učitel, který přichází do kontaktu s romskými dětmi a mládeží je postaven do nestandardních situací, v nichž musí nacházet řešení, pro která zpravidla nebyl pedagogicky připravován. Hodnoty uznávané majoritou nemusí být v souladu s hodnotami Romů.

Jsou situace, ve kterých romské rodiny dobře míněné rady a pokyny učitelů ve všech oblastech výchovy a morálky ignorují. Hodně učitelů tak vezme situaci do svých rukou a má tendenci se ve vztahu k romským žákům stavět do pozice zachránce. Učitel by se měl osvobodit od představ, jak by romské dítě mělo vypadat, jaké by mělo být, jak by ho on sám chtěl vidět, jak by se mělo chovat. Při jeho edukaci nemá potírat jeho způsob života, kulturu, má vnímat odlišnosti rodinné výchovy. Učitel se má naučit

romské dítě chápat a ne ho měnit. Krom toho, že učitel musí dítě poznat, musí mu i porozumět, což znamená, že při jeho edukaci musí umět využít vše, co o dítěti ví: jak je vychováváno, v jaké rodině žije, jak bydlí... Právě to ovlivňuje vývoj osobnosti a chování dítěte. Dítě si ve třídě uvědomuje, že mezi výchovou ve škole a v rodině je velký rozdíl. Rozdíl po obsahové i formální stránce. Nerespektování rodinné výchovy přináší vážné následky. Škola romské dítě do jisté míry omezuje i trestá. Pro dítě je stresující, jestliže jazyk a svět, o kterém se v tomto jazyce musí učit, je vzdálený a za chování, které jeho rodina podporovala a uznávala, není ve škole respektováno, nebo dokonce je za ně napomínáno a trestáno (Pape, 2007).

Mezi **stěžejní specifika**, které musí pedagog pracující s romskými dětmi brát v úvahu patří:

- nerozvinutá jemná motorika, neznalost kreslení a psaní
- jazyková bariéra i u dětí, které již nemluví romsky, ale stále užívají etnolekt češtiny
- nezvyk na pevný denní režim, přísný řád a aktivity vyžadující dlouhodobé soustředění
- nedostatek času a prostoru na domácí přípravu
- priorita pracovat doma (péče o sourozence) než ve škole
- neznalost pojmů, které nejsou potřeba v praktickém životě a které děti získávají z knih a encyklopedií
- neschopnost se samostatně rozhodovat a zodpovídat sám za sebe
- ale i třeba neochota rodičů zajistit základní školní pomůcky

Po roce 1989 byly stále patrnější nedostatky i v přípravě romských dětí na jejich rovnoprávné uplatnění v životě. Existovala téměř 80 % přítomnost dětí ve zvláštních školách a jejich vysoká propadovost zejména v 1. ročníku. Tuto kritickou situaci vyhrotily i společenské změny, které pro většinu romských rodin znamenaly hluboký propad, nezaměstnanost, závislost na finančních podporách a sociální péči a následný vzrůst kriminality a dalších negativních jevů (Balvín, 2000).

2.1 Legislativní rámec

V souladu s Ústavou České republiky, Listinou základních práv a svobod a Úmluvou o právech dítěte se Česká republika ztotožňuje s pojetím, že vzdělání je jedním ze základních lidských práv, které musí být poskytováno všem lidem bez rozdílu (Bartoňová, 2005). Dodržování základních lidských práv a svobod, včetně úpravy postavení národnostních menšin žijících na našem území, je po právní stránce ošetřena přijetím konkrétně dvou ústavních zákonů, a to Ústavou České republiky (Zákon číslo 1/1993 Sb.) a začleněním Listiny základních práv a svobod do právního pořádku ČR (Zákon číslo 2/1993 Sb.). V duchu zásad a principů soužití obsažených v Listině základních práv a svobod je úkolem národnostního školství pěstovat národnostní uvědomění a současně přispívat ke sbližování a integraci občanů naší republiky. Prostřednictvím národnostního školství je žákům zabezpečováno vzdělání na úrovni odpovídající ostatním školám téhož druhu. Cílem je vybavit žáky takovými znalostmi, aby se bez potíží mohli zapojit do praktického života nebo pokračovat v dalším studiu (Šotolová, 2008).

Zásadním zákonným východiskem pro tuto oblast je znění § 14 školského zákona (č. 561/2004), kde se v prvním odstavci píše, že v návaznosti na specifika místních potřeb (zpravidla počet žáků, pozn. autora) zabezpečuje „obec, kraj, popřípadě ministerstvo pro příslušníky národnostních menšin vzdělávání v jazyce národnostní menšiny v mateřských, základních a středních školách.“

Školský zákon rovněž podporuje žáky se sociálním znevýhodněním (romské žáky), který v rámci základního vzdělání stanoví podmínky pro to, aby všem žákům bylo poskytováno vzdělání a podpora odpovídající jejich vzdělávacím potřebám. Mezi nové, v současné době platné dokumenty, týkající se naší zkoumané problematiky patří Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. To je kurikulární dokument, který vymezuje představy státu o zaměření, obsahu a výsledcích základního vzdělávání (Bartoňová, 2009).

Diskusi odborníků i široké veřejnosti vyvolává dodržování zmíněných právních norem vůči jednotlivým příslušníkům a skupinám minorit v běžných každodenních situacích ze strany jednotlivců, institucí soukromého a státního sektoru. Obecně

se předpokládá, že přijaté právní normy v běžném životě podstatnou měrou pozitivně neovlivnily postavení národnostních menšin, zejména menšiny romské. S právními úpravami postavení menšin totiž zároveň nedošlo i ke změně postojů, názorů a chování u většinového obyvatelstva, které má sklon spoluobčany národnostních a etnických menšin považovat za občany „druhého řádu“ (Kučerová, 2009).

2.2 Odlišnosti ve vývoji romského žáka

Romské děti vyrůstají podle Bartoňové (2009) v prostředí, které má odlišnou kulturu, odlišný jazyk a uznává jiné hodnoty. Romská rodina se svými výchovnými styly a metodami silně ovlivňuje vývoj celé osobnosti. V rodině se s dítětem komunikuje, matka je vzor, který dává základy jazyka. Právě romský jazyk se odlišuje od jiných. Má mnoho citoslovcí a jedno slovo představuje několik významů. „Podnětné řečové prostředí má na rozvoj jedince obrovský vliv. Vede k rozvoji slovní zásoby, dítě získává schopnost komunikovat s lidmi“ (Fontána, 1997).

Jako další charakteristický prvek uvádí Bartoňová (2009) pro romské děti, že špatně rozlišují realitu, fantazii a sny. „Romské děti nelze motivovat budoucností, neboť žijí pouze současností. Vnímání probíhá pomaleji občas s výraznými zvláštnostmi. Naopak docela často se můžeme setkat s postižením zrakového a sluchového orgánu, či snížení intelektu. Romské děti se špatně orientují v nových situacích, těžce vnímají souvislosti mezi věcmi a jevy. V praxi mají děti problémy se zaměřením a udržením pozornosti, diferenciací, analýzou a syntézou. V rámci sluchového vnímání se projevuje nedostatečně rozvinutý fonemický sluch, což je důležité pro zvládnutí techniky čtení. Všechny tyto aspekty mají výrazný vliv na vývoj řeči a celkový psychický rozvoj dítěte.“

Romské děti si jsou schopny identifikovat svoje vnitřní představy, uvěřit jim a následně si je přenést do reality. Následkem je potom snížená schopnost rozlišovat mezi fikcí a realitou (Sekyt, 1998).

Pro romské dítě je také příznačná velká emotivita. To vede často k tomu, že nerozlišují mezi pravdou a nechtěnou lží. Jejich citové procesy lehce přecházejí v afekty, zvláště vzteku a zlosti. Nedostatečné ovládnutí volných projevů je

charakteristické hlavně pro dětský věk a předchází vzniku poruch chování. Častým jevem jsou egocentrické emoce. Emotivita je dále charakteristická lehkou vzrušivostí, impulzivitou a výbušností (Bartoňová, 2009).

Jednotlivé myšlenkové operace zvládají romské děti postupně. V této fázi je velmi důležitá role učitele, který by měl vždy vycházet od konkrétní operace přes poloabstrakci k úplné abstrakci. Myšlení dětí bývá infantilní a emotivní, je zaměřeno na prožívání a praktickou zkušenost. V poznávacích procesech se naopak projevuje sklon ke stereotypu a rigiditě, dále pak nízká schopnost generalizace. Teorie nových poznatků musí být podávána co nejjednodušeji, krátce a pro lepší pochopení je dobré podpořit teorii názorem. Učivo by mělo být prezentováno zážitkově. V procesu učení se projevuje těžkopádnost v osvojování základních pravidel a pojmů (Pilová, 2008).

Říčan (1998) se věnuje ve své knize „S Romy žít budeme – jde o to jak“ také zdravotnímu stavu romských dětí a nachází určitá specifika. „Pediatri se shodují v tom, že romské děti jsou v mnohem horším zdravotním stavu než neromské. Příčin je hodně: nevyhovující bydlení, špatná životospráva, krátká doba kojení, hrubé prohřešky proti zásadám péče o kojence i starší děti, nevhodná strava, nedostatečná hygiena... Romské děti se častěji než neromské rodí nějakým způsobem poškozené. Nelze popřít, že některé smyslové a tělesné poruchy jsou dědičné. Častější příčinou však bývá poškození plodu v děloze, např. v důsledku matčina kouření nebo pití alkoholu.“

2.3 Vzdělávací předpoklady romských žáků

Pro psychology a pedagogy je stanovení školní zralosti či připravenosti romských dětí na školu velkým problémem. Posuzovaná školní zralost má stejná kritéria hodnocení jako u majoritní společnosti. Neberou se v potaz specifické znaky tohoto etnika a to má později velice negativní dopady na osobnost romských dětí a jejich vztah ke škole a vzdělání obecně. Intelektově tak často děti nezaostávají, zaostávají v míře vzdělávacích předpokladů. Jednoduše řečeno nastupují na základní školy děti, které mají některé sledované vlastnosti rozvinuté (a často to bývají ty snadno viditelné – sociální vlastnosti), ale jiné, zásadní vlastnosti jako je jazyková vybavenost, motorika, neschopnost koncentrace, nemají na takové úrovni, jako jiné děti. Řešení spočívá v odlišném přístupu k romským dětem ze strany pedagogů – v podobě různých

alternativních výukových metod s ohledem na vlastnosti a předpoklady romského žáka s jediným cílem – spokojené a v rámci možností vzdělané dítě. Celospolečenská a strukturální podpora předškolního vzdělávání – přípravných tříd (zaměřených konkrétně na romské děti). Nejdále je Česká republika při řešení této problematiky v podpoře romských pedagogických asistentů. I zde najdeme bariéry například ekonomické, ale tato strategie se dá v současné době považovat za funkční.

