

**MASARYKOVA UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Disertační práce

Brno 2010

Martin Kaleja

MASARYKOVA UNIVERZITA PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY



ANALÝZA POSTOJŮ RODIČŮ ROMSKÝCH DĚTÍ KE VZDĚLÁVÁNÍ

Disertační práce

Brno 2010

Školitel: **doc. PhDr. Mgr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.**

Doktorand: **PhDr. Mgr. Martin Kaleja**

Poděkování

Děkuji školiteli panu **doc. PhDr. Mgr. Pavlu Mühlpachrovi, Ph.D.** za odborný přístup, vedení a věcné připomínky k danému tématu, zejména však za humánní přístup k otevřenostem a novým životním perspektivám. Poděkování také adresuji paní **prof. PhDr. Marii Vítkové, CSc.** za profesionální přístup a umožnění vědeckého růstu v oboru speciální pedagogika. Děkuji všem romským rodičům, kteří se aktivně zúčastnili empirického šetření, také těm, kteří přispěli k realizaci výzkumného šetření.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou disertační práci zpracoval samostatně a použil jen prameny uvedené v seznamu literatury. Souhlasím, aby práce byla uložena na Masarykově univerzitě v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

Březen 2010

PhDr. Mgr. Martin Kaleja

Otvírám své srdce

Modlitba za romský národ

*„Otče náš, který jsi na nebesích, miluji tě a nepochybuji, že jsi.
Jen ten tě nevidí, kdo tě nechce vidět a otevřít srdce, na které ty klepeš.
Klepeš na srdce každého – i na romské. Já ti otvírám – vejdi do něj!
Proměň mne a učiň ze mne jiného člověka.
Nebud' jen mým hostem, ale bud' můj, Pane, tak jako já chci být tvůj.
Jsi přítelem chudých a trpících – tedy i nás Romů.
Jsi láskou i životem – bud' Světlem mým i mého romského lidu!
Jen ty nám můžeš ukázat a ozářit cestu vedoucí ze Tmy a Světla,
neboť ty jsi zároveň to Světlo.
Uzdravuj mou duši i duše nemocného romského lidu.
Ať se navrátíme zas k tobě, ke svému Stvořiteli.
Ať se navrátíme do tvé blízkosti a vzdálíme se od propasti Zlého!
Otvírám své srdce a prosím i za všechny Romy: Naplň je láskou, světlem a dobrotou!
Bud' k nám milostivý a sejmi z nás, Beránku Boží, naše hříchy a odpusť nám!
Ved' naše kroky po cestách budoucích, bud' vůle tvá a ne naše.
Neboť ty jsi nadějí pro mne i pro náš romský lid, ty jsi světlem, jsi pravdou i cestou.
Zbav nás strachu, bídy a slabosti, ať jdeme za tebou jako malé děti.
Svůj pláč a utrpení klademe v slzách k tvým nohám.
Očisti nám naše čela od znamení hříchu a přijmi nás – své děti – do svého příbytku.
Pane Ježíši Kriste, bud' stále při nás a neopouštěj nás!
Bud' naším mostem, aby nás přijala majoritní společnost,
jako nás přijímáš ty sám.
Amen.“*

Vlado Oláh (2002, s. 74-75)

OBSAH

ÚVOD	7
1. EPISTEMOLOGICKÁ VÝCHODISKA ZKOUMANÉHO PROBLÉMU	12
1.1 Speciální pedagogika a romské etnikum	12
1.2 Sociální pedagogika a romské etnikum	35
1.3 Sociální práce a romské etnikum.....	42
1.4 Multikulturní výchova a romské etnikum	46
2. EDUKATIVNÍ ASPEKTY VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ	54
2.1 Výchovné cíle, individuální přístup a vzdělávací potřeby.....	54
2.2 Determinanty sociokulturního klimatu.....	58
2.3 Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance	70
2.4 Postoje romských rodičů a jejich vliv na vzdělávání dětí.....	72
3. EDUKACE V KONTEXTU ROMSKÉHO ŽÁKA	78
3.1 Specifika sociokulturně odlišných edukativních předpokladů romského žáka.....	78
3.2 Osobnost učitele, jeho kompetence a autorita	84
3.3 Edukativní strategické postupy ve vyučování	95
3.4 Faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci	107
4. SUPORTIVNÍ STRATEGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ	113
4.1 Mateřské školy a přípravné třídy základních škol	113
4.2 Žáci základních škol.....	117
4.3 Asistent pedagoga.....	123
4.4 Činnost občanských sdružení a jiných institucí.....	127
4.5 Podpora vzdělávání v sekundárním a terciálním školství.....	132
5. METODOLOGIE EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ	136
5.1 Cíle, výzkumné otázky a hypotézy výzkumu	136
5.2 Procedury, metody a techniky výzkumu	140
5.3 Výzkumný soubor	141
5.4 Harmonogram výzkumného záměru	142
5.5 Univariační analýza	142
6. VÝSLEDKY BIVARIAČNÍ ANALÝZY	154
6.1 Kategorie: Pohlaví rodičů.....	154
6.2 Kategorie: Věk rodičů	165
6.3 Kategorie: Stupeň dosaženého vzdělání rodičů.....	178
6.4 Kategorie: Rodič má v současné době dítě PDŠ	192
6.5 Kategorie: Počet dětí rodičů	204
6.6 Verifikace hypotéz	217
7. VÝSLEDKY VÝZKUMU, NÁVRHY A OPATŘENÍ	224
7.1 Výsledky výzkumu.....	224
7.2 Návrhy a opatření	227
7.2.1 Pro sociální oblast.....	227
7.2.2 Pro školní prostředí.....	228
7.2.3 Pro speciálně pedagogický výzkum.....	229
ZÁVĚR	231
RESUMÉ	233
SUMMARY	234
SEZNAMY	235
LITERATURA	237
PŘÍLOHY	250

ÚVOD

Otázka problematiky vzdělávání romských žáků v podmínkách české školy je velice aktuálním pedagogickým tématem již dlouhá léta. Tento fenomén odborná veřejnost řeší již mnoho let, dosud však nejsou zodpovězeny všechny otázky. V pedagogické a speciálně pedagogické praxi se setkáváme s různými názory a tvrzeními učitelů romských žáků, že postrádají komplexní strategii (*postup*), jak tyto žáky vést, motivovat, jakým způsobem s nimi a jejich rodiči komunikovat. Velké mezery jsou ve znalosti etnika. Přitom znalost etnika výrazně ovlivňuje volbu výchovně vzdělávacích postupů (*vyučovacích metod, organizačních forem aj.*), přístup k vzájemné interakci učitele s romským žákem, komunikaci s romskými rodiči apod.

Podle posledního sčítání lidu z roku 2001 je na území České republiky 11 746 obyvatel hlásící se k romské národnosti. Ve srovnání s rokem 1991 je to téměř trojnásobně nižší počet. Oficiální podíl romské národnosti v národnostní struktuře obyvatelstva ČR představoval v roce 2001 pouze 0,1 % všech obyvatel. Tento údaj je odbornou veřejností považován za podhodnocený, jelikož hrubý odhad velikosti romské menšiny se pohybuje mezi 150 – 300 tisíci osob¹. Ve skutečnosti byl nejméně 10 krát vyšší, dosahoval tudíž nejméně 1 %, v určitých krajích či oblastech i vyššího. Skutečný počet Romů nelze spolehlivě stanovit, neboť záleží na tom, zda se jako Romové deklarují, či nikoli. K romskému jazyku jako k jedinému mateřskému jazyku se přihlásilo více než 23 tisíc obyvatel. K romskému jazyku jako mateřskému spolu s českým jazykem se přihlásilo téměř 13 tisíc obyvatel. (CZSO 2008, on-line) Mnozí představitelé politických stran, různé organizace či dokonce široká veřejnost vnímá skutečnost, že se Romové ke své národnosti nehlásí, dosti negativně. Je však potřeba reflektovat současnou situaci, prestiž a bezpečí hlásit se ke vlastní národnosti. Je pravdou, že Romové narození před rokem 1989 neměli možnost se k národnosti přihlásit, také je otázka, zda rodiče svým dětem narozeným po roce 1989 měli důvod volit jinou národnost než romskou. Velká část Romů v České republice se však považuje za Čechy, popřípadě Slováky nebo Maďary.

Označení současných Romů (*Rom, Romka*) není novým označením. Má svou dlouhou historii. Donald Kenrick (2003) se domnívá, že skupiny různých indických kmenů se spojily až v Persii, kde uzavíraly smíšená manželství a kde také utvořily národ Domů, jak se jim dříve říkalo. Spousta z nich se pak vydala do Evropy, takže místní Romové jsou jejich

¹ Odhad byl publikován ve Zprávě o situaci národnostních menšin v České republice za rok 2001, zpracované Radou vlády pro národnostní menšiny.

potomky. Peršané nebyli příliš nakloněni tomu, aby jejich děti uzavíraly smíšená manželství se snědšími Indy. Tímto způsobem vznikla etnická skupina. Jejich příslušníci si začali říkat Domové. Indické slovo Dom původně znamenalo „člověk“. Hlásk „d“ se ve slově Dom později zaměnila za písmeno „r“. Ze slova Dom tedy vznikl výraz Rom, který se dnes běžně užívá pro označení romského etnika. V dnešní době slovo „Rom“ má v romštině několik významů. Píše-li se slovo Rom s velkým počátečním písmenem, slovo vyjadřuje původ, národnost. Píše-li se s malým počátečním písmenem (rom), je ekvivalentem českého slova manžel, muž, také druh. (Kenrick, 2003)

Romové do roku 1989 byli označováni apelvativem (*pojmenování majoritou*) většinové společnosti dané země (*např. v ČR to byli Cikáni/Cigáni, v anglicky mluvících zemích to byli Gypsies/Gipsies, v Itálii Zingaro, v Německu Zigenaur apod.*). Od roku 1989 vlivem legislativního ukotvení romské národnosti v československých podmínkách se preferuje užití autonymu (*pojmenování vycházející od samotných Romů*) Rom. (srov. Davidová 1995, 2001; Kaleja, Knejp (eds.) 2009) Za Roma v této práci považujeme osobu, která se **sama za Roma považuje, je si vědoma svého původu** (*nemusí se chovat a žít podle nám známého rámce*), **ke svému romství** (*romipen*) **se hlásí** (*přímo – deklaruje to v různých úředních dokumentech, včetně sčítání lidu nebo nepřímo – deklaruje to ústním sdělením*) nebo **je za Roma považována** významnou částí svého okolí na základě domnělých či skutečných indikátorů (*antropologické, kulturní apod.*) a žije nebo pochází ze sociálně vyloučených lokalit². (srov. Gabalova analýza 2006; Strategie integrace MSK 2009; Kaleja 2009).

Romství Ševčíková (2008, s. 63) charakterizuje jako: *“Sebeidentifikace Romů s romstvím je přitom krajně komplikovanou záležitostí. V zásadě platí, že každá osobnost tak činí na základě individuálního osobního rozhodnutí, či častěji podle úzu panujícího v rodině, nebo v širší societě.”* Romipen je skutečná, pravá identita romského národa. Není to pouze slovo znamenající romství. Je to niterní lidský svět každého člena romské komunity. Hovoří se, že když Rom poslouchá hudbu, věří to v něj. Jeho tělo se chvěje a nejraději by vydávalo „synchronní pohyb v souladu s hudbou“. Romipen je cítění Romů. Je to to, jakým způsobem se Romové mezi sebou dorozumívají, jak vnímají jeden druhého. Romipen představuje archetypální kulturní prvky vycházející z tradic, zvyků a obyčejů národa.

Nutno říci, že všichni Romové žijící v České republice se považují za občany České republiky (*potažmo se hlásí k občanství*) nebo za občany Slovenské republiky

² V ČR je identifikováno na 310 sociálně vyloučených romských lokalit. Většina z nich vznikla až v průběhu 90. let v důsledku postsocialistické transformace. 65 % z nich existuje déle než 10 let, do většiny se průběžně stěhují a/nebo jsou tam sestěhováni další Romové. 35 % lokalit vzniklo v posledních 10 letech. Na http://www.esfcr.cz/mapa/int_CR.html lze zjistit bližší informace a charakteristiky příslušných lokalit.

(žijí zde na základě povolení k trvalému pobytu, někteří nelegálně, hlásí se k občanství SR). Důvody, proč se velká část Romů oficiálně nehlásí ke své národnosti jsou variabilní a není možné na ně nazírat negativně. Je však potřeba se zabývat otázkou proč a co je k tomu vede. Rovněž se nesmí opomenout na skutečnost, že velká část se narodila nejenom jako občané ČR či SR (ČSSR, ČSFR), ale i s národností českou či slovenskou apod.

Disertační práce se zabývá **vzděláváním Romů** a aspekty úzce souvisejícími s touto otázkou. Nutno předeslat, že k předkládaným poznatkům vztahující se na romské žáky, specifika edukace v jejich kontextu nelze nazírat generalizovaně v podmínkách České republiky. Předkládané **poznatky se vztahují výlučně k Romům, kteří žijí v sociálně vyloučených lokalitách nebo v lokalitách ohrožených sociálním vyloučením** v České republice tak, jak jsou definovány GAC analýzou z roku 2006 s názvem *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Analýza za **sociální vyloučení** označuje „...proces, v jehož rámci je jedinci, skupině jedinců či komunitě výrazně znesnadňován či zcela zamezován přístup ke zdrojům, pozicím a příležitostem, které umožňují zapojení do sociálních, ekonomických a politických aktivit majoritní společnosti.“ (s. 9) Některé skupiny jsou sociálním vyloučením ohroženy více než jiné. Konkrétněji se jedná o:

- 1) **nedostatečně vzdělané osoby,**
- 2) **dlouhodobě nebo opakovaně nezaměstnané,**
- 3) **lidi s mentálním či fyzickým handicapem,**
- 4) **osoby trpící nějakým druhem závislosti,**
- 5) **osaměle žijící seniory,**
- 6) **imigranty,**
- 7) **příslušníky různě (etnicky, nábožensky, sexuální orientací apod.) definovaných menšin,**
- 8) **lidi, kteří se ocitli v těžké životní situaci, z níž si sami nedokáží pomoci.**

V analýze (GAC 2006) se dále uvádí, že riziko vyloučení se zvyšuje v závislosti na kumulaci více uvedených faktorů. Sociální vyloučení se projevuje (*nikoli však pouze*):

- 1) **prostorovým vyloučením,**
- 2) **symbolickým vyloučením spojeným se stigmatizací,**
- 3) **nízkou mírou vzdělanosti a ztíženou mírou tuto nevýhodu překonat,**
- 4) **ztíženým přístupem k legálním formám výdělečné činnosti,**
- 5) **rizikovým životním stylem,**

- 6) **životními strategiemi orientovanými na přítomnost,**
- 7) **uzavřeným ekonomickým systémem vyznačujícím se častým zastavováním majetku a půjčováním peněz na vysoký úrok,**
- 8) **větším potenciálem výskytu sociálně patologických jevů,**
- 9) **sníženou sociokulturní kompetencí.**

V textu budeme operovat s termíny „**dítě**“, „**děti**“ a „**žák**“, „**žáci**“. Všechna označení pro účely práce vnímáme jako synonyma (tj. *žáci povinné školní docházky*), vyjma těch dětí, které se účastní preprimárního vzdělávání. U nich budeme vždy specifikovat, že se jedná o dítě (děti) navštěvující mateřskou školu, případně přípravnou třídu. Za „**neromského žáka**“ budeme považovat vždy žáka, k němuž se výše definovaná otázka romství nikterak nevztahuje. Pojem „**Gádžo**“ nebo „**gádžovský**“ je v práci používán jako synonymum pro označení člena majoritní společnosti, jeho užití je více specifické, konkretizuje terminologii užívanou samotnými Romy.

Disertační práce je rozčleněna do sedmi na sobě navazujících kapitol. První čtyři mají charakter teoretický, jsou zpracovány monografickou procedurou. První kapitola se zabývá otázkou epistemologických aspektů vzdělávání Romů. Řeší vztah jednotlivých vědních disciplín v relaci se vzděláváním, s výchovnými vlivy v kontextu romského etnika. Nabízí ucelený vhled do oboru speciální pedagogiky, sociální pedagogiky, sociální práce a multikulturní výchovy. Uvádí konfrontaci odborníků na vyskytující se mentální postižení u romských žáků, vymezuje koncept dítěte v riziku – romského žáka jako žáka pocházejícího se sociálně vyloučeného nebo sociálně vyloučením ohroženého prostředí. Druhá kapitola se věnuje problematice edukace v linii vzdělávacích potřeb a individuálního přístupu. Definuje determinanty sociokulturního klimatu romského etnika a řeší otázku vzdělanostních drah a šancí. Definovanými determinanty jsou především vzdělanost Romů, nezaměstnanost, bytové podmínky, vzájemné vztahy etnika s majoritou a naopak a životní styl, životní perspektivy Romů. Dále kapitola vytváří teoretický vhled do postojů romských rodičů ke vzdělávání. Třetí kapitola poskytuje poznatky vážící se na specifika sociokulturně odlišných edukativních vlastností romského žáka, na osobnost učitele, jeho kompetence a významnou roli v edukačním procesu. Předkládá edukativní postupy uplatňované ve vyučování romských žáků. Interpretuje rovněž faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci. Čtvrtá kapitola se zabývá suportivními strategiemi ve vzdělávání Romů. Na danou oblast nazírá z pohledu preprimárního, primárního, sekundárního a terciálního stupně vzdělávání.

Primárním cílem disertační práce je analyzovat postoje rodičů romských dětí ke vzdělávání, ke škole jako výchovně vzdělávací instituci, k učitelům, k funkci asistenta pedagoga, ke vzdělání jako hodnotě a k dalším vybraným aspektům vzdělávání. Realizované výzkumné šetření disertační práce má charakter kvantitativně orientovaného výzkumu, stanovené výzkumné cíle mimo jiné vychází ze znalosti romologické problematiky³ vztahující se primárně k archetypální romské rodině a současné romské rodině v podmínkách České republiky. Cíle reflektují historické, kulturně-antropologické, etnologicko-společenské hledisko⁴. Výzkumné otázky⁵ (VO) vycházejí z definovaných cílů (*primární cíl a cíle parciální*) disertační práce, přičemž podávají detailnější specifikaci k danému problému. Empirická část (*kapitola 5-7*) disertační práce byla zpracována pomocí uplatnění statistické procedury. Byl použit dotazník, který splňoval všechny potřebné metodologické náležitosti. Soubor zahrnutý do výzkumu tvořilo 183 rodičů romských dětí ze sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených lokalit v rámci Moravskoslezského kraje (N183). Zpracování dat proběhlo kvantitativní statistickou procedurou, byla použita univariační (*třídění prvního stupně*) a bivariační analýza (*třídění druhého stupně*) získaných empirických dat.