Mezi další předpoklady, které ovlivňují vzdělávání romských dětí není pouze často zmiňovaný jazykový handicap, ale především handicap sociální. Bartoňová (2009) uvádí, že častým a vážným handicapem je charakter prostředí, ze kterého dítě pochází. Nevyhovující bydlení, špatná životospráva, nepravidelný spánek a strava. Dítě tráví volný čas ve vlhkých, nevětraných místnostech. Děti romských rodičů jsou často odmalička motivovány jinak než děti neromské. V jejich rodinách nenajdete knihy, kreslicí potřeby – inteligence se tak zpravidla rozvíjí jiným směrem. Můžeme pozorovat rozvinutou sociální inteligenci, schopnosti dobře obchodovat atd.

Neprospěch romských žáků je také připisován i přes snažení mnohých učitelů nedostatečné motivaci k učení. Vnější motivace je považována za klíčový problém jejich výchovy a vzdělávání. V tomto směru je nutné, aby učitel znal prostředí, status v rodině, kde dítě vyrůstá. V jiném případě by mohl být efekt opačný. Typickými znaky je dále špatná soustředěnost, krátkodobá pozornost, pasivní příjem informací. Často nevyřeší úkol, protože se na něj nedokáže soustředit... Je důležité, aby učitel svůj výklad prezentoval zajímavě, nově, s praktickou zkušeností (Bartoňová, 2009).

2.4 Učitel a problémový žák

Mnoho autorů pojímá téma vzdělávání romských dětí s dostatečným odborným nadhledem a snaží se vyhnout přímému pojetí romských žáků jako „problémových“. Kvalitní literatura a zdroje kladou důraz na pochopení aspektů sociálních, jazykových a jiných, které ovlivňují romské dítě a mají bezprostřední vliv na jeho školní úspěch či neúspěch a je to tak správné. Zařazení této kapitoly je objektivní a praktické, pojednává o tématu v obecném měřítku a netýká se pouze romských žáků.

Kdo je problémový žák

Z odpovědí učitelů v rámci prací Marie-Therèse Auger (2005) vyplývá, že za problémové považují dva typy žáků:

- **žáky, kteří vyrušují při hodině**

- neklidný žák, neposedný, nedokáže se soustředit
- konfliktní žák
- provokující žák
- agresivní žák, agresivita se projevuje většinou jako reakce na poznámku nebo příkaz

- **žáky, kteří odmítají pracovat**

- Taková situace může mít mnoho podob. Žák může odmítat, je-li vyvolán, jít k tabuli, vypracovat cvičení, nebo předložit svou práci ke kontrole, může odmítat spolupracovat, odpovědět na otázku, nosit si pomůcky, nebo může být při vyučování celkově pasivní.

Jaké jsou důvody problémového chování žáků

Nejčastěji řadíme původ problémů do oblasti ekonomické, sociální nebo psychologické. Ekonomická a sociální úroveň často působí zmatek. Její zvyšování může mít vliv na pochybnosti o efektivitě vzdělávání a potřebnosti vědění, její snížení naopak může mít důsledky v podobě dostupnosti vzdělání, sníženého sebevědomí apod. Rodinná rovnováha bývá narušena nejistou vidinou práce rodičů a zajištění materiálních jistot. Nestabilita rodinných vztahů a rozvodovost, narůstající počet rodin, ve kterých dítě vyrůstá pouze s jedním rodičem, zase nepomáhají mladým lidem budovat kvalitně vlastní osobnost.

Dospívání je období velkých změn a často komplikovaných adaptačních procesů. Začíná pubertou a končí tehdy, kdy je jedinec schopný žít samostatně a nezávisle, to znamená, že je schopen stanovit si vlastní životní pravidla. Mezi psychické změny, které mohou mít vliv na problémové chování, můžeme řadit:

- **Stesk po dětství.** Opustit dětství znamená pro mladého člověka oddělit se, zbavit se určitého typu vztahů, výhod a radostí, které toto období skýtalo. Stesk, který prožívá, je jasně ohraničená fáze, která ovšem může být velmi náročná a doprovází ji často pocity smutku a opuštěnosti.
- **Obrázek o vlastním těle.** Proces dospívání jako první doprovází změna vztahu, který si mladý člověk vytvoří ke svému měnícímu se tělu. Tělo se také stává hlavním prostředkem sebevyjádření v rovině oblečení, účesu a nebo například líčení. Mladý člověk má pocit vnitřního vyprázdnění, a proto cítí potřebu na sebe upozorňovat a zviditelnit se. Schovává se za svou „image“, která mu slouží jako provizorní obranný krunýř.
- **Síla emocí.** Dospívání je období, ve kterém se emoce (strach, stud, radost, vztek, smutek, odpor) projevují mnohem častěji a zřetelněji. Navíc se tyto emoce objevují a mizí zcela nečekaně a jsou rychle vystřídány jinými.
- **Snění a představivost.** V dospívání míváme sklon ke snění, které nebývá vždy okolím přijímáno s pochopením. Potřeba snít je pro mladé lidi velmi důležitá. Představivost, tedy schopnost zpřítomnit myšlenky, umožňuje člověku hledat a nacházet řešení problémů, které ho frustrují.

Vztah s učitelem

Vztahy žáka k učiteli, které mladý člověk vnímá velmi citlivě, rozděluje Auger (2005) do dvou procesů. Procesu identifikace a procesu projekce. Proces identifikace je psychologický proces, během něhož subjekt napodobuje vzhled, vlastnosti a další atributy jiného subjektu a zcela nebo částečně se mu připodobní. Proces projekce je proces, při kterém se určitá osoba připodobňuje k osobě druhé. Například si žák promítá obraz svého otce do učitele a bude s ním tudíž jednat stejně.

Věnujme pozornost ale především vztahu učitele k žákům, ten může mít u žáků problémových velký význam. Podle M. Gillyho (In Auger, 2005), který se zabýval představami, jež si o žácích vytvářejí učitelé, vnímají učitelé především kognitivní aspekty žákovy osobnosti a jeho přístup k práci na úkor celkového pohledu na dítě nebo dospívajícího. Mnozí autoři upozorňují na tendence uplatňování moci v mnoha oborech lidské činnosti, pedagogy nevyjímaje. Neopomeňme také připomenout známý Pygmalion efekt, který definoval psycholog R. A. Rosenthal. Ten spočívá ve výzkumy

potvrzené domněnce, že pozitivní očekávání pedagoga může vést ke zvýšení sebedůvěry žáka a tím k jeho lepším výsledkům, vyšší aktivitě a celkové efektivitě vzdělávacího procesu. Tento zajímavý efekt však funguje bohužel i obráceně a nabízí se tedy myšlenka, že slabé a naopak úspěšné žáky částečně vytvářejí učitelé sami. Zde je spatřováno nebezpečí nálepkování, kdy může učitel předpokládat od žáka potvrzení svých předpokladů. Pro žáka může být například nevýhodná situace, kdy si učitelé v rámci školy předávají své zkušenosti. Proto je třeba s takovými informacemi nakládat velice opatrně a uvědoměle. U romských dětí je to tak další, jistě ne hlavní, ale přesto možná významný prvek, který skládá mozaiku strastiplné cesty romského žáka.

Syndrom školního neúspěchu

Vědomí školního neúspěchu spolu se sebedupřáním, pocity studu, ponížení a s úzkostí, má pro žáka hluboké a trvalé psychologické následky, které se projeví v chování, jež utváří osobnost dospívajícího člověka. Takovému jevu se říká „syndrom školního neúspěchu“. Vznik tohoto syndromu charakterizují tři aspekty – dlouhá doba trvání, opakující se zážitek neúspěchu a přijetí vzorce chování vedoucího k neúspěchu.

Ve škole potom jako důsledek tohoto syndromu můžeme pozorovat:

- nekomunikativnost, slovní neúčast, která někdy vede až k absolutnímu mlčení
- nenaslouchání, protože naslouchání je již jistou formou pozitivní odpovědi na požadavky školy
- citovou závislostí na učiteli, která se projevuje chybějící sebedůvěrou; přesto ve chvíli, kdy žák zažije neúspěch, nepožádá o pomoc
- nesystematický přístup, žáci postupují metodou pokus – omyl, spoléhají na náhodu
- absencí vlastních ambicí a plánů

Je až zarážející, jak definované projevy syndromu školního neúspěchu lze pozorovat u mnoha romských dětí. Dodatek navíc uvádí (Auger, 2005, s. 25), že „jedním z nejzásadnějších efektů syndromu školního neúspěchu je to, že mladý člověk nemá žádné osobní plány a žije dlouhé roky bez osobních a profesních ambicí. Jak by si mohl něco skutečně začít plánovat, když pohrdá sebou samým, velmi těžce činí jakékoliv rozhodnutí a dělá mu problémy přistupovat k věcem aktivně?“ Romského žáka jistě

ovlivňuje mnoho dalších faktorů, ale je vhodné uvažovat i v rovině, že počáteční neúspěch ve škole může mít zásadní podíl na utváření sebepojetí a později negativně působit v průběhu života.

2.5 Edukace romských žáků v České republice

Nadpis této kapitoly by mohl znít také „Edukace žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v České republice.“ Zkrácen byl pro přehlednost a přehledně a jednoduše strukturována bude i následující kapitola, která objasňuje principy ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Jednotlivé strategie jsou popsány níže ve zvláštní kapitole.

Neuspokojivý současný stav kvality života romské populace, její vzdělanostní úroveň a další související vlivy, mají důsledky v oblasti sociální, ekonomické i kulturní. Má výrazný vliv na společenské rozpory a vyvolává značné problémy v mezilidských interetnických vztazích. Podle Šotolové (2009) je jednou ze základních podmínek odstranění společenské nerovnosti Romů změna filozofie školského systému, který je povinen akceptovat ve výchovně - vzdělávacím procesu přítomnost romských dětí s jejich etnickou, kulturní a sociální odlišností. Mimořádného významu nabývá odpovědnost školy za kvalitu výchovné složky vzdělávacího procesu s cílem připravit romské dítě k plnohodnotnému občanství a pozitivní emancipaci při současném úsilí o cílevědomou orientaci všech dětí k tolerantnímu soužití. Balabánová (1999) vnímá vzdělávání romských dětí na základních školách jako problém, jehož vyřešení může velmi výrazně pozitivně ovlivnit situaci soužití romské minority s majoritou.