³ Autor textu publikoval několik příspěvků zabývajících se touto tematikou. V letech 2006-2009 vyučoval na FF Ostravské univerzity v Ostravě mimo romského jazyka také romologii (Úvod do studia do romologických studií 1-2, Historie a kultura Romů 1-2, Projektování v oblasti romologických studií) a od roku 2008 je garantem modulového vzdělávání (2 semestrální) studia na FF OU. Byl rovněž v období 1.3. 2009 – 30.4. 2010 zařazen jako národní výzkumník v partnerském týmu s prof. PhDr. Miladou Rabušicovou, Ph.D. do mezinárodního projektu Unicef, Roma Education Fund a Open Society Foundation s názvem “Roma Childhood Inclusion Study”.

⁴ Více viz Davidová 1995, 2001; Hübschmannová 1991, 2002; Jakoubek 2004; Kaleja, Knejp (eds.) 2009; Horváthová 2002; Mann 1992; Kenrick 2003; Hancock 2001; Pavelčíková 1999 ad.

⁵ Některé otázky budou působit jako opakuje, ale mají charakter kontrolní z důvodu zajištění validity odpovědí.

1. EPISTEMOLOGICKÁ VÝCHODISKA ZKOUMANÉHO PROBLÉMU

1.1 Speciální pedagogika a romské etnikum

„Speciální pedagogika je disciplína orientovaná na výchovu, vzdělávání a celkový osobnostní rozvoj znevýhodněného člověka s cílem dosáhnout co možná nejvyšší míry jeho sociální integrace, a to včetně pracovních a společenských možností a uplatnění.“ (Slowik 2007, s. 15) Jesenský (2000) hovoří o komprehenzivní speciální pedagogice, neboť slovo komprehenzivní označuje souborný termín označující několik skutečností, a to: 1) obsáhlost disciplíny; 2) ucelenost a komplexnost disciplíny; 3) generalizovanost pojetí disciplíny.

Předmětem speciální pedagogiky (SP) je zaobírání se podstaty a zákonitostí výchovy a vzdělávání (*edukace*) jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, a to z pohledu etiologie, symptomatologie, možnosti aplikace speciálně pedagogických metod (*reedukace, kompenzace, rehabilitace*), profylaxe neadekvátního vyrovnání znevýhodněných osob s postižením, narušením, poruchou apod. Cíle SP, tak jak uvádí Kysučan a Kuja (1999), vychází z principu humanismu: 1) **cíl humanitární** – právo handicapovaných na zajištění maximálně možného rozvoje a respektování jejich svébytné osobnosti; 2) **cíl výchovný** – právo na vzdělání, jenž zajistí postiženému optimální rozvoj ve všech sférách a 3) **cíl ekonomický** – uplatnění práva na odpovídající pracovní uplatnění postiženého.

Slowik (2007) píše o současné změně paradigmatu koncepce speciální pedagogiky. Pojednává o tom, jakým způsobem se SP měnila, jak společnost přistupovala k lidem s postižením. Represivní přístup společnosti byl v období starověku, kdy lidé přistupovali k handicapovaným tak, že je zneužívali, zotročovali, prováděli na nich různé lékařské zákroky či je dokonce zabíjeli. Charitativní přístup společnosti se vyznačuje orientací na duchovno. Postoje ochrany a pomoci vůči nemocným a postiženým zaujímal především církve (*klášterní špitály, hospice aj.*), ale přesto úroveň péče a přístup byly různé. Humanistický přístup společnosti v období novověku se vyznačoval komplexním pojetím péče. Nešlo již jenom o pomoc, aby postižený mohl kvalitně přežívat, ale také aby dokázal ve společnosti kvalitně, naplno žít. Rehabilitační přístup (*re-habilitace ve významu znovu uschopnění*) v období přelomu 19. a 20. století se nesl v duchu segregace. Ti jedinci, jež se nebyli schopni rehabilitovat dostatečně, stávali se příliš často objektem institucionální péče. Preventivně-integrační přístup měl za cíl zaměřit se na prevenci vzniku postižení, včetně snahy předcházet už riziku narození dítěte s vrozenou vadou nebo poruchou. Postupně se řeší otázka integrace handicapovaných do intaktní společnosti. Moderním trendem je inkluzivní přístup.

Zdá se však, že společnost dosud není připravena, resp. se nestihla připravit na radikální a náhlé změny, které souvisí s politikou inkluze.

Speciální pedagogika se v rámci své vědecké základny člení na dílčí subdisciplíny orientující se svým předmětem, cíli a úkoly na daný typ postižení (srov. Vítková (ed.) 2004; Pipeková (ed.) 2006; Fischer, Škoda 2008;):

1) Etopedie je speciálně pedagogická disciplína věnující se problematice poruch chování, edukací a resocializací, intervencí a otázkou životních perspektiv jedinců s poruchami chování a emocí či s dispozicemi k těmto poruchám. Jedná se o mladý obor, který se na konci 60. let minulého století pro značnou rozdílnost problematiky osob s mentálním postižením včlenil z psychopedie. Jeho název je konstruován z řeckého slova „ethos“ (*mrav*) nebo také ze slova „éthos“ (*zvyk*) a ze slova „paideia“ (*výchova*). Obor má historické základy, především koncepčně vychází z pedopatologie, která se koncem 19. století a v první polovině 20. století zabývala otázkami výchovy mravně vadných jedinců (*děti s problémy v chování, dětí opuštěných a děti mravně vadných*). (Vojtová 2008) Svou působnost orientovala především na nápravu chování pomocí donucovacích prostředků v segregovaném prostředí. (srov. Kuja 1989; Vocilka 1994; Sovák 2000)

2) Psychopedie je speciálně pedagogická disciplína řešící otázku výchovy, vzdělávání, možností maximálně možného rozvoje osobnosti s mentálním postižením. Věnuje se mimo jiné také diagnostice, poradenství, terapeuticko-formativním postupům aj. Název vychází z řeckého slova „psýché“ (*duše*) a „paideia“ (*výchova*). Valenta (In Valenta, Müller 2003) subdisciplínu člení na 1) **užší pojetí** – kde psychopedie se zabývá „*edukací osob s mentálním postižením či jiným duševním postižením a zkoumáním formativních (výchovných) a informativních (vzdělávacích) vlivů na tyto osoby*“ (s. 4) a 2) **širší pojetí** - kde na psychopedii lze nahlížet jako na interdisciplinární obor, který se zabývá prevencí (*mj. terciální*), prognostikou MR se zřetelem na edukaci, reedukaci, diagnostiku, terapeuticko-formativní intervenci, kompenzaci, rehabilitaci, inkluzi (integraci), socializaci a resocializaci.

3) Somatopedie je speciálně pedagogická disciplína řešící edukaci jedinců s tělesným a zdravotním postižením. Název oboru je složen z řeckých slov „soma“ (*tělo*) a „paideia“ (*výchova*). František Kábele byl prvním, kdo v roce 1956 začal používat toto označení. Dřívější názvy somatopedie byly defektologie ortopedická, defektologie, pedopatologie. (Vítková 2006)

4) Logopedie je speciálně pedagogickou disciplínou, jež se začala formovat v první polovině 20. století. Pojmenování vychází ze slova „logos“ (*slovo*) a „paideia“

(*výchova*). Vymezení předmětu oboru logopedie není snadné, neboť jeho pojetí je rozsáhlé. Lechta (2002, s. 11) jej definuje následovně: „...*vědní obor interdisciplinárního charakteru, jehož předmětem jsou zákonitosti vzniku, eliminování a prevence narušené komunikační schopnosti. Logopedie v moderním chápání je vědou zkoumající NKS z hlediska jejich příčin, projevů, následků, možnosti diagnostiky, terapie i prevence.*“

5) **Surdopedie** speciálně pedagogická disciplína, jejíž název je odvozen z latinského slova „*surdus*“ (*hluchý*) a řeckého slova „*paideia*“ (*výchova*). Zabývá se výchovou, vzděláváním a celkovým rozvoje jedinců se sluchovým postižením. Do roku 1983 byla subdisciplína integrována v rámci oboru logopedie. Horáková (In Pipeková (ed.) 2006) tvrdí, že je to obor multidisciplinární, neboť úzce kooperuje nejen s ostatními speciálně pedagogickými disciplínami, ale i s obecně pedagogickými, biologickými, psychologickými, sociologickými, filozofickými a medicínskými (*pediatrie, otorinolaryngologie, foniatrie*) obory.

6) **Oftalmopedie** je speciální pedagogická disciplína, jejíž střed zájmu tvoří osoby se zrakovým postižením. Květoňová-Švecová (2000, s. 9) uvádí, že okruh „...*zrakově postižených nereprezentují pouze osoby nevidomé (slepé), ale převážně jde o osoby se sníženou úrovní zrakové percepce na stupni slabozrakosti.*“ Název oboru vychází se slova „*oftalmos*“ (oko) a „*paideia*“ (*výchova*). Někdy se můžeme setkat s označením tyflopédie, kde slovo „*tyflos*“ znamená slepý. Podle Fischera a Škody (2008) označení oftalmopedie je přesnější, neboť předmětem zájmu oboru nejsou jenom osoby nevidomé, ale i jedinci s jiným zrakovým postižením či handicapem.

7) **Specifické poruchy učení** jsou rovněž oblastí zájmu speciální pedagogiky. Terminologie těchto poruch také prošla svým vývojovým procesem (*specifické vývojové poruchy učení nebo chování, specifické poruchy učení, vývojové poruchy učení apod.*). Bartoňová (2006) tvrdí, že výskyt jedinců s SPU je obtížně exaktně vyčíslit, lze však přibližně stanovit procentuální vyjádření výskytu těchto poruch (2-4 %), přičemž u chlapců je výskyt asi třikrát vyšší. Definování problematiky probíhá již řadu let nejen v českých, ale především v mezinárodních podmínkách. V souhrnném kontextu v zahraniční literatuře jsme se dříve setkávali s nadřazeným termínem dyslexie zastřešující všechny specifické poruchy učení. (srov. Matějček 1993; Kucharská 1998; Bartoňová 2006) V rámci SPU rozlišujeme: 1) **dyslexii** – specifické poruchy čtení; 2) **dysgrafii** – specifické poruchy psaní; 3) **dysortografii** – specifické poruchy pravopisu ; 4) **dyskalkulii** – specifické poruchy počítání; 5) **dyspinxii** – specifické poruchy kreslení; 6) **dysmúzii** – specifická porucha

hudebnosti a 7) **dyspraxii** – specifická porucha schopnosti vykonávat složité úkony. (Bartoňová 2006)

Renotierová (In Renotierová, Ludíková a kol. 2006) rozlišuje speciální pedagogiku (SP) z hlediska jejího obsahu:

- 1) **SP v širším slova smyslu**, tj. každá speciálně zaměřená pedagogika (*např. pedagogika předškolního věku aj.*)
- 2) **SP v užším slova smyslu**, tj. samostatná vědní disciplína zabírající se zákonitostmi speciální výchovy a vzděláváním, přípravou pro pracovní a společenské uplatnění znevýhodněných, handicapovaných (*mentálně, smyslově, motoricky, sociálně*) jedinců.

Budeme-li pojednávat v této práci o speciální pedagogice, budeme mít vždy na mysli speciální pedagogiku v užším slova smyslu. Termín postižený, handicapovaný či znevýhodněný lze vnímat jako synonyma, lze je rovněž nahradit jinými označeními, např.: *člověk s nevýhodou, s nerovností podmínek, člověk se speciálními potřebami, dítě se speciálními výchovnými a vzdělávacími potřebami, žák se speciálními vzdělávacími potřebami apod.* (srov. Vítková (ed.) 2004; Bartoňová 2005; Pipeková (ed.) 2006; Renotierová, Ludíková a kol. 2006)

Speciální pedagogika v edukační relaci s romským žákem hraje významnou roli. Vychází ze skutečnosti, že i u romského žáka - jako každého jiného - se lze setkat s daným typem postižení (*psychopedické, logopedické, somatické, smyslové, etopedické ad.*). V kontextu romského etnika se mimo otázku speciálně pedagogické diagnostiky, etiologie, intervence, reedukace, resocializace apod. řeší také fakt, že romské dítě pochází z jiného sociokulturně podnětného prostředí, s naprosto jinými normami, s odlišným přístupem k otázce výchovy a vzdělávání. Zabývá se možnostmi a strategiemi výchovy a vzdělávání v kontextu etnika. (srov. Bartoňová 2005; Šotolová 2001; Kaleja 2009)

České školství v současné době je mnohými organizacemi a institucemi (*např. Open Society Fundation, Unicef, Romani Education Fund, Liga lidských prav aj.*) považováno za segregáční. Uvádí se, že počet romských žáků vzdělávající se ve vzdělávacích programech speciálního školství je 26,7 % z celkového počtu romských žáků. V případě neromských dětí se jedná o 2,17 % žáků z celkového počtu neromských. (MŠMT 2009) Domníváme se však, že ač kritika je oprávněná, kritikům schází koncepční a systematický přístup k danému problému. Filozofii inkluzivního vzdělávání u romského etnika podporujeme, ale nutno rovněž (*a to především*) vytvářet nástroje, koncepce a potažmo i změnu celého školského

systemu v České republice, abychom inkluzivní vzdělávání mohli v jeho maximální možné míře realizovat. V nynější podobě, dle našeho soudu, to nelze. Kritiky směřují především k:

- 1) **nesprávnému zařazování romských žáků** do základních škol praktických či speciálních pro jejich mentální postižení⁶;
- 2) **nedostatečnému informování romských rodičů** o možnostech dalšího vzdělávání dětí⁷;
- 3) **vytváření segregáčních škol**, tzv. romských škol⁸.

Lze se domnívat, že romští žáci se svým již zmíněným handicapem, kterým je (*minimálně*) odlišné sociokulturní prostředí, jsou správně zařazeni do kategorie dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, a tyto potřeby jim v současné podobě školy hlavního vzdělávacího proudu nemohou dostatečně saturovat.

Ukázka:

V Ostravě existuje několik tzv. romských škol. V jedné z nich škola vzdělává žáky podle vzdělávacích programů hlavního vzdělávacího proudu a programů speciálního školství. V praxi to vypadá následovně. Škola má: 1) přípravnou třídu; 2) první stupeň základní školy (vzdělávací program Obecná škola, č.j. 2 035/97-20 a ŠVP Společně to zvládneme pro ZŠ – vychází z RVP ZV, č.j. 31 504/2004-22), 3) oba stupně základní školy praktické (vzdělávací program Zvláštní škola, č.j. 22 980/97-22 , ŠVP Společně to zvládneme pro ZŠP – vychází z RVP ZV LMP) a má několik integrovaných žáků vzdělávaných podle vzdělávacího programu Pomocná škola, č.j. 24 035/97-22 či RVP ZŠŠ. Standardní postup při zařazování žáků do jednotlivých vzdělávacích programů je, že ředitelství školy primárně žáka zařadí do programu hlavního vzdělávacího proudu, v němž každý žák dostane šanci na základní vzdělávání. Tento postup se netýká žáků, jenž navštěvovali přípravnou třídu a v jejímž průběhu prošli speciálně pedagogickou diagnostikou (SPC), která je z pohledu mentálního postižení pro ně nepříznivá, a proto i na základě souhlasu rodičů jsou žáci již z přípravné třídy vřazeni do speciálního školství. Takové případy se však vyskytly teprve od školního roku 2008/2009 (3 žáci). Nutno podotknout, že na prvním stupni základního vzdělávání působí především speciální pedagogové a podmínky vzdělávání jsou upraveny (tj. *např. asistent pedagoga, snížený počet žáků, pravidelné doučování – asistenti*

⁶ Výňatek dopisu od koalice „Společně do školy“ (Marie Gailová, Romodrom, o.s.; Jan Černý, Člověk v tísni, o.p.s.; Robert Basch, Nadace OSF Praha; Kumar Vishwanathan, Vzájemné soužití, o.s.; Jan Stejskal, Zřívule práva, o.s.): „*Děti z romské menšiny mají právo na kvalitní, plnohodnotné vzdělání - jen to jim umožní plný rozvoj a úspěch v rámci celé společnosti.*“ (15. prosince 2009) – viz Příloha č. 2.

⁷ Výňatek z e-mailové pošty od jednoho z pracovníků z OSF ČR, Praha: „*V polovině ledna začínají zápisy do prvních tříd základních škol a hrozí, že další generace romských dětí nastoupí do škol určených pro mentálně retardované děti. To, co může situaci změnit, je informování rodičů, které své děti k zápisu povedou. V příloženém dopise najdete více informací, na co má každý předškolák a jeho rodiče právo. Chci Vás požádat, abyste tyto informace šířili mezi své příbuzné, přátele, sousedy a klienty.*“ (4. ledna 2010)

⁸ V dokumentu Ligy lidských práv (LLP) s názvem **Základní vzdělávání romských dětí. Systémové doporučení Ligy lidských práv č. 2** (2007) se uvádí to, že překročili-li hranici přibližně 30 % až 40 % romských žáků na škole, neromští rodiče začnou své děti z této školy odhlašovat a romští rodiče intenzivněji přihlašovat. (též srov. Kaleja In Kaleja, Knejp (eds.) 2009)

pedagoga, učitelé, individualizovaný přístup apod.). Žáci, kteří opouštějí 5. ročník ZŠ, odcházejí do 6. ročníku na jinou školu, která jim základní vzdělávání zajistí. Jsou však případy, kdy někteří z nich se vracejí zpět, neboť požadavky kladené na ně jsou vysoké a podpůrná opatření nejsou žádná.