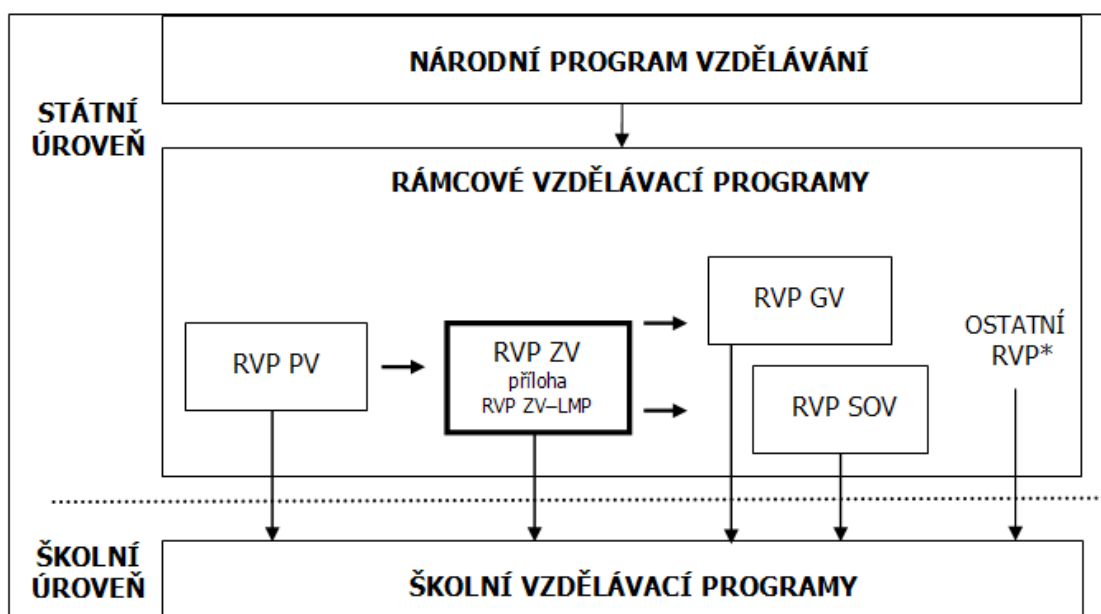
Šotolová (2009) dále definuje stěžejní úkoly:

- čelit počáteční neúspěšnosti romských žáků od prvního ročníku základní školy v důsledku nedostatečných jazykových dovedností a celkové sociální situace;
- formami a metodami práce přiměřenými situaci romských žáků motivovat a pěstovat pozitivní postoj žáků a jejich rodičů ke vzdělání;
- co možná nejvíce využít přirozeného nadání a schopností romských žáků pro specifickou přípravu na povolání a občanský život.

Rámcový vzdělávací program má vytyčeny, popsány a vysvětleny úkoly, na které klade tento nově koncipovaný kurikulární dokument důraz a o které tento vzdělávací program usiluje (In Bartoňová, 2009):

- postavit žáka do centra vzdělávacího úsilí, tj. respektovat jeho individuální potřeby;
- vymežit pluralitní prostředí pro základní vzdělávání, tj. možnost různých modelů základního vzdělávání;
- podporovat využívání vhodných pedagogických inovací směřujících k aktivizaci žáků k činnostnímu učení;
- prostřednictvím učiva a nových způsobů vzdělávání uplatnit nové pojetí kurikula s cílem naplnění kompetencí jako závazného výsledku vzdělávání;
- přiblížit cíle a obsah vzdělání žáků v moderní demokratické společnosti (program klade důraz na komunikaci, na posílení demokracie a kooperace v běžném životě, na rozvoj osobnosti žáka v kulturních, přírodních a společenských oblastech, zvýrazňuje některé součásti vzdělávání jako multikulturní výchovu a environmentální výchovu i výchovu ke zdravému životnímu stylu atd.);
- vytvořit podmínky pro integrované vyučování;
- umožnit individualizaci výuky, tj. diferenciaci výuky ve shodě s individuálními potřebami a možnostmi žáků;
- podpořit pedagogickou samostatnost a svéráznost škol i pedagogických pracovníků vymezenou rámcovým vzdělávacím programem;
- podporovat vytváření příznivějšího klimatu škol;
- vymežit společný vzdělávací rámec pro 2. stupeň základní školy a pro nižší ročníky víceletých gymnázií;
- vytvořit co nejlepší podmínky pro přechod ze základního do středního vzdělávání;
- vytvořit podmínky pro zpřístupnění základního vzdělávání vůči veřejnosti;
- při tvorbě a realizaci školních vzdělávacích programů základního vzdělávání připravovat prostor pro kooperaci, pro užší kontakt mezi školou a rodiči, školou a veřejností aj.;
- umožňovat a podporovat další vzdělávání učitelů se zaměřením na týmovou práci, která je potřebná při tvorbě školních vzdělávacích programů;

- v souladu s pojetím Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání připravovat budoucí pedagogy;
- v souladu s cíli programu vytvořit evaluační systém, který by systematicky určoval kvalitu výsledků vzdělávání a který by podporoval sebeevaluaci jednotlivých škol;
- při tvorbě učebnic, vzdělávacích textů uplatňovat a respektovat výše uvedené pojetí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.



Graf 1 - Systém kurikulárních dokumentů (RVP ZV Jeřábek, et al., 2005).

Legenda:

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání;

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV–LMP) ;

RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání;

RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání.

* Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další.

V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní (viz graf 1). Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání (NPV) a Rámcové vzdělávací programy (RVP). Zatímco NPV formuluje požadavky na vzdělávání, které jsou platné v počátečním vzdělávání jako celku, RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (pro předškolní, základní, a střední vzdělávání). Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Školní vzdělávací program si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP (RVP PV, Smolíková, et al., 2004).

2.5.1 RVP PV

Předškolnímu vzdělávání jako jedné ze strategií při vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním (romských žáků) se věnuje zvláštní kapitola, na tomto místě je popsána charakteristika Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) jako další z kurikulárních dokumentů vymezuje požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Pravidla určená RVP PV se vztahují na pedagogické činnosti, které probíhají ve vzdělávacích institucích (zařazených do sítě škol a školských zařízení). Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, mateřských školách se speciálním programem a přípravných třídách základních škol.

RVP PV stanovuje vzdělanostní základ, na který vhodně navazuje RVP ZV. V České republice stanovuje tento dokument zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP) i jejich uskutečňování. RVP PV je otevřený pro školu, děti i učitele a je tvořen tak, aby každá odborná pracovní skupina, pedagog, škola, mohli za předpokladu zachování společných pravidel vytvářet a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program.

2.5.2 RVP ZV

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je další kurikulární dokument upravující příslušnou oblast vzdělávání – základní škola. Základní vzdělávání je spojeno s povinností školní docházky. Plnění povinnosti školní docházky se řídí § 36 až § 43 školského zákona. Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních.

Základní vzdělávání na **1. stupni** usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka (včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k dalšímu učení, vede je k učební aktivitě a k poznání, že je možné hledat, objevovat, tvořit a nalézat vhodnou cestu řešení problémů.

Základní vzdělávání na **2. stupni** pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana našeho státu i Evropské unie. Pojetí základního vzdělávání na 2. stupni je budováno na širokém rozvoji zájmů žáků, na vyšších učebních možnostech žáků a na provázanosti vzdělávání a života školy se životem mimo školu. To umožňuje využít náročnější metody práce i nové zdroje a způsoby poznávání, zadávat komplexnější a dlouhodobější úkoly či projekty a přenášet na žáky větší odpovědnost ve vzdělávání i v organizaci života školy.

Základní vzdělávání vyžaduje na 1. i na 2. stupni podnětné a tvůrčí školní prostředí, které stimuluje nejschopnější žáky, povzbuzuje méně nadané, chrání i podporuje žáky nejslabší a zajišťuje, aby se každé dítě prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám optimálně vyvíjelo v souladu s vlastními předpoklady pro vzdělávání. K tomu se vytvářejí i odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přátelská a vstřícná atmosféra vybízí žáky ke

studiu, práci i činnostem podle jejich zájmu a poskytuje jim prostor a čas k aktivnímu učení a k plnému rozvinutí jejich osobnosti. Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech. Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní (RVP ZV, Jeřábek, et al., 2005).

Klíčové kompetence

Klíčové kompetence definuje přímo RVP ZV jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.

Slovní spojení klíčové kompetence je v češtině poněkud zavádějící a je na místě říci, že vychází z překladu anglického „competence“, které používají materiály Evropské unie a OECD. Pokud přeložíme anglické competence do češtiny získáme více možná výstižnějších českých slov jako schopnost, způsobilost nebo dále pravomoc, povinnost, oprávnění. Význam českého termínu kompetence je užíván zpravidla v trochu odlišném užším významu.

Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu (RVP ZV, Jeřábek, et al., 2005).

Klíčové kompetence nestojí samostatně, mezi sebou se vzájemně prolínají a mají nadpředmětovou povahu. Rámcový vzdělávací program je stanovil jako zásadní

vzdělávací cíl „k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají.“

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

- **kompetence k učení;**
- **kompetence k řešení problémů;**
- **kompetence komunikativní;**
- **kompetence sociální a personální;**
- **kompetence občanské;**
- **kompetence pracovní.**

2.5.3 RVP ZV - LMP

V případě vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami může škola využít Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP). V tomto programu je respektována snížená rozumová úroveň žáků a také tomu odpovídá rozsah učiva.

Tato příloha vymezuje následující specifické principy RVP ZV – LMP:

- je součástí RVP ZV a představuje jeho modifikaci pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením;
- respektuje sníženou úroveň rozumových schopností žáků, jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady;
- vymezuje podmínky pro speciální vzdělávání žáků s LMP;
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci s LMP dosáhnout na konci základního vzdělávání;
- zařazuje jako součást základního vzdělávání průřezová témata;
- podporuje přípravu na společenské a profesní uplatnění;
- umožňuje uplatňování speciálně pedagogických metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání a míru podpůrných opatření, s jejichž pomocí mohou žáci dosahovat výsledků, které odpovídají jejich maximálním možnostem;

- stanovuje základní vzdělávací úroveň, kterou škola musí respektovat ve svém školním vzdělávacím programu.

V současné době se často hovoří o problematice velkého množství romských dětí na speciálních a praktických školách, dříve školách zvláštních. V názvosloví bývalých zvláštních škol bývá po novele školského zákona z roku 2005 často zmatek. Vyhláška z tohoto roku o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami přináší mimo jiné nové pojmy „speciální“ a „praktickou“ školu na místo dřívější školy zvláštní.

Základní škola praktická

V základní škole praktické se většinou vzdělávají žáci s lehkým mentálním postižením podle Vzdělávacího programu zvláštní školy a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Tato škola je podle nové legislativy členěna na první (1.–5. ročník) a druhý stupeň (6.–9. ročník). Strukturou a organizací se příliš neliší od základní školy. Hodnocení výsledků vzdělávání žáka na vysvědčení je vyjádřeno klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou způsobů (§51, Školský zákon č. 561/2004 Sb.). Absolvent základní školy praktické získá po úspěšném ukončení základního vzdělávání stupeň základní vzdělání. Při základní škole praktické se mohou zřizovat třídy se vzdělávacím programem základní školy speciální a třídy pro žáky s autismem (Dostálová, 2008)

Základní škola speciální

Cílem základní školy speciální je rozvíjet psychické i fyzické schopnosti a předpoklady žáků a vybavit je takovými vědomostmi, dovednostmi a návyky, které jim umožní zapojení do společenského života. V této škole se většinou vzdělávají žáci se středně těžkým mentálním postižením, v současnosti i s těžkým a hlubokým mentálním postižením, s autismem a více vadami. Hodnocení žáků může být prováděno formou širšího slovního hodnocení, absolvent základní školy speciální získá základy vzdělání. Docházka do základní školy speciální je desetiletá a člení se dle nové legislativy na dva stupně. Pro žáky s těžším stupněm mentálního postižení, kterým prozatím jejich rozumové schopnosti nedovolují navštěvovat nižší stupeň základní školy speciální, je určen přípravný stupeň této školy, který mohou žáci navštěvovat až tři

roky. Pro žáky s těžkým a hlubokým stupněm mentálního postižení, s autismem a více vadami, u kterých je zřejmé, že nebudou schopny zvládat vzdělávací program základní školy speciální a pro absolventy přípravného stupně základní školy speciální, kteří nemohou postoupit do nižšího stupně této školy, je určen „Rehabilitační vzdělávací program pomocné školy“. Docházka do rehabilitačních tříd je desetiletá a vnitřně je členěna na dva pětileté stupně. Třídy základní školy speciální mohou být také umístěny v domovech pro osoby se zdravotním postižením (Dostálová, 2008).