Hornák (2005) prováděl empirický výzkum zaměřený na ověření možnosti přestupu některých romských žáků ze speciálního školství do běžných škol. Vycházel z předpokladu, že někteří romští žáci jsou do speciálního školství zařazeni nesprávně, že jejich mentální potenciál může být vyšší. Při svém šetření v rámci projektu s názvem „**Akceleračný vzdelávací program (AVP) pre rómskych žiakov v špeciálnych základných školách s možnosťou preradenia do bežných škôl**“⁹ uplatnil následující faktory mající vliv na akceleraci vývoje sociálně znevýhodněných žáků: 1) princip vyšších nároků na žáka a jeho učení, tj. princip dynamizace osobnosti do pásma nejbližšího rozvoje; 2) aplikaci individuálních vzdělávacích programů vycházejících z programu „*Krok za krokom*“¹⁰; 3) přítomnost asistenta učitele¹¹. Výběrový soubor tvořili žáci 5 experimentálních tříd (38 žáků) ŠZŠ (tj. slov. *špeciálna základná škola, dnes již dle nového slovenského Školského zákona /245/2008 Z.z./ podle § 27 odst. 2 písmeno f školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*¹²) a 5 kontrolních tříd (38 žáků) ŠZŠ. V rámci metodologie výzkumu byly použité diagnostické a rekognoskační metody¹³ a metody rozvíjející romské žáky (AVP). Nutno poznamenat, že výzkum přinesl mnoho zajímavých a pro speciálně pedagogickou vědu podnětných poznatků, informací a postřehů. Dílčí zjištění:

⁹ Oblasti výzkumu (s. 194):

1. Přehodnotit adekvátnost diagnostiky a zařazení sociálně znevýhodněných a výchovně zanedbaných romských dětí do speciálních základních škol (*dřívější slovenská terminologie, nyní škola pro děti a žáky se speciálními výchovně-vzdelávacími potřebami, u nás základní školy praktické a základní školy speciální – viz Školský zákon*). Identifikovat ty romské žáky, kteří by mohli být přeřazeni do běžné základní školy.
2. Zjistit do jaké míry přispívají individuální vzdělávací programy (IVP), program „Krok za krokom“ (*česky ekvivalent Začít spolu, mezinárodní termín Step by Step*) a pomoc asistenta učitele (*slovenská terminologie, u nás asistent pedagoga*) k rozvoji vědomostní úrovně, k motivaci učení ve speciálních základních školách (ZŠ) jako východisko předpokladu jejich pozdější reintegrace do běžné školy.
3. V rámci tříletého experimentálního (*pozn. sledovaly se 3 roky, tj. 1.-3. ročník*) ověřování získat relevantní informace, které by pomohly vyřešit dosavadní postupy k edukaci romských dětí, postupy k rodičům, k romské komunitě jako celku, ale také ke školské politice, legislativě vztahující se k dané otázce.
4. Ověřit hypotézu, zda-li při změnách metod a forem práce v rámci multikulturní výchovy, při využívání IVP a při zkvalitnění spolupráce školy a rodiny můžou sociálně znevýhodněné a výchovně zanedbané romské děti úspěšně navštěvovat běžnou základní školu.
5. Vyhodnotit možnosti pomoci romského asistenta učitele (*slovenská terminologie, u nás asistent pedagoga*).

¹⁰ V české verzi jde o koncepci Začít spolu (Step by Step), více viz Krejčová, Kargerová 2003

¹¹ Autor uvádí, že jde o romského asistenta čili romského původu.

¹² Dřívější názvy: osobitná škola, poté speciálna základná škola.

¹³ Podrobněji viz s. 197-198.

- 1) „...okolo 80% detí nášho súboru má nonverbálnu inteligenciu vyššiu ako 70 IQ a napriek tomu sú zaradení do špeciálnej základnej školy.“ (s. 205)
- 2) „...24% žiakov v experimentálnej skupine sa dostalo nad hranicu IQ 70, čo svedčí o ich „učenlivosti“, o tom, že majú kapacitu pre akcelerovaný vývin, len je potrebné zvoliť správne postupy a metódy.“ (s. 208)
- 3) „...pod vplyvom akceleračného programu sa výrazne zlepšilo rozloženie žiakov v jednotlivých pásmach IQ v prospech žiakov experimentálnej skupiny, najmä v pásmach okolo 80 a nad 80 IQ.“ (s. 214)
- 4) „...najmä individualizované a skupinové vzdelávacie programy by tento problém mohli riešiť.“ (s. 220)

Názory na mentálnu retardáciu v kontextu romských žiakov

V dokumentu Ligy ľudských práv (LLP) s názvom **Základní vzdělávání romských dětí. Systémové doporučení Ligy lidských práv č. 2** (2007) se uvádí, že velké procento romských žáků je diagnostikováno jako zdravotně postižené. Do této kategorie dle Školského zákona (z.č. 561/2004 Sb.) patří i mentální retardace (§ 16 odst. 2 Školského zákona), která bývá nejčastěji ve své lehké formě u romských žáků diagnostikována. Tato problematika je úzce propojena s problematikou diagnostických testů. Dokument dále uvádí, že nelze zapomínat na skutečnost, že čeština je pro mnoho romských dětí cizím jazykem a že dovednosti, ke kterým jsou doma vedeni, mají odlišnou strukturu a charakter, než dovednosti, ke kterým vedou své děti rodiče z majoritní společnosti. Dále se uvádí, že je však otázkou, zda jsou tyto děti skutečně mentálně retardované. Odhaduje se, že bývalé zvláštní školy (dnes ZŠP) navštěvovalo 70% romských dětí. K tomu potřebovaly získat potvrzení o tom, že jsou mentálně retardované. Z uvedeného se dá vyvodit závěr, že jestliže je školní docházka pro děti v ČR povinná, je v romské populaci kolem 70% mentálně retardovaných dětí¹⁴, tj. dětí s poruchou inteligence, což je podle LLP obtížně uvěřitelný fakt. V mezinárodní zprávě zabývající se tímto tématem se uvádí: „Vyskytne-li se hraniční případ, obvykle čelíme obtížné volbě. Na jedné straně se domníváme, že dítě by mohlo zvládnout základní školu, na straně druhé víme, že za podmínek velkých tříd a náročných osnov se těmto slabším dětem nedostane

¹⁴ Tento údaj LLP zveřejnila v roce 2007. V roce 2010 MŠMT hovoří o počtu cca 26 % romských žáků.

takové pozornosti, jaké by si zasloužily.“ (European Roma Rights Center 1999, s. 32)

V dopise ministryně školství adresovaném školám u příležitosti zápisů dětí do prvních tříd ze dne 19. ledna 2010 (viz příloha č. 2) se uvádí: *„Z průzkumů realizovaných v uplynulém roce jednoznačně vyplývá, že více než 26 % romských dětí realizuje svou povinnou školní docházku ve školách zřízených pro žáky a žákyně s lehkým mentálním postižením a podle vzdělávacího programu upraveného pro lehce mentálně postižené. Jistě se shodneme, že je velmi nepravděpodobné, že by počet dětí romského původu s mentálním postižením byl tak vysoký.*“ Na výzvu ministryně reagovalo několik odborníků, nározy jsou ambivalentní. Neziskové organizace či občanská sdružení proromsky zaměřená plně souhlasí s vyjádřením a postojem MŠMT, zatímco odborníci z praxe protiagumentují a vyjadřují kritiku na adresu ministerstva, např. otevřený dopis ministryně ze dne 26. ledna 2010: *„Naprosto souhlasíme s tím, že není možné, aby speciální školu pro děti s LMP potřebovalo 26 % dětí jednoho etnika, jak uvádíte, když ji potřebují cca 2 - 3% dětí z majoritní společnosti..... Žádáme Vás, paní ministryně, abyste se zasadila o to, aby vláda, ministerstvo a další kompetentní orgány přestaly na problémy s určitými sociálními skupinami pohlížet přes brýle dovezené ze Štrasburku, a aby začaly problémy konečně řešit selským rozumem, ne od důsledků, ale od příčin.*“ (viz příloha. 3)

Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí, která postihuje člověka ve všech jeho osobnostních složkách, přičemž nejvýrazněji je postižená kognitivní složka. Hovoříme o ní, projeví-li se do 2 let života jedince. V jiném případě se jedná o demenci odbornou literaturou interpretovanou jako proces, v němž dochází k rozpadu normálního mentálního vývoje, a to vlivem postnatálních faktorů. Demence bývá označována jako získaná mentální retardace. MR je porucha determinující celkové fungování člověka ve společnosti. Projevy jsou v oblasti kognice (*myšlení, paměť, další kognitivní procesy*) a percepce (*vnímání*), komunikace a interakce, adaptability apod. Zastaralé termíny pro mentální retardaci jsou oligofrenie a slabomyslnost. Zdánlivá mentální retardace (*též pseudooligofrenie nebo sociálně determinovaná mentální retardace*), dříve označovaná termínem sociální debilita, je způsobena vlivem vnějšího prostředí a nejedná se o MR v pravém slova smyslu. V jejím případě CNS není poškozena, jedná se však o deprivaci potřebných a žádoucích stimulů pro plynulý, „normální“ mentální rozvoj člověka. V současné době se běžně užívají pojmy hraniční pásmo nebo mentální subnorma, v níž IQ je sníženo o 10 – 20 bodů. (srov. Franiok, Kysučan 2002; Pipeková (ed.) 2006; Ludíková a kol. 2005)

MKN-10 z roku 1992

(*The International Classification of Diseases, 10th edition – ICD-10*)

F70	Lehká mentální retardace	LMR
F71	Středně těžká mentální retardace	STMR
F72	Těžká mentální retardace	TMR
F73	Hluboká mentální retardace	HMR
F78	Jiná mentální retardace	JMR
F79	Nespecifikovaná mentální retardace	NMR

Tabulka č. 1 Klasifikace mentální retardace.

V odborné terminologii psychopedie (*speciální pedagogiky*) se setkáme s označením **jedinec s mentální retardací** a **jedinec s mentálním postižením**. Oba termíny se v obecném měřítku pojímají jako synonyma, přičemž pojem mentální postižení (MP) je širší, než pojem mentální retardace, neboť do něj zařazujeme osoby s IQ nižším než 85, na rozdíl od mentální retardace (MR) s IQ pod 70. Pásmo intelektu v mezích 85-70 IQ je označováno jako hraniční pásmo neboli mentální subnorma. (srov. Vašek a kol. 1994; Franiok, Kysučan 2002; Kysučan 1996; Valenta, Müller 2003)

Ve zprávě *Vzdělávání Romů v ČR* (2002), jehož patronát má Člověk v tísni, společnost při TV, o.p.s. (*dále jen Člověk v tísni*) se uvádí, že odborná vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (PPP) 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. Dle usnesení vlády ČR ze dne 23. 1. 2002, které hodnotilo plnění usnesení vlády ČR ze dne 29. 10. 1997 č. 686, byly nové testy MŠMT schváleny v lednu 2001. V praxi se však dle zprávy zatím téměř nepoužívají. Absolventi zvláštních škol (dnes již ZŠP) mají značně omezené šance na získání dalšího vzdělání, stejně tak jako na získání zaměstnání. Až do začátku roku 2000 se směli hlásit k dalšímu studiu pouze na několik vybraných učebních oborů. V lednu roku 2000 vstoupila v platnost novela školského zákona, která umožňuje hlásit se na jakoukoliv střední školu. (Člověk v tísni, o. p. s., 2002)

Rodrigues (2009, online) tvrdí, že než by se učitelé trápili s malými Romy, raději je přesunou na speciální školu. Podle autora to takto vypadá ve čtvrtině českých škol. Učitelé

se často brání pracovat ve školách s problémovými dětmi, ať už jde o děti s postižením, nebo ty z romských rodin. Stále tak ve třídách platí dělení dětí na ty "zdravé a bílé" a na "ty druhé". Vyplývá to z průzkumu organizací GAC a Člověk v tísni, o. p. s. Průzkum Člověka v tísni se opírá o více než pět set hodin rozhovorů na 104 školách v osmi krajích ČR. Zaměřuje se na oblasti, kde žijí velké skupiny Romů. Člověk v tísni se ptal dětí, rodičů, učitelů škol i výchovných pracovníků. (MŠMT, Závěrečná zpráva z projektu 2009)

Mnozí romští rodiče se nebrání zařazení svého dítěte do speciálního školství, někdy jej i vyžadují, např. mají-li ve stejné škole více dětí, ty zase chtějí být pohromadě. Dětem navíc často vyhovuje fakt, že tvoří většinu ve škole a cítí se tak lépe než mezi převahou dětí majoritní společnosti. V některých základních školách praktických¹⁵ mají paradoxně děti lepší podmínky: méně dětí ve třídě a větší možnost individuální péče, učitelé, kteří počítají s prací s „problémovými“ dětmi, a jsou proto vstřícnější než učitelé očekávající vynikající výsledky žáků. Skutečnost, že dítě s absolvovanou základní školou praktickou má mizivou šanci na vstup na školu střední je, bohužel pro mnohé romské rodiče, spíše marginálním problémem. (Člověk v tísni, o. p. s., 2002)

V roce 2007 18 romských dětí u Evropského soudu pro lidská práva ve Štrasburku vyhrálo kauzu týkající se vřazení do bývalé zvláštní školy. Soud konstatoval, že posílat romské děti do zvláštních škol bylo porušením úmluvy o lidských právech, konkrétně zákazu diskriminace a práva na vzdělání. Tento rozsudek přináší kromě stěžejního konstatování, že Česko diskriminovalo 18 romských žáků, i další důležitý posun. Nově totiž v rámci tohoto případu evropští soudci stanovili, že není důležité, zda byl prokázán úmysl, ale jaký byl dopad daného opatření. (Kubeczka 2007, online)

Romské děti a školství - „základní patero“ (Liga lidských práv 2007)	
1. ZŠ a třídy mimo hlavní vzdělávací proud navštěvované převážně romskými dětmi	
Klady	Děti se na školách či ve třídách cítí většinou dobře, mezi svými, učitelé a ředitelé jsou odborníci, úspora finančních prostředků (z krátkodobého hlediska).
Zápory	Na děti jsou kladeny malé nároky, školy a třídy nepřipraví žáky dobře na další studium na střední škole, romské děti nechodí do školy se svými vrstevníky, což nepodporuje vzájemné soužití a komunikační dovednosti mezi majoritou a Romy, což se odráží i v dalších generacích.

¹⁵ Téměř v absolutní většině.

Romské děti a školství - „základní patero“ (Liga lidských práv 2007)	
2. Upřednostňování kolektivní integrace před individuální	
Klady individuální integrace romských dětí	Větší efektivita integrace oproti skupinové integraci, soužití dětí z majority s dětmi romskými, více stimulující prostředí pro romské děti ve třídě.
Zápory individuální integrace romských dětí	Vyšší finanční náklady, ovšem jen krátkodobě, dítě, které v budoucnu neskončí na sociálních dávkách, náklady mnohonásobně vrátí a zhodnotí.
3. Diagnostika romských dětí	
Klady diagnostiky	Pomáhá určit speciální vzdělávací potřeby dětí.
Zápory diagnostiky	Diagnostika a zjištění speciálních vzdělávacích potřeb romských dětí slouží jako alibi a důvod, proč poslat romské dítě do nestandardní základní školy či třídy.
4. Zákaz adresného sběru etnických dat	
Klady sběru dat	Možnost měření úspěchů v oblasti diskriminace a její efektivní potírání, možnost měření výsledků toho kam stát či evropské fondy vložily svoje prostředky a jestli ředitelé jednotlivých škol nezískávají na jedné straně pohodlně peníze a na druhé straně neobcházejí zákaz segregovaného umisťování romských dětí do jednotlivých oddělených tříd.
Zápory sběru dat	Zvýšené nároky na kontrolu utajenosti dat, kontroverznost pro Romy samotné i státní orgány, které se vyhýbají problému etnické diskriminace.
5. Současný systém financování podporuje segregaci romských dětí	
Klady současného systému financování	Funguje relativně dobře pro žáky, kteří nemají speciální vzdělávací potřeby.
Zápory současného systému financování	Složitost, rigidnost, motivátor nepřímé diskriminace romských žáků a jejich celoživotnímu „nálepkování“ jako mentálně retardovaných.

Tabulka č. 2 Romské děti a školství – „základní patero“ LLP 2007

Romský žák z pohledu etopedie jako dítě v riziku

Socializace je dlouhodobý, nekončící, celoživotní proces, v němž si člověk osvojuje modely chování, způsoby komunikace, společenské normy a všechny mechanismy sloužící k sociálnímu fungování člověka v lidské pospolitosti. V průběhu socializace dítě prochází obdobími, jež mají významný vliv na jeho životní dráhu, naráží na intencionální a funkcionální faktory utvářející jeho osobnost. Tu výrazně ovlivňuje mimo jiné sociální prostředí, také označováno jako bioekologický systém, u nějž odborná literatura rozlišuje (srov. Vágnerová 2005; Nakonečný 2009):

- 1) **mikrosociální prostředí**, které tvoří základní společenská jednotka a tou je rodina, kde probíhá primární socializace;

- 2) **mezosociální prostředí**, v rámci něhož nás obklopují přátelé, kamarádi, členové různých part či společenstev a zajisté také škola, která je také místem sekundární socializace;
- 3) **makrosociální prostředí** je spojováno s celou společností, jejími hodnotami a společenskými normami;
- 4) **exosociální prostředí** je vytvořeno lidmi, které bezprostředně znát nemusíme, i přesto do určité míry zasahují do našich životů, a to prostřednictvím zkušeností našich blízkých.

V reflexi sociálních prostředí v kontextu romského dítěte máme na paměti, že romské dítě vyrůstá v širší rodinné jednotce, která se mimo nukleární rodinu skládá ze strýců, tet, prarodičů apod. Dítě vyrůstá v sociálním prostředí, kde struktura a charakter rodinných vazeb jsou svou dynamikou rozdílné. Není vychováváno pouze rodiči, v ně nukleární rodiny, ale na výchovu se podílejí i ostatní členové rodinného společenství, především staří rodiče, strýcové a tety. Někdy dokonce i starší sourozenci.

Romští rodiče intencionální výchovu (*aktivní výchovnou orientaci*) směřují především na nejmladší děti. Těm věnují veškerou péči. Všichni členové (*dokonce i sourozenci*) vnímají nejmladší dítě v rodině za symbol radosti a štěstí. Starší sourozenci jsou smířeni s tím, že se rodina orientuje především na nejmladšího člena. Jsou vedeni k tomu a považují to za přirozený společenský komunitní jev.

Normativně utvářející vzory jsou odlišné v porovnání s většinovou společností. Mají svou historicko-společenskou podstatu. Hranice deviantního chování mění svou dimenzi v ně etnika a mimo etnikum. Dítě tak vyrůstá v prostředí, v němž limity výchovy jsou jiné, pro většinovou společnost nežádoucí, patologické. Odlišnost lze spatřovat v oblastech životních perspektiv. Jsou to postoje ke vzdělání, postoje k zaměstnanosti a nezaměstnanosti, postoje k materiálním a nemateriálním hodnotám, postoje ke zdraví a k zdravému životnímu stylu, k celkové kvalitě života.