Velké procento romských dětí je dnes vzděláváno převážně v praktických školách, které jsou přitom určeny pouze dětem „s takovými rozumovými nedostatky, pro které se nemohou s úspěchem vzdělávat v základní škole“. Do praktických škol jsou romské děti zařazovány jak na základě výsledků vyšetření v pedagogicko-psychologických poradnách, tak i v průběhu školní docházky do základní školy, často velmi záhy po zahájení povinné školní docházky a objevení se problémů v komunikaci mezi žákem a školou. Odborná vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně jsou zaměřena na posouzení úrovně školní zralosti a inteligenčních schopností. Testy jsou standardizovány podle dětí majority a pro romské děti nejsou validní, nezohledňují v celé šíři odlišnou kulturní a sociální zkušenost dítěte. Většina šestiletých romských dětí žijících v tradiční komunitě v tomto testu neuspěje, především z důvodu naprosto odlišného pojetí výchovy v romské rodině, nikoliv z důvodů mentální retardace. Absolventi praktických a speciálních škol mají značně omezené šance na získání dalšího vzdělání, stejně tak jako na získání zaměstnání. Smutnou skutečností je, že mnozí romští rodiče se zařazení svého dítěte do praktické školy nebrání, někdy ho i vyžadují, např. mají-li ve stejné zvláštní škole více dětí, ty zase chtějí být pohromadě. Dětem navíc často vyhovuje skutečnost, že tvoří většinu ve škole, a cítí se tak lépe než mezi převahou českých dětí. V některých praktických základních školách mají paradoxně děti lepší podmínky – méně dětí ve třídě a větší možnost individuální péče, učitele, kteří počítají s prací s „problémovými“ dětmi, a jsou proto vstřícnější než učitelé očekávající vynikající výsledky žáků. Skutečnost, že dítě s absolvovanou zvláštní školou má mizivou šanci na vstup na školu střední, je bohužel pro mnohé romské rodiče spíše marginálním problémem (Varianty, 2002).

2.5.4 ŠVP

Školní vzdělávací program (ŠVP) je učební dokument, který si vytváří každá základní i střední škola (nově i školy mateřské) v České republice. Zásadně při vytváření tohoto dokumentu vychází z požadavků rámcového vzdělávacího programu (RVP).

ŠVP obsahuje kromě specifických údajů a vlastností každé jednotlivé školy i několik závazných částí:

- identifikační údaje;
- charakteristiku školy;
- charakteristika ŠVP;
- učební plán;
- učební osnovy;
- hodnocení žáků a autoevaluace školy;

Mezi základní výhody variability školního vzdělávacího plánu patří možnost pedagogických pracovníků profilovat svoji školu a tím ji odlišit (přizpůsobit) od ostatních. Ve ŠVP mohou formulovat vlastní představy o podobě vzdělávání na dané škole, odbourat zbytečné duplicity v obsahu učiva, lépe spolupracovat při mezioborovém vzdělávání, posílit týmového ducha a cílevědomost pedagogického sboru a zvýšit míru kreativity ve své práci. Žáci si tak mohou vybrat školu, která nejlépe vyhovuje jejich požadavkům a jejich vzdělání tak bude efektivnější.

3 Nástroje vhodné k edukaci romských žáků

Mezi žáky se sociálním znevýhodněním řadíme dále kromě žáků romských i ostatní děti z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, žáky ohrožené sociálně patologickými jevy nebo například děti azylantů a účastníků řízení o udělení azylu na území České republiky. Jsou to žáci z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace. Mnozí tito žáci se bez větších problémů integrují do běžné základní školy. Jiní se mohou setkávat s obtížemi pro svoji jazykovou odlišnost nebo proto, že jsou hluboce ovlivněni svými rodinami a jejich kulturními vzorci, projevujícími se v chování, jednání, odlišné hodnotové stupnici, stylu života, pojetí výchovy dětí, vztahu ke vzdělání obecně apod.

Na žáky se sociálním znevýhodněním je nutno brát zřetel při utváření školských vzdělávacích programů (ŠVP), případně pro ně vypracovat individuální vzdělávací plány, které budou maximálně vyhovovat jejich potřebám, tj. získávání informací, které by jim umožňovaly budování vlastní identity (Bartoňová, 2009).

Bartoňová (2009) dokonce vymezuje níže specifikované pedagogické nástroje jako „**základní podmínky vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním**“, je však nutné vzít v úvahu, že na běžných základních školách jsou v současné době (rok 2011) uplatňovány v mizivé míře a některé nástroje vůbec užívány nejsou. Lepší situace je ve školách mateřských a především ve školách speciálních a praktických. Je však nezbytné je v budoucnu zařadit i do vzdělávacích programů běžných základních škol – současným přístupem se nikdy neseťrou rozdíly ve vzdělávání majoritních a minoritních skupin.

Mezi základní podmínky ve vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním Bartoňová (2009) řadí:

- individuální nebo skupinovou péči,
- spolupráce s asistenty pedagoga,
- odlišné metody a formy práce (zejména metody **aktivizující**, tj. především *diskuzní*, například brainstorming, kde se rozvíjí slovní zásoba; *situační*, v nichž

se uplatňuje prezentace případu, získávání dalších informací (od učitele i z jiných zdrojů), vlastní řešení případu; *inscenační*, které jsou založeny na přijímání a ztvárňování rolí, sociální situaci, dramatizaci, didaktických hrách,

- vhodný způsob hodnocení, tzn. že akcent by měl být zejména na formativním hodnocení podle individuální vztahové normy,
- přípravné a speciální třídy,
- tvorba učebních, jazykově přizpůsobených materiálů (v případě nutnosti),

V České a Slovenské republice patří mezi nejvýznamnější autory, kteří se věnují výchově a vzdělávání romských žáků Doc. PhDr. Jaroslav Balvín, CSc. Nejen mnohovrstevnatostí témat, které zpracovává, ale především dokáže udržet velmi vysoký nadhled a zpracovat tak problematiku skutečně v celé své šíři. Naše společnost je objektivně velmi zatížená předpojatostí vůči Romům. Autoři, kteří s romskou problematikou pracují, jsou v protikladu k tomu často výrazně proromští nebo je jejich pohled deskriptivní, bez hledání příčin a souvislostí, často až moralizující. Balvín (2008) se věnuje tématům jak učit (konkrétním metodám) i popisu proč učit (filozofii výchovy romských žáků), což je v českých podmínkách v souvislosti s romskou problematikou nepostradatelný koncept.

3.1 Alternativní pedagogika a metody práce

Obsahem této kapitoly je shrnutí poznatků v oblasti vzdělávání romských dětí jednak z pohledu konvenčních a známých konceptů alternativní pedagogiky, ale především obecných alternativních metodách práce (alternativních ve vztahu k běžným pedagogickým postupům na základních školách). Nevěnuje se výčtu všech metod alternativního přístupu, ale pouze těm, které jsou částečně využitelné při práci s romskými dětmi.

Je velice důležité přizpůsobit výuku schopnostem a možnostem romských dětí a je to také ten zásadní krok v pomyslném „začarovaném kruhu“, který může majoritní společnost udělat. Neúspěšné a následně propadající romské děti vytvářejí skupiny záškoláků, jejich absence školní neúspěchy prohlubují, nezájem o školu narůstá. Tolerance učitelů k romským dětem se snižuje a **důsledky začínají ovlivňovat příčiny.**

Z těchto důvodů je třeba najít a realizovat takové přístupy a edukační metody ve vzdělávání romských žáků, které jsou cíleně zaměřeny právě na efektivní zlepšení současné situace.

Odlišnost alternativních metod výuky může spočívat v jiných:

- způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole;
- kurikulárních programech (změny v obsahu nebo cílech vzdělávání či v obojím);
- parametrech edukačního prostředí (fyzikální a psychosociální faktory, které ovlivňují vzdělávací proces), např. nestandardní architektonické řešení učeben nebo jiná komunikace mezi učiteli a žáky;
- způsobech hodnocení výkonu žáků (např. slovní hodnocení);
- vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou aj.

V následujících dvou tabulkách shrnuje Balvín (2000) rozdíly mezi tzv. tradičním a alternativním způsobem výchovy a vzdělávání:

Tradiční forma	Alternativní forma
Dobré vyučování je identické s dobrým učitelem.	Dobré vyučování je ovlivněno také dobrým učitelem.
Přísné oddělení vyučovacích předmětů dle jednotného učebního plánu.	Možnost integrace vhodných témat a předmětů dle potřeb žáků.
Učitelé jsou úředníky státní správy.	Učitelé jsou ve služebním poměru vůči vedení školy.
Školní inspekce je reprezentantem státní moci.	Školní inspekce disponuje autonomií v rámci konečné odpovědnosti vůči zřizovateli školy.
Ředitel školy musí respektovat jednotné centrální předpisy.	Vedení školy vychází z pracovního plánu školy postaveného v rámci obecně platných směrnic.
Školy jsou si organizačně velmi podobné.	Školy jsou vzhledem k individuálním vzdělávacím programům s různými profílacemi základem pluralitního systému nabídky.
Volba školy je umožněna jen omezeně v rámci regionu nebo vůbec ne.	Existuje svobodná volba školy na základě nabídky jednotlivých škol.

Uplatňování přísné selekce na základě výkonových intelektuálních kritérií.	Selekce není uplatňována výkonově, ale pokud je to nutné zahrnuje všechny složky lidské osobnosti.
--	--

Tab. 1: Porovnání tradičního a alternativního způsobu výchovy a vzdělávání z hlediska organizačně-správního.

Následující tabulka srovnává způsoby výchovy z hlediska didaktického a metodického:

Tradiční forma	Alternativní forma
Výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizace dne.	Rozvrh a organizace dne vychází ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb.
Učitel má monopol na pravdu, kterou předává žákům.	Učitel je v roli poradce, hledajícího partnera v roli staršího (zkušenějšího) kamaráda.
Žák plní uložené úkoly dle zadání.	Žák spolurozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.
Důraz na pamětné učení a vnější motivaci k němu.	Důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci.
Důraz na selektivní výkonovou soutěživost.	Důraz na spolupráci ve skupinách.
Vzdělávání je do jisté míry omezeno prostorem třídy.	Vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu.
Menší důraz je kladen na tvořivost a iniciativu učitelů i žáků.	Důraz na rozvoj tvořivosti a iniciativy.