Volný čas romské dítě tráví velmi svobodně. Rodiče se intenzivně v této oblasti neangažují, velmi sporadicky se některé romské děti účastní školou nabízených kroužků stimulující učení, schopnosti, jejich nadání. Volný čas je tak v rukou „ulice“, kde dítě hledá naplnění časového prostoru, a mnohdy naráží na okolnosti, které jeho osobnost formují nepříznivě.

Startovací linie povinné školní docházky romského žáka je od jejího prvního počátku odlišná. Odlišnost se týká všech složek školní zralosti žáka, podpory rodičů, přístupu učitele. Vyučující očekávají, že rodiče budou nápomocní svým dětem při vypracovávání domácích

úkolů, budou jim pomáhat a vést ke školním povinnostem. Ti jim však často nejsou schopni pomoci. Ti žáci, kteří ve škole neprospívají, neplní si domácí úkoly, nepřipravují se do vyučování, zájem o učivo nemají. Projevují se malou vytrvalostí, brzkým vzdáváním se a následnou apatii vůči učivu, vůči škole jako instituci. Odrazuje je plnění povinností. Projevují se vysokou mírou nesamostatností. Vyžadují absolutní vedení. Konflikty mezi spolužáky řeší často agresivně, hrubě, nepřiměřeným způsobem. Chybí řád z domácího prostředí, reagují impulsivně, neuváženě. Ti „úspěšnější“ jsou naopak plní zvědavosti, snahy dozvědět se něco nového. Číší z nich spontánnost, pracují rádi. Potřebují však neustálou motivaci, vedení, potřebují neustále slyšet to, že to, co dělají, dělají správně a k něčemu to vede.

Rodiče zájem o vzdělávání dětí projevují pouze v prvních letech povinné školní docházky (*obvykle do třetího ročníku*). S postupnými nastávajícími problémy (*vzdělávacími či výchovnými*) aktivní zájem rodičů o vzdělávání dětí upadá. Od učitelů očekávají, že zvládnou výchovně řešit problémové situace, které nastávají v i rodinném prostředí, případně, které nesouvisí přímo se školou.

Ukázka:

R: „*Pane učiteli, domluvte mu, aby už nedělal blbosti. Vůbec mě neposlouchá. Chodí si domů, jak chce. Někdy ani několik dnů doma není a už i hraje automaty a to je mu teprve 14 roků. Už nevím, co mám s ním dělat. A ještě se se mnou hádá. Já se normálně bojím, že bude jak ti jeho kamarádi. Však když bude toto furt dělat, on špatně skončí.*

Rodiče komunikaci se školou udržují v případě, jsou-li subjektivně se školou, jejím působením spokojeni. Vyžaduje-li škola po rodičích aktivní výchovné působení u výchovně problémového žáka, komunikaci se školou často přeruší. Ti, jejichž děti jsou již na druhém stupni základní školy a výchovu svých dětí nezvládají, rezignují na svou rodičovskou roli. V takových situacích se často obracejí na pomoc prarodičů (*svých rodičů*). Výchovné funkce se ujímá především babička, která je v komunitním společenství považována za nejvyšší autoritu. Výchovný vliv rovněž může mít i dědeček. Prarodiče svými výchovnými postupy nemusí mít takový vliv, jak se od nich očekává.

Rodiče svým dětem neposkytují podnětné vzory směřující ke vzdělávání, nemotivují je dostatečně k pokračování své vzdělanostní dráhy v sekundárním školství. Nejsou schopni jim poskytnout materiální vybavení a podmínky potřebné k rozvoji v oblasti vzdělávání. Sami si neuvědomují odlišný kulturní rámec většinové společnosti. Při komunikační interakci s majoritou užívají etnické kulturní prvky, kterým majorita nemůže porozumět, nezná jejich

podstatu. Tím se často dostávají do kulturního střetu, neboť pozitivně hodnocené jevy v komunitě Romů nemusí být pozitivně hodnoceny ve většinové společnosti a naopak.

Stávají se situace, kdy učitel konzultuje výchovné problémy s rodiči, upozorňuje na negativní chování a hrubé vyjadřování žáka a rodič usiluje o nápravu tím, že adresuje dítěti obdobně nevhodné chování. V takové situaci se dítě nedokáže zorientovat, neboť dva různé zdroje autority (*rodič a učitel*) předkládají naprosto odlišné vzory, požadavky. Nutno si pak uvědomit situaci, v které se žák nachází. Je na „hranici“ dvou různých výchovných modelů. Přínosnější se jeví otevřeně, humanisticky pohovořit s žákem a vysvětlit mu, o co učitel usiluje, co se od něj očekává, k čemu výchovné působení směřuje.

Rodiče se v rodinném prostředí neptají dítěte na domácí úkoly. Někteří nekontrolují žákovské knížky či notýsky. Neuvědomují si svůj „spolupodíl“ na vzdělání svých dětí. Domnívají se, že vzdělání je v rukou školy a ta má vynaložit veškeré úsilí k podpoře a k vedení. Rodiče dětí prvních (*až tří*) ročníků denně doprovází děti do školy. Někteří čekají v prostorách školy do chvíle, než začne vyučovací hodina. Někteří se zajímají o školní práci dítěte, ptají se na pokroky, případně (*zřídka*) konzultují s učitelem domácí úkoly. V situacích, kdy učitel se zajímá, proč žák nebyl ve škole, argumentují, že měli jiné, důležité povinnosti. Jsou však situace, kdy se jim ráno nechtělo vstávat nebo dítě hlídalo mladšího sourozence v době, kdy rodič musel na úřad práce apod. Někteří rodiče posílají do školy děti jenom proto, aby se nedostali do konfliktu s odborem péče o dítě (OPD), aby mohli pobírat dávky státní sociální podpory. Na jedné straně počítají s tím, že škola se o jejich děti postará a přebere za ně plnou zodpovědnost, a na druhou stranu se rodiče často domnívají, že škola stejně děti nic nenaučí. Tento nemotivační přístup rodičů ke škole se pak negativně odrazí i na přístupu romských dětí ke vzdělání.

„Škola, která chce úspěšně vzdělávat romské děti, musí též najít cestu k jejich rodičům. Musí být iniciátorem procesu, který pomůže překonat onu vzájemnou bariéru nedůvěry a nepřátelství, a musí rodiče přesvědčit, že vzdělání je pro jejich děti opravdu důležité. Bez spolupráce s rodinou nemůže mít školní práce dětí uspokojujivé výsledky. Je tedy na učitelích, aby se snažili od počátku navázat s rodiči dítěte pozitivní vztah, a proto musejí především jednat s rodiči jako s partnery, mluvit s nimi nejen o školních problémech, ale zajímat se o celou rodinu...“ (Člověk v tísni, o. p. s. 2002)

Učitel by měl mít určitý soubor kvalit, pro který jej žáci, případně jejich rodiče považují za ideálního pedagoga. Soubor příslušných oceňovaných kvalit úzce souvisí s osobností člověka: s jeho temperamentem, charakterem, sociálním cítěním, pevnou vůlí a s intelektovou stránkou. Nazveme-li kvality související s osobností člověka osobnostními

kompetencemi, poté je můžeme pojmut jako osobnostní psychické kvality učitele. (Prokešová 1997)

V jedné z Gabalových analýz (2009, s. 8 - 9) jsou definovány mechanismy vzdělanostních nerovností, které se objevují na straně jednotlivce – romského žáka (*resp. jeho rodiny*):

- 1) ***Méně rozvinutý kulturní kapitál.*** Škola klade na žáka určité požadavky, očekává kulturní kompetence (*obecný kulturní rozhled, znalosti, schopnosti hodnocení a rozlišení hodnot i nástrojů*), s kterými žák do školy již přichází.
- 2) ***Méně jazykově stimulující prostředí*** souvisí s kulturním kapitálem rodiny. Vyznačuje se jazykovým potenciálem, pestrostí či užíváním abstraktních pojmů. V mnoha sociálně vyloučených romských rodinách se setkáváme s užíváním etnolektu (*směsí češtiny a romštiny*), který jazykovou kompetenci žáka nikterak nestimuluje, ba naopak. Žáci mají potíže ve verbálních i písemných úkolech při učení.
- 3) ***Nižší podpora rodiny*** v oblasti vedení, motivace dítěte k adekvátnímu vzdělanostnímu růstu. Rodiče pocházející ze sociálně vyloučených lokalit nedeterminují v pozitivním slova smyslu dítě k dalšímu akademickému růstu. Velkou úlohu také sehrává jejich osobní nízké (*často absolventi bývalých zvláštních škol, případně mají ukončenou pouze běžnou základní školu*) vzdělání. Zde je patrné, že vzdělanostní úroveň rodičů determinuje postoj rodičů ke vzdělání dětí a rovněž vzdělanostní aspirace jejich dětí jsou poté odlišné.
- 4) ***Neexistence pozitivních pracovních profesních vzorů*** je dalším faktorem mající vliv na vývoj romského dítěte. Dítě tak vyrůstá v prostředí, kde rodiče nemohou poskytnout adekvátní určující vzory z pohledu kvality života a životních perspektiv. Dítě je v tomto směru omezeno, nedostávají se mu potřebné vzory týkající se uchopení práce (*zaměstnání*) jako hodnoty, jako prostředku k dosažení materiálních hodnot.
- 5) ***Nižší materiální vybavení rodiny a horší materiální podmínky ve vyloučených lokalitách.*** Romské rodiny v sociálně vyloučených lokalitách či v lokalitách ohrožených sociálním vyloučením žijí v chudobě. Ta ovlivňuje potřeby, zájmy a hodnoty všech členů komunity. Svědčí to také o faktu, že velká část romských žáků nemá své vlastní (*potřebné*) školní pomůcky, psací stůl v domácím prostředí a z kapacitních prostorových důvodů (*v bytové či domovní prostory jsou přeplněny*) ani nemá čas, ani prostor k přípravě na vyučování, což má negativní následky na jeho školní fungování (*např. neprospěch, nekázeň, nuda v hodině a ve škole, záškoláctví apod.*).