Tab. 2: Porovnání tradičního a alternativního způsobu výchovy v oblasti didaktické a metodické.

3.1.1 Waldorfská pedagogika

Waldorfská pedagogika vychází z antroposofické antropologie Rudolfa Steinera, která si všímá zákonitostí vývojových kroků dítěte a mladého člověka, proměn a rozvoje jeho vztahu ke světu a jeho schopnosti učit se.

V učebním plánu waldorfských škol je patrná určitá snaha uchopit vztah mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami. V metodách, jimiž učitelé waldorfských škol uvádějí své žáky do učiva, hraje důležitou roli obraz, rytmus a pohyb. Součástí metod je proto řada pohybových aktivit. Vyučování hlavních předmětů (mateřský jazyk a literatura,

matematika, čtení, fyzika, chemie, přírodopis, dějepis a další) probíhá v tzv. **epochách** (dvouhodinový vyučovací blok, který má část rytmickou, vyučovací a vyprávěcí) a je monotematický.

Pozoruhodnou zvláštností waldorfských škol je absence učebnic. Jejich roli plní nejrůznější materiály, které si tvoří sám učitel. Při výuce jsou důležité žákovské pracovní a epochové sešity, které jsou vypracovávány s velkou pečlivostí. Dítě provází po celou dobu základního vzdělávání třídní učitel, který se stává architektem učebního plánu, jeho kompetence jsou v tomto ohledu mimořádně široké. Waldorfští učitelé kladou důraz na výchovu svobodných lidí. Usilují o rozvinutí vloh dětí do té míry, aby byly v dospělosti schopni vlastní orientace, samostatného, odpovědného a sociálně pozitivně zaměřeného jednání.

Výkony žáků nejsou motivovány známkovým hodnocením, ale živým zájmem o probíranou látku. Vysvědčení na konci školního roku mají formu slovního hodnocení, které charakterizuje všechny přednosti a nedostatky dítěte, jeho pokroky i obtíže v uplynulém školním roce. Pro život a práci ve waldorfských školách platí zásada, že spolupráce žáků převažuje nad jejich vzájemnou soutěživostí. V nižších třídách waldorfské školy nejsou vnucovány žákům domácí úkoly. Doporučuje se klást takové úkoly, aby vzbuzovaly zájem. Dítě potom chápe vypracování domácího úkolu jako dobrovolnou činnost. Ve škole panuje čilý pracovní ruch. Učitel musí mít k dětem láskyplný vřelý vztah, musí je umět zaujmout. Pedagogika je zde více chápána jako umění.

Waldorfská pedagogika a romské děti

Výuka ve waldorfské škole vždy začíná rytmickou částí. Dětem romského etnika by tento začátek velmi vyhovoval. Přeladily by se na společné vyučování. Pohyb je jedinečná metoda k uvolnění těla i ducha. Ve vazbě na pohyb se rozvíjí paměť. Každý den je zařazena sborová hra na flétny. První čtení a psaní se objevuje teprve ve druhé třídě. Ve třetí třídě se zavádí psané písmo. Děti zvládají první pravopisné kroky. Waldorfská pedagogika počítá s tím, že se dítě v sedmi letech chce učit a cítí potřebu autority. V období puberty se probouzí snaha vyzkoušet si plný život člověka se všemi důsledky. Zde potřebuje dítě osoby, které by mu citlivě ukázaly cestu vlastní smysluplné existence a to nenásilným a maximálně přátelským způsobem. Děti si

vytvářejí sešity, ze kterých se učí, a jejich stav i funkčnost je učitelem bedlivě sledována. Dítě si má samo vytvářet učební pomůcku a nenechávat se pouze ovlivňovat již hotovými programy. Je to tvořivá práce a důraz je kladen na zkušenost a zážitek. Dítě, které si vytvoří samo učební pomůcku, ji také nebude pravděpodobně ani ničit, jak tomu často u romských dětí bývá. Poznává cenu vlastní práce a získává k ní vztah.

Mezi překážky bychom mohli zařadit spolupráci s rodinou. Pro dobré fungování waldorfské školy je nutný těsný kontakt rodiny a školy. Rodiče se podílejí na rozvoji školy svou finanční, materiální i fyzickou účastí. Většina romských rodin patrně nebude dostatečně motivována pro takto těsnou spolupráci se školou (Ondroušková, In Balvín, 2000). Koncept waldorfské školy je přesto v mnohém velice inspirativní při vytváření metod práce s romskými žáky.

3.1.2 Pedagogika Marie Montessori

Metoda Montessori představuje osvědčený proud vzdělávání, rozšířený na celém světě. Vznikla na základě potřeb praxe, volající po zlepšení didaktiky vyučování, funkčnějším vztahu učitelů a dětí a také pro odstranění přežitých brzdících norem a pedagogických předsudků. Tento systém vzdělávání je vhodný pro tvořivé děti, pro děti úzkostné, neprůbojné a také dyslektické děti bez poruchy pozornosti (Plachý, In Balvín, 2000).

K základním koncepcím metody patří fakt, že pro plnohodnotný rozvoj dítěte je nezbytné, aby s působením na bázi Metody Montessori bylo započato od 2,5 až 3 let a s ohledem na schopnosti dítěte. Ve třídě jsou děti několika věkových stupňů a osobnostních typů. Každé dítě pracuje svým individuálním tempem. Před přijetím do školy tohoto typu je nutné psychologické vyšetření (ostatně stejně jako před přijetím na jakoukoliv jinou školu), neboť pro děti hyperaktivní s poruchami CNS a děti nesoustředěné není metoda Montessori vhodná.

Montessoriovská třída má svá specifická kritéria – fáze, kterými prochází každé dítě zapojující se do montessoriovské školní docházky a které jsou vysoce individuální z hlediska jejich přijetí samotným dítětem. Na základě individuálních schopností dítěte

zvládnout tyto jednotlivé fáze montessoriovského přístupu se dítě rozvíjí dle vlastních možností (Kolářová, 2006).

Jedná se o tři kritéria, která jsou ukazateli přijetí Metody Montessori samotným žákem. Hovoří se o fázi senzitivní, polarizaci osobnosti a prostředí.

Senzitivní fáze

Tato fáze je chápána jako míra citlivosti k tomu, co dítě přijme do okruhu svého zájmu, své pozornosti. Důležitá je v tomto směru správná indikace stanovení počátku senzitivního rozvoje, který ovlivňuje psychický i rozumový rozvoj dítěte. Ukazuje se, že tato míra (citlivost), to, co dítě přijme do okruhu svého zájmu, závisí nejen na osobnosti dítěte a je velice individuální. Nejlépe lze toto stanovení uskutečňovat tehdy, když lze paralelně působit na děti v mateřské a základní škole na bázi těchto pedagogických principů.

Výsledky experimentálního ověřování tohoto vzdělávacího programu v mateřských a základních školách Montessori ukazují, že u 40 % žáků přetrvával určitý handicap v „naplňování“ senzitivní fáze. Stejně procento žáků (40 %) však bylo schopno pracovat ve stylu „volné práce“ prakticky okamžitě, i bez předchozí montessoriovské přípravy. Zbývajících 20 % žáků prochází různě dlouhým adaptačním obdobím, ve kterém si osvojují principy práce na bázi pedagogiky Montessori (Plachý, In Balvín, 2000).

Polarizace pozornosti

V popředí zájmu Metody Montessori je pozornost aktivní uvědomělá, nevynucovaná, která je chápána jako dlouhodobý oboustranný a žádoucí proces mezi žákem a učitelem a také mezi žákem, rodičem a učitelem.

Metoda Montessori vyžaduje systémové včlenění celého procesu budování a posilování aktivní pozornosti do organizace výuky. Trénink pozornosti je třeba plně podporovat, aby byla dítěti umožněna autonomie a pocit iniciativy.

Prostředí

Vnitřní hnací síla dítěte se odlišuje od motivačních struktur dospělého. Pracovní činnost mu pomáhá v rozvoji, a proto se zvětšuje i jeho energie. Velmi důležité

se v souvislosti s uplatňováním zásad alternativních pedagogických směrů jeví pochopení podílu žáka na jeho vlastním rozvoji. Dospělý musí dítěti pomáhat, aby mohlo pracovat samo a provádět nezávisle svou činnost v prostředí, které je obklopuje.

Výše uvedený předpoklad se však jeví rovněž problematickým, neboť nejen časté poruchy pozornosti, ale také specifika romského etnika v souvislosti s výchovou k samostatnosti a s porozuměním potřebě vlastního osobnostního růstu mnohdy nedovolují splnit cíl této podmínky. Romské dítě nechápe smysl samostatné práce. Je vychováno k soudržnosti ke vzájemné závislosti na ostatních členech rodiny. Právě tato soudržnost je pro klasickou romskou rodinu známkou dobré výchovy romského dítěte a jeho vyspělosti. Těžko si tak dokážeme představit, že klasická romská rodina poskytuje dostatečné množství stimulů k rozvoji právě těchto schopností, které umožňují dětem nezávislost v jeho dalším životě (Kolářová, 2006).

3.2 Vzdělávací program Obecná škola

Vzdělávací program Obecná škola je jeden z programů pro základní vzdělávání v prvním až devátém ročníku, které schválilo MŠMT ČR v roce 1996 a který si mohou jednotlivé školy zvolit k realizaci vzdělávání svých žáků.

Program Obecná škola je vlastně alternativou ve vztahu k „standardnímu“ Vzdělávacímu programu Základní škola. Od něho se odlišuje zdůrazňováním možností pro rozvoj osobnosti žáků a zavedením některých nových předmětů (dramatická a rodinná výchova jako povinné, nabídka „náboženství“ jako nepovinného předmětu). Vzdělávací program byl koncipován tak, aby dokázal oslovit širokou dětskou populaci v její zcela přirozené skladbě, aby absolventi této školy dosáhli vysokého stupně obecné vzdělanosti s naznačenými a úměrně věku i rozvinutými individuálními vlohami a zájmy.

Prolínání předmětů, častější střídání metod a předmětů – jejich prolínání, střídání způsobu práce. To vše výrazně snižuje únavu žáků, působí motivačně a umožňuje vyšší kreativitu. Učitelé mají otevřen prostor pro skutečně efektivní individuální přístup k žákům, rozvoj talentů, rozvoj dětí s pomalejším tempem práce, rozvoj dětí handicapovaných.

Ve vyučování podle Obecné školy je třeba vytvářet neustálý prostor pro praktické činnosti žáků, především pro experimentování, názorné modelování, shromažďování, třídění, vyhodnocování informací, dat atd. Žáci jsou vedeni k tomu, aby uměli řešit problém s využitím předchozích zkušeností, různými metodami, aby se naučili hledat a zvolit optimální řešení a cestu k danému problému. Tím, že v Obecné škole nejsou opomíjeny vazby na ostatní předměty, uvědomuje si žák možnosti jednotlivých předmětů i možnosti své vlastní.

Žák je soustavně veden k samostatné práci, ke kultivované obhajobě vlastního názoru a učí se:

- schopnosti vypořádat se s vlastními neúspěchy v práci a tím i v životě;
- odhalovat příčiny neúspěchů;
- umění použít získané vědomosti mimo školu v běžném životě;
- spolupracovat s ostatními.

3.3 Asistent pedagoga

O handicapu i vlastnostech romských dětí nastupujících do vzdělávacího procesu se hovořilo v předchozích kapitolách. České školství svým nastavením tradičně nerespektovalo odlišné kulturní zázemí dítěte ani neakceptovalo jeho odlišnou jazykovou výbavu a jiný model rodinné výchovy. K žádoucí změně tohoto stavu, tedy k vyrovnání handicapů se doporučuje používat v praxi dva základní, již ověřené nástroje:

- přípravné třídy pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí;
- cílená asistence (tzv. asistent pedagoga, dříve také romský asistent).

O zřízení funkce asistenta pedagoga žádá ředitel školy podáním žádosti orgán kraje. Tento krok spojený často s úpravami rozpočtu školy musí také schválit zřizovatel, kterým je zpravidla obec. Taková žádost obsahuje:

- název a adresu školy, počet žáků a tříd celkem;
- počet žáků ze znevýhodňujícího sociokulturního prostředí;

- jméno a příjmení, datum narození, rodné číslo a dosažené vzdělání asistenta;
- zařazení asistenta do platové třídy dle stávajících platových předpisů.

Asistent pedagoga musí splňovat následující podmínky:

- být starší osmnácti let;
- mít minimálně dokončené základní vzdělání;
- být trestně bezúhonný.

Za práci asistenta zodpovídá ředitel školy, náplň jeho práce sestavují po dohodě zpravidla s asistentem. Mezi hlavní činnosti patří:

- pomoc žákům při aklimatizaci na školní prostředí;
- pomoc pedagogům školy při vlastní výchovné činnosti při komunikaci se žáky;
- spolupráce s rodiči žáků;
- spolupráce s romskou, popřípadě jinou komunitou v místě školy (prostředník);
- přímá výchovná práce se žáky v rozsahu 20 – 28 vyučovacích hodin týdně podle provozu a potřeb školy.

Činnost romského pedagogického asistenta ve škole a jeho participace na vyučovacím procesu by měla pozitivně působit na adaptaci romského žáka na prostředí třídy a školy, na odbourávání počátečních jazykových problémů, na zvyšování školní úspěšnosti a pocitu spokojenosti, a v neposlední řadě na zvýšení kvality spolupráce mezi rodinou a školou. Za přesah jeho práce je lze považovat také funkci určitého prostředníka mezi majoritou a romskou komunitou. Může zkvalitnit nejen školní práci, ale pokusit se působit i na pedagogický sbor, motivovat je při práci s romskými dětmi, snažit se předcházet xenofobním projevům může patřit k neméně důležitým specifikům jeho práce.

3.4 Přípravné třídy

Od 1.1. 2005 v souladu s novým zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) mohou být přípravné třídy zakládány podle § 47 obcí, svazkem obcí nebo krajem se souhlasem krajského úřadu. Podle tohoto paragrafu jsou přípravné třídy určeny dětem v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a

u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravných tříd vyrovná jejich vývoj. O zařazení žáků do přípravných tříd základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení.

Přípravná třída může být zřízena při minimálním počtu sedmi žáků a je naplňována do maximálního počtu patnácti žáků. Po nástupu dítěte do třídy a po diagnostikování vědomostí a dovedností, kterou obvykle provádí učitel ve spolupráci s psychologem, vypracuje příslušný učitel individuální vzdělávací program pro každého žáka a seznámí s ním rodiče. Přípravná třída má mít pro romské dítě nenahraditelný význam. Přípravné třídy se nemají zaměřovat pouze na osvojení českého jazyka, ale jejich úkolem je také rozvíjet jazyk, kulturu a tradice Romů. Hlavní pomoc přípravných tříd spočívá v adaptaci dítěte na nové prostředí a školní režim, zachování multikulturního přístupu, v respektování konkrétní sociální a jazykové situace romského dítěte a v rozvoji osobnostních kvalit dítěte v souvislosti s akceptováním jeho možností a schopností (Kolářová, 2006).

V praxi se s přípravnými třídami neseťkáme často. Především není dostatečně vnímán jejich rozdíl a zaměření v porovnání s klasickými mateřskými školami. Jejich význam je podložený mnoha výzkumy (např. Bartošová, 2010), ale provází je několik praktických nedokonalostí (pouze dopolední výuka, mateřská škola se postará o děti i v odpoledních hodinách) nebo systémových (romská rodina není zvyklá na předškolní formu vzdělávání svých dětí - jejich motivace, informovanost).

3.5 Další vzdělávání učitelů

K méně často zmiňované a přitom snadno dostupné strategii jak inovovat a zlepšit kvalitu práce učitelů s romskými dětmi je jejich další vzdělávání v jednom z mnoha kurzů, které jsou pořádány ať již centrálním Národním institutem pro další vzdělávání (NIDV) nebo mnoha dalšími organizacemi, v oblasti romské problematiky například Nová škola, o. p. s.

Regionální pedagogická centra v Praze, Plzni, Hradci Králové, Českých Budějovicích a Brně zahrnuje do své nabídky vzdělávacích kursů semináře zaměřené na historii a specifika romské etnické skupiny a dalších národnostních menšin, výcvik

komunikačních technik, prevenci konfliktů a vyjednávání. V této oblasti jsou využívány kontakty s některými v této věci angažovanými občanskými sdruženími (Hnutí R, nadace Nová škola, Know How Fund, Nadace rozvoje občanské společnosti atd.). V pregraduální přípravě budoucích učitelů je romská problematika přednášena na Filozofické fakultě a Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, Pedagogické fakultě Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí n.L., Filozofické fakultě a Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci společného grantového programu Rady vysokých škol a MŠMT "Fond rozvoje vysokých škol v ČR" je již po 5 let vyhlášován tematický okruh orientovaný na vzdělávání menšin.

4 Výzkumná část

Z předcházejícího textu je patrný význam vzdělávání Romů v oblasti interetnických vztahů i kvality jejich života. Shrnuje i strategie, které jsou v současném stavu vědeckého poznání k dispozici pedagogům a měly by zkvalitnit jejich práci s romskými žáky. Následující část shrnuje poznatky z empirického šetření, které si kladlo za cíl nahlédnout do praxe a zjistit jaké formy jsou uplatňovány a za jakých okolností.

Zvolit v tomto případě vhodnou metodu výzkumu bylo minimálně problematické a lze očekávat názor, že velmi obdobná data těm, která si klade toto šetření za cíl získat, mohou být efektivněji nabyta formou výzkumu kvantitativního. Ve fázi rozhodování o volbě hlavní výzkumné metody hrálo roli několik faktorů. Zejména dostupnost kvantitativních dat tohoto typu, výzkum by nepřinesl nic nového. A dále je tu významný prvek jisté intimnosti otázek ohledně romské problematiky. Mnoho lidí i odborníků tuší, jak je „správné“ na téma nerovného přístupu k Romům nahlížet, ačkoliv nekorespondují s jejich skutečným názorem. To vede k očekávatelným odpovědím například v dotaznících. Jedním z předních záměrů šetření bylo pokusit se tyto přirozené zábrany odbourat a nahlédnout hlouběji. To nabízí možnost vidět další vlivy, které na tuto problematiku působí, a které není možné z dotazníků vůbec získat. Hovoříme zde především o animozitě k Romům a neobjektivním hodnocení vlastních nedostatků. Šetření tedy bylo v souladu s cíli výzkumu pojato kvalitativně. Struktura a metodologický postup šetření vychází z větší části z doporučených postupů, které uvádí Švaříček (2007).

Pojem asistent pedagoga pracujícího se sociálně znevýhodněnými dětmi, dříve častěji romský asistent, se v práci obvykle objevuje z praktických důvodů ve své kratší variantě. Jedná se však o dva totožné pojmy.

4.1 Cíle výzkumu

Cíle výzkumu rozděluje Maxwell (In Švaříček, 2007, s. 63) do třech kategorií:

Cíl intelektuální – jak projekt přispěje k rozšíření odborného poslání. V našem případě v odkrytí skutečných (objektivních) vlivů, vycházejících z praxe ředitelů základních škol, které působí na využívání moderních nástrojů při vzdělávání romských dětí.

Cíl praktický – zda budou moci být výsledky šetření nějakým způsobem prakticky využity. V případě tohoto konkrétního šetření lze nalézt využití především při objektivizaci představ a teoretických poznatků v oblasti vzdělávání Romů (u studentů, pedagogů, kteří mají zájem o prohloubení svých znalostí apod.).

Cíl personální – jak práce obohatí výzkumníka samého. Autor výzkumu pracoval v nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež a o romskou problematiku obecně se zajímá již delší dobu. Význam vzdělávání Romů (především pak jeho start v počátečních ročnících základních škol) považuje za stěžejní při vytváření vztahů Romů k majoritě, jejich socializaci a v konečném důsledku v celé romské problematice. V neposlední řadě je třeba do personálního cíle legitimně zařadit dosažení vyššího akademického titulu autora.

4.2 Výzkumné otázky

Odborná literatura v současné době nabízí velké množství teorie, nabízí nástroje a popisuje jejich výhody a nevýhody, zdůrazňuje jejich význam. Klíčovým konceptem výzkumného šetření bylo zjistit, co ovlivňuje ředitele běžných základních škol při uplatňování takových nástrojů v každodenní praxi. Hovoříme především o těchto nástrojích:

- asistent pedagoga pro práci se sociálně znevýhodněnou mládeží, dříve též romský asistent;
- přípravné třídy;
- metodika vytvořená na základě nejnovějších poznatků;
- další vzdělávání učitelů;

- alternativní metody a formy práce

Výzkumným problémem jsou tedy **překážky**, které překonávají na základních školách při uplatňování těchto nástrojů. **Úkolem šetření** potom jejich kvalitativní zhodnocení.

Hlavní výzkumná otázka

Jaké jsou překážky při uplatňování moderních nástrojů v práci pedagogů základních škol s romskými žáky?

Vedlejší výzkumné otázky

- V jaké míře a proč školy využívají/nevyžívají romských asistentů?
- Jak ovlivňuje problematiku romských asistentů jejich financování?
- Probíhá ve škole další vzdělávání učitelů v oblasti vzdělávání romských žáků?
- Mají školy zpracovanou metodiku pro práci s romskými dětmi?

4.3 Metody výzkumu

Protože cílem výzkumu bylo zjistit především objektivní důvody každé konkrétní instituce a kvalitativní zhodnocení vlivů, které na ně působí a ovlivňuje tak jejich jednání, byl zvolen **kvalitativní výzkum**.

Vedlejší výzkumné otázky se staly předlohou struktury **hloubkového rozhovoru** s řediteli vybraných základních škol. Technikou postupného dotazování byly kladeny převážně otevřené otázky, které nechávaly prostor informantovi se k tématu dostatečně vyjádřit, pokud možno tak, aby neměl pocit, že existuje správná a špatná odpověď, popřípadě vhodný či nevhodný postoj k dané problematice.

Poslední dvě výzkumné otázky (graficky oddělené) mají charakter spíše kvantitativní, ale mají význam v rámci výzkumu jako uceleného celku. Jejich zpracování je ve výzkumu také doplněno.

Rozhovory proběhly v období od 1. 2. 2011 do 20. 3. 2011 s řediteli převážně pardubických základních škol. Celkový počet informantů byl osm. Tedy osm ředitelů a ředitelek základních škol v pardubickém kraji vybraných na základě faktu, že vzdělávají ve škole romské žáky.

Jako doplňkové metody byly použity:

- analýza odborné literatury;
- analýza školních dokumentů;

4.4 Průběh výzkumu

Vlastnímu výzkumnému šetření předcházelo studium odborné literatury, které bývá při podobných šetřeních obvyklé. Nalezneme i opačné názory. Švaříček (2007) se zmiňuje o významu minimální informovanosti výzkumníka v kvalitativním výzkumu, jako o potenciální cestě za objevením nových rozměrů ve sledované problematice.

Během příprav tohoto výzkumného šetření se ukázalo studium odborné literatury paradoxně částečnou nevýhodou. Jedním ze zásadních zjištění tohoto výzkumného šetření, kterému je více věnováno ve výsledcích výzkumu, totiž byl veliký rozpor v teoretické a praktické rovině. Především v oblasti romských asistentů pedagoga a tzv. přípravných tříd. Již od devadesátých let se můžeme dočíst o principech a významu těchto dvou strategií v práci s romskými dětmi. Ve skutečnosti v roce 2011 ale nejsou téměř, až na výjimky, na běžných základních školách aplikovány. Cílovou skupinou informantů byli v našem případě ředitelé (běžných) základních škol, kteří v rámci školy pracují s romskými dětmi. Na tomto místě je nutná poznámka, že v rámci mateřských škol a škol praktických a speciálních je situace jiná.

Hlubkové rozhovory, které byly v původním záměru koncipovány z části na zjišťování kvality spolupráce mezi pedagogy a jejich asistenty, způsoby a překážkami při financování asistentů pedagoga či problematice přípravných tříd, se upravily tak, aby korespondovaly s cílem výzkumu. Rozhovory tak naplnily svůj kvalitativní charakter, když se staly typicky narativním² interview s hlavním tématem: zjišťování postojů k nástrojům jako je asistent pedagoga či přípravné třídy, aniž by informanti byli v problematice výrazně orientováni. Z počátečních nesnází se nakonec podařilo vytěžit

² Podněcujícím vyprávění.

maximum a odkrýt pro autora výzkumu některá zásadní a nepředpokládaná zjištění. „Schopnost získávat nové a nepředpokládané informace patří k jedněm z hlavních deviz kvalitativního výzkumu...“ (Švaříček, 2007). Neočekávané informace tedy patří ke kvalitativnímu výzkumu, v našem případě především usměrnily a objektivizovaly teoretický pohled na problematiku.

V rámci pilotního průzkumu a hledání vhodných informantů pro hloubkové rozhovory bylo jednáno s paní **Irenou Tlapákovou**, referentkou pro speciální školství v pardubickém kraji, která sídlí na Krajském úřadě v Pardubicích. Po velice příjemném a podnětném rozhovoru však docházíme k zásadnímu zjištění, které bezprostředně ovlivňuje další postup šetření. V rámci pardubického kraje, dle údajů Krajského úřadu, jsou pouze čtyři běžné základní školy, které zažádaly v rámci Programu pro financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním³ (MŠMT, 2011) o navýšení finanční dotace. Dále je v Pardubickém kraji pouze šest škol, které zřídily přípravnou třídu. Musely by tedy financovat asistenty pedagoga, resp. přípravné třídy z jiných (např. soukromých) zdrojů, paní Tlapáková se však s takovou situací prý nesešla.

V této fázi výzkumu se tak otevírají dvě možné cesty dalšího postupu:

- využít kontaktů z krajského úřadu a navštívit školy, které s asistenty pedagoga pracují;
- navštívit běžné školy a upravit strukturu připravených rozhovorů.

Po zvážení situace se zdálo jako mnohem přínosnější vykonat šetření v běžném zařízení a získat obecně platná data. Oproti výzkumnému šetření v zařízení, která jsou svým způsobem jedinečná a nereflektují tak současný stav.

³ Školský zákon pamatuje v § 16 na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým by měla být věnována zvláštní péče ve vzdělávacím procesu. Do skupiny těchto žáků patří žáci se sociálním znevýhodněním, tj. i žáci pocházející z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, žáci ohrožení sociálně patologickými jevy apod. Účelem programu je trvale podporovat činnost asistentů pedagoga, kteří ve velké míře zkvalitňují péči o žáky, usnadňují jejich adaptaci na školní prostředí, vytváří pozitivní vazby mezi zákonnými zástupci žáků a školou a pomáhají ke kvalitativně lepšímu využití volného času dětí.

4.5 Výsledky výzkumu

V této části jsou předložena data ze všech osmi hloubkových rozhovorů. Přepis rozhovorů byl podroben kvalitativní analýze. Ve fázi tzv. otevřeného kódování (Švaříček, 2007) byla identifikována řada důležitých pojmů a společných jevů, které byly v následujícím kroku kategorizovány do níže uvedených skupin.

Kategorie, vyplývající z analýzy, které prezentují vlivy působící na ředitele běžných základních škol při využívání moderních nástrojů pro práci s romskými dětmi jsou:

Neinformovanost

Jedním ze základních a očekávaných vlivů na nevyužívání zmíněných pedagogických nástrojů by se dala řadit jistá neinformovanost. Ačkoliv se nejedná o nové nástroje, jejich praktická aplikace je v mnohém revoluční a bude ještě možná několik generací trvat, než budou běžně aplikovány. Během rozhovorů nebylo výjimečné, že informanti se v oblasti přípravných tříd či asistentů pedagoga (pro sociálně znevýhodněnou mládež) vůbec neorientovali.

„...o tomto druhu spolupráce jsme dosud neuvažovali a abych se přiznal, tak ani nevím, že k čemu by nám mohl být...“

„...vím, že je možné takového člověka využít pro práci s postiženejma dětma, ale v souvislosti s Romama?“

Nebo o romských asistentech pedagoga měli povědomí, ale neznali jeho význam. Přínos, který by to mohlo pro jejich školu mít. Stojí za připomenutí, že všichni dotazovaní informanti byli ze škol, kde je cca dvacet a více romských dětí.

„...asistenty pro cikánské děti nemáme a mít nejspíš nebudeme. Nemá to pro nás význam. To tak na zvláštní nebo tak.“

Za pozoruhodný považujeme fakt, že asistent pedagoga pro žáky se zdravotním postižením nebo znevýhodněním je pojmem obecně poměrně známým a funkce je mnohem častěji využívána.

V oblasti té části rozhovorů, které směřovaly k zpracované metodice či specifickému internímu manuálu odpovídali všichni informanti prakticky shodně. Žádný takový ani podobný materiál ve školách neexistuje. Význam takového dokumentu a jeho praktické využití si představit neumějí.

Složité financování

V jednom případě bylo nepřehlédnutelné, že určitým (i když ne jediným) důvodem pro nevyužití služeb asistenta je neochota ve studování administrativních podkladů, které žádost o peníze vyžaduje. (Průběh je velice podobný např. žádostem o grant nebo dotaci.)

„...ono je to poměrně dost papírování a na to je potřeba mít čas“

Povrchní vnímání

Někteří ředitelé škol se dokonce vymezují vůči nástrojům jako je asistent pedagoga vyloženě negativně a vnímají situaci povrchně. V širším kontextu by totiž přišli na to, že mnoho problémů, o kterých se později rozhovoří, by se s jeho pomocí dalo řešit.

„...podívejte, jak mám zaměstnávat romského asistenta, když ani nevím, jestli mi ty děčka přijdou do školy. Co by mi tady dělal, víte jak?“

Taková odpověď je od paní ředitelky, která pracuje na škole s více než třiceti romskými žáky a je patrné, že např. o pozitivním vlivu romských asistentů na komunikaci s rodinou (včetně přivedení dětí do školy) a tím zlepšení školní docházky, nemá představu.

Nejsou výjimečné ani názory odmítavé, které svědčí o tom, že vnímají asistenty jako „pomoc, kterou nepotřebují“. Jejich využití berou jako znak, že svou práci nezvládají dobře a musejí situaci vyřešit - asistentem pedagoga.

„...my to především nepotřebujeme, s dětma tady větší problémy nejsou.“

„...asistenta pro romský děti bychom asi nevyužili, vystačíme si sami. Víte co, jsou školy kde jim to třeba přeroste přes hlavu tak pak asi jó...“

Jedním z velice závažných znaků, které se daly při rozhovorech odhalit byla ve dvou případech určitá tendence vnímat přestup romských dětí do praktických škol, jako vhodné řešení problémů, které nesouvisí bezprostředně s mentálním postižením. V současné době je toto téma velice často diskutováno a podle tohoto šetření se obava spíše potvrdila, ačkoliv neznáme diagnostiku dětí, o kterých informantka hovořila, jistý vypovídající charakter zde lze nalézt. Tento názor plyne také z celkového dojmu výzkumníka z rozhovorů.

Při otázce směřující k tomu, jaký je postup při přestupu dětí na praktické školy:

„...no oni musej souhlasit rodiče. Jak s tím vyšetřením, tak i s přestupem. Jenže to není jednoduchý. My s nima kolikrát dlouze mluvíme, přemlouváme je, ale oni se třeba zaseknou a vy s tím nic nezmůžete.“

Nízká motivace

Také předpokládáme, že vzhledem k tak zásadnímu nezájmu nejsou ředitelé škol nijak motivováni a vzdělávání v této oblasti. To je v jiných činnostech vždy nějakým způsobem podpořeno. Obzvláště význam motivace by byl zajímavým podnětem k diskuzi. Většina oborů jakékoliv činnosti je negativně nebo pozitivně motivována. Například restrikce školních inspekcí, finanční odměny apod. Motivaci ke zřízení přípravných tříd nebo asistentů pedagoga nemají ředitelé žádnou. Pokud jim tedy chybí ta vnitřně personální (vlastní zájem), nenacházejí patrně důvod měnit něco v zaběhlém systému, který „nějak“ funguje. K tomu nejsou v dostatečné míře informováni a vzdělávání. Nevědí, co jim nástroje tohoto typu mohou přinést a jaký by pro ně mohly mít význam.

„...já tady pracuju od roku 1998 a nepamatuji, že by jsme tady nějakého asistenta měli a asi ani nepředpokládám, že se to změní“

Oblast dalšího vzdělávání učitelů bylo dalším relativně krátkým tématem v průběhu dotazování. Většina škol zpracovává učitelům roční plán práce, v rámci tohoto plánu se často objevuje i další vzdělávání v podobě kurzů, seminářů a konferencí. Pouze jedna škola se chystala na seminář související s romskou tematikou. Ostatní se většinou vzdělávají v jiných tématech.

O vyjádření k výsledkům šetření a připojení vlastního cenného názoru jsme požádali také Ing. Irenu Meisnerovou, v současné době jednu z předních odbornic na problematiku zavádění romských asistentů do praxe. Spolu s organizací Nová škola, o.p.s. například pořádá kurz „Začínáme s asistentem pedagoga pro sociálně znevýhodněné žáky“. Sama je ředitelkou jedné pražské základní školy, kde má možnost aplikovat v praxi. V telefonickém rozhovoru uvedla, že spatřuje dva hlavní důvody, které brzdí zavádění asistentů pedagoga do běžné praxe základních škol:

1. Problematické financování – které v historii běžně probíhalo např. v rámci nadací nebo i z vlastních zdrojů škol. Dnes je na podporu tohoto typu vzdělávání romských dětí vytvořen program MŠMT (Program financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním, pozn. autora), ale základní problém spočívá v tom, že školy dostávají pouze 80 nebo 70 procent z částky, o kterou žádají. V situaci, kdy na dobu neurčitou zaměstnává škola určitý počet pedagogů, je takový způsob financování proti smyslu.
2. Školy to neumějí – „Setkala jsem se často s tím, že školy to prostě neumějí. V mnoha případech brali pomoc asistenta jako potupu. Znak toho, že si se situací nedokáží poradit sami.“ (Meisnerová, 2011)

Analýza školních dokumentů proběhla pokud to bylo umožněno a zúžila se zpravidla na analýzu školního vzdělávacího programu. Tento program vychází z kurikulárního rámcově vzdělávacího programu a bývá velice obdobný, jednotlivé rozdíly mezi školami však lze nalézt, zpravidla však nesouvisejí s cíli šetření.

Většina těchto dokumentů obsahuje části, které se věnují rovnosti i individuálnímu přístupu k žákovi:

„...vyučování přizpůsobovat individualitám žáků. Chceme docílit toho, aby naše škola umožňovala individuální uplatnění každému žákovi.“

„...naši školu orientujeme na všestranný rozvoj osobnosti žáka, rozvoj jeho zděděných i získaných dispozic.“

V souvislosti se vzděláváním romských žáků lze v ŠVP nalézt i velice pozitivní pasáže. Otázkou je nakolik se daří školám uvádět tyto metody do praxe:

„...k základním pracovním metodám činnostního učení patří metody aktivizující, zejména metoda situační, problémová a projektová, metody názorně demonstrační, metody slovní, zejména dialogické, metody samostatné práce, metody výzkumné, tvořivá práce s učebnicemi, pracovními sešity a didaktickými pomůckami a hrami.“

V rámci každého ŠVP je zpravidla také zpracována kapitola o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami:

„Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se zdravotním postižením....a žáci se sociálním znevýhodněním (z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu).“

„Škola musí využívat výukové postupy vhodné pro rozmanité učební styly žáků a různé způsoby organizace výuky, plánovat výuku tak, aby vycházela ze zájmů, zkušeností a potřeb žáků různých kultur, etnik a sociálního prostředí.“

Závěr

Cíl práce v teoretické rovině se naplnit podařilo. Práce nabízí výčet současných pedagogických strategií, které lze využít pro zkvalitnění práce s romy. Jedním z původních cílů praktické části bylo výzkumné šetření zaměřené i na kvalitu

spolupráce asistentů pedagoga a pedagogů. Tento cíl se naplnit nepodařilo, a to vzhledem ke vzácnosti asistentů pedagoga na běžných základních školách. Výzkum se po drobných úpravách soustředil na to, proč tomu tak je. Ostatních cílů výzkumu bylo dosaženo.

Je třeba nahlížet na vzdělávání dětí ať již romských či neromských tak, aby nebylo upraveno na míru pouze některým z nich. Výuku nenahlížeje z pohledu selektivního úřadu, který dělí děti na ty špatné a dobré, hloupé a chytré, hodné a zlobivé. Škola ať je institucí, jejímž jediným cílem je spokojené a vzdělané dítě v rámci jeho možností. „Škola je pro děti, ne děti pro školu.“

Autor osobně si také nevytvořil jednoznačné stanovisko v oblasti často diskutované segregace romů. Po teoretické přípravě a studiích i po praktickém výzkumném šetření se zdá, že jistá segregace je místy nezbytná. Důvody jsou převážně finanční a praktické, tedy snadno napadnutelné, ale nutno podotknout, že často vybíráme mezi nástrojem segregacním a žádným. V takovém případě bych volil jednoznačně ten segregacní.

Výzkumné šetření prokázalo velmi nízkou užívanost asistentů pedagoga a dalších nástrojů v běžných základních školách. Afirmativní akce na podporu vzdělávání romských dětí nelze zpochybnit, stejně nezpochybnitelné a alarmující jsou stále i počty romských dětí ve speciálních a praktických školách. Je zde patrná tendence státu situaci řešit, ale v praxi často naráží na stereotypní přístup řady ředitelů a pedagogů, kteří (často vedeni svojí vlastní dlouholetou negativní zkušeností) novým přístupům nevěří a nemají chuť ani energii respektovat jejich doporučení.

Asistenty pedagoga potkáme běžně pouze při návštěvě praktických a speciálních škol. Základní školy běžného typu tento nástroj obvykle nevyužívají. Má-li tu být alespoň nějaká naděje na úspěch, pak je nezbytné, aby se uvedené podpůrné akce staly integrální součástí vzdělávacího procesu v celém spektru základního školství. Pokud se o změnu bude snažit jen několik vybraných škol, pak za dvacet let budeme pouze smutně konstatovat, že vzdělanostní situace romských dětí se prakticky nezměnila.

Literatura

AUGER, M.,T., BOUCHARLAT, CH. Učitel a problémový žák, Praha: Portál 2005, ISBN 80-7178-907-0

BALABÁNOVÁ, H. Romské děti v systému Českého základního školství a jejich následná profesionální příprava a uplatnění. In Romové v České republice. 1. vyd. Praha: Socioklub, 1999,558 s., ISBN 80-902260-7-8

BALVÍN, J. Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů. Ústí nad Labem : Hnutí R, 1995. 67 s. ISBN 80-902149-1-6.

BALVÍN, J. Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka. Praha : Radix, 2008. 256 s. ISBN 978-80-86031-83-5.

BALVÍN, J. Romové a alternativní pedagogika. Ústí nad Labem : Hnutí R, 2000. 198 s. ISBN 80-902461-7-6.

BALVÍN, J. Romové a pedagogika. Ústí nad Labem : Hnutí R, 2000. 147 s. ISBN 80-902461-3-3.

BARTOŇOVÁ, M. Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. 1. vyd. Brno: MSD, 2005, ISBN 80-86633-37-3

BARTOŇOVÁ, M. Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Brno : Masarykova univerzita, 2009. 223 s. ISBN 978-80-210-5103-4.

BARTOŠOVÁ, I. Přípravné třídy pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí při základních školách.Závěrečná zpráva projektu [online]. 2010, 2115, [cit. 2011-03-17]. Dostupný z WWW: <http://www.uhk.cz/cs-cz/fakulty-a-pracoviste/pedagogicka-fakulta/oddeleni-pro-vedu-a-zahranicni-styky/docSV/2115_Bartosova_SV2010_zprava.pdf>.

DAVIDOVÁ, E. Romano drom – Cesty domů 1945 – 1990. Olomouc: Univerzita Palackého, 1995.

DOSTÁLOVÁ, L. Integrace žáka s mentálním postižením do hlavního vzdělávacího proudu. Brno, 2008. 101 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-06-34

GAC SPOL. s.r.o., NOVÁ ŠKOLA. Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti. Projekt "Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti" [online]. Praha : MPSV, 2006 - [cit. 2010-3-3]. Dostupný na WWW: http://www.mpsv.cz/files/clanky/3043/Analyza_romskych_lokalit.pdf

HUČÍN, J. Romové jsou jiní a jiní zůstanou. Portál, 2004, ISSN 1212-9607

JEŘÁBEK, J., et al., RVP ZV, Výzkumný ústav pedagogický, Praha: 2005, Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>>

KALIBOVÁ, K. Romové z pohledu statistiky a demografie. KOLEKTIV AUTORŮ. Romové v České republice : 1945-1998. Praha : Socioklub, 1999. ISBN 80-902260-7-8

KOLÁŘOVÁ, B. Alternativní přístupy v edukaci žáků romského etnika. Brno, 2006. 72 s. Bakalářská práce. Masarykova univerzita.

KUČEROVÁ, J. Specifika vzdělávání romů. Zlín, 2009. 73 s. Diplomová práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

MAŇÁK, J. Cesty pedagogického výzkumu. Brno : Paido, 2004. 78 s. ISBN 80-7315-078-6.

MEISNEROVÁ, I. 2011 – osobní rozhovor, Praha 14. 2. 2011, osobní archiv autora

MORAVCOVÁ, M. Specifika edukace žáků romského etnika. Brno, 2008. 80 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

NEČAS, C. Romové v ČR včera a dnes. Olomouc : Univerzita Palackého v olomouci, 1999. 127 s. ISBN 80-7067-952-2.

PAPE, I. Jak pracovat s romskými žáky. Praha : Slovo 21, 2007. 55 s.

PELIKÁN, J. Výchova jako teoretický problém. Ostrava : Amosium servis, 1995. 234 s. ISBN 80-85498-27-8.

PILOVÁ, J. Výuková specifika romských žáků v první třídě vybrané ZŠ. Brno, 2008. 61 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita.

POMPA, A. Asistent pedagoga pro děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí. Brno, 2005. 51 s. Bakalářská práce. Masarykova univerzita.

Říčan, P. S Romy žít budeme – jde o to jak. Praha: Portál, 2000, 2. vyd. ISBN 80-7178-258-8.

SEKYT, V. Odlišnosti mentality Romů a původ těchto odlišností. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-258-8

SMOLÍKOVÁ, K. RVP PV, Výzkumný ústav pedagogický, Praha: 2004, Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/dokumenty-1>>

ŠOTOLOVÁ, Eva. Vzdělávání romů. Praha : Karolinum, 2008. 123 s. ISBN 978-80-246-1524-0.

ŠVARŤÍČEK, R; ŠEĐOVÁ, K. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha : Portál, 2007. 375 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TOMASOVÁ, K. Problematika vzdělávání romských dětí v sociálně vyloučené lokalitě v Husově ulici v Pardubicích. Pardubice, 2010. 72 s. Bakalářská práce. Univerzita Pardubice.

VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ V ČR. In Informace pro učitele [online]. Praha : Člověk v tísni, 2002 [cit. 2011-03-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/b02romove/18.pdf>>.