V rámci procesu socializace dochází k sociálnímu učení, v němž člověk získává a osvojuje si určité modely a vzory chování. Sociální učení probíhá ve třech fázích. Jedná se o přímé posilování, to je realizováno prostřednictvím odměn a trestů s charakterem utváření osobnosti. Druhou fází je imitace (nápodoba) korigující model chování a interpersonální komunikaci. Poslední fází je identifikace a tu interpretujeme jako ztotožnění jedince s daným modelem chování a plné osvojení a přijetí způsobu komunikace s okolím.

Vojtová (2008) uvádí, že dítě se mimo jiné učí různým způsobům chování, učí se řešit různorodé situace, učí se poznávat lidi a reagovat na jejich signály, učí se zapojovat se různými způsoby do sociálních vztahů a učí se vytvářet si sociální síť.

Podle Americké psychiatrické akademie dítěte a adolescenta¹⁶ (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry 2008, on-line) existuje celá řada faktorů mající vliv na nevhodné (*někdy až násilnické chování*) dětí. Každému faktoru by měla být dostatečně věnována pozornost. Při intervenci se počítá primárně s participací rodičů, učitelů a dalších subjektů, jež mají blízký vztah k výchovnému působení dítěte. Intervence by měla být zahájena hned, jakmile se takové chování projeví, aby se mohlo zamezit prohloubení problému. Mezi faktory zvyšující riziko akademie řadí:

- 1) předešlé agresivní či násilnické chování;
- 2) dítě je obětí fyzického týrání a/nebo sexuálního zneužívání;
- 3) dítě vyrůstalo v domácím prostředí a/nebo v komunitě, kde se objevila taková forma chování;
- 4) genetické (hereditární) faktory;
- 5) dítě vyrůstá v domácím prostředí bez selekce obsahu médií;
- 6) dítě užívá drogy a/nebo alkohol;
- 7) dítě vyrůstá v prostředí, v němž se vyskytují různé zbraně;
- 8) kombinace faktorů ovlivňující socioekonomickou oblast rodiny (*těžká forma deprivace, rozpad manželství, dítě s jedním rodičem, nezaměstnanost, ztráta sociální podpory ze strany rodiny*);
- 9) fyziologické poškození mozku.

Na výše uvedené faktory lze v našem případě nazírat ze širší ekologické perspektivy. Nutno si uvědomit limity v rodinné výchově, vztah intencionálních a funkcionálních faktorů ovlivňující osobnost dítěte, hranice deviantních forem chování, poskytované vzory a modely rodičů, sociopatologické prostředí či prostředí nepodněcující nebo málo podněcující vývoj

¹⁶ Volný překlad anglického názvu.

dítěte a v konečném důsledku je potřeba se zabývat socioekonomickým postavením či stavem těchto rodin, v kterém se nacházejí a co vše z těchto okolností plyne pro život dítěte.

Walker a Severson (2002) vytvořili čtyřdílný rámec skupin rizik spojených s vývojem dítěte do dospělosti. Na tento rámec navazuje Vojtová (2008, s. 29-41), která zkonstruovala skupiny s charakteristikami rizik vývoje z etopedického pohledu.

Skupiny rizik spojených s vývojem dítěte do dospělosti (zpracováno a upraveno podle Walker, Severson 2002 a Vojtová 2008)	
Rizika spojená s osobností dítěte	
NEMOC	nedonošenost, nízká porodní váha, postižení, nemoc, prenatální postižení mozku, porodní úraz, chronické onemocnění
INTELEKT	nízká inteligence, obtížný temperament, hyperaktivita-narušené chování, impulzivita
SOCIÁLNÍ DEFICIT	slabé vazby, malá schopnost řešit problémy, malé sociální dovednosti
PSYCHOPATIE	obdiv k násilí, nízká sebeúcta, nedostatek empatie, egocentrismus
EMOCE	absence klíčové osoby, život v institucionální péči
Rizika spojená s rodinou dítěte	
STRUKTURA	rodinná konstelace – neúplná, početná rodina, nepřítomnost otce, nezletilá matka, dlouhodobá nezaměstnanost rodičů
NARUŠENÍ	narušené rodinné prostředí – manželské spory, rodinné násilí a disharmonie, negativní interakce s okolím, sociální izolace, psychiatrická onemocnění (mj. deprese;)
VZOR	kriminalita, antisociální chování, zneužívání návykových látek;
VÝCHOVNÝ STYL	nedostatečné vedení a kontrolování dítěte, proměnlivé vyžadování kázně, odmítání dítěte, týrání, nedostatek přívětivosti a zájmu, malé zapojení do aktivit dítěte, zanedbávání
Rizika spojená se společností	
PODMÍNKY	socioekonomické znevýhodnění, hustota zalidnění a životní podmínky, městská část
NORMA	násilí a kriminální činnost v okolí, přijímání násilí jako akceptovatelnou formu reakce na frustraci
DEFICIT	kulturní normy, znázornění násilí v médiích, nedostatek podpůrných služeb
ŽIVOTNÍ SITUACE	obchodování s dětmi, válečné konflikty
Rizika spojená se školou	
ŠKOLA	školní neúspěch, nepřiměřené nároky, pozice „outsidera“, nedostatek příležitostí k učení, slabá vazba na školu, nevhodné kázeňské prostředky, zaměření na chybu a nevyhovující kázeň, škodlivá vrstevnická skupina, přijetí agrese jako normy, šikanování, odmítání vrstevníky, sociální izolace

Tabulka č. 3 Skupiny rizik spojených s vývojem dítěte do společnosti

Na výše popsané skutečnosti nelze nazírat jednostranně, bez širšího sociálního a společenského (ve smyslu i komunitního) zřetele. Je potřeba klást důraz na principy humanizace, demokracie, interkulturních odlišností apod. Z pohledu etopedického v resocializační intervenci je potřeba pracovat s celou rodinou a vytvářet mechanismy, které

by intencionálně (*záměrně a promyšleně*), cíleně vedly rodiče a jejich děti k žádoucím, konformním formám intrapersonálních a interpersonálních interakcí.

Řešení nevidíme v odebrání dětí z rodin, v represivních krocích, ale především ve vytváření motivace a v adekvátním vedení, které je spojeno s předáváním vědomostí, znalostí, posilování osobních kvalit, rozvíjení schopností, korigování a nasměrování na společensky správnou cestu.

Na lokalizovaném příkladu Moravskoslezského kraje podle *Strategie integrace romské komunity Moravskoslezského kraje na období 2006-2009* (MSK 2009), jež se opírá o revidovanou vládní „*Koncepci romské integrace 2005*“ a některé další koncepční dokumenty, lze vysledovat aktuální stav sociálních problémů romských komunit ve vybraných lokalitách – jsou to především sociálně vyloučené lokality a lokality ohrožené sociálním vyloučením.

Ukázka¹⁷:

Sociální problémy romských komunit na příkladu města KARVINÁ
1. nezaměstnanost, závislost na sociálních dávkách, nevzdělanost, nabízené pracovní příležitosti jsou odmítány z důvodu malých výdělků – chybí motivace; 2. vysoká míra zadluženosti rodin (<i>spotřebitelské úvěry, půjčky do domu, lichva</i>); 3. exekuční tituly i na dávky státní sociální podpory; 4. u mládeže a dětí drogová závislost (<i>čichání toluenu</i>), kriminalita mládeže; 5. malé zapojení do společenského, sportovního a kulturního dění; 6. chybí kladné vzory v rodinách; 7. celková neinformovanost nebo nezájem o informace; 8. nedostatek náhradního ubytování pro vystěhováváné z majetků města; 9. chybí informace v oblasti péče o zdraví, zdravá výživa, registrace občanů u praktických lékařů, špatné hygienické podmínky, nepořádek v okolí a společných Prostorách

Tabulka č. 4 Sociální problémy romských komunit na příkladu města Karviná

Valoušková¹⁸, psycholožka Fondu ohrožených dětí, se domnívá, že velká část dětí romských rodičů je umístěná do kojeneckých či dětských domů ne proto, že by rodina neplnila svou společenskou funkci v pravém slova smyslu, ale zejména proto, že při posuzování těchto náležitostí se vychází primárně dle sugestivních měřítek majoritního člena společnosti, který nemá potřebné osobní zkušenosti či poznatky vztahující se k poznání

¹⁷ Zpracováno podle Moravskoslezský kraj. *Strategie integrace romské komunity Moravskoslezského kraje na období 2006-2009*. Ostrava: MSK, 2009.

¹⁸ Psycholožka Fondu ohrožených dětí, vedoucí centra náhradní rodinné péče při FOD v Ostravě. (Osobní sdělení, listopad 2009)

romského etnika. Koncepce sociální politiky státu by měla být více propracovanější i v tomto směru a měla by především myslet na prevenci, potřebnou a žádoucí „praktickou“ pomoc (nástroj), která by zajistila společenské fungování rodiny ve všech její sférách.

Specifické vlivy ve vývoji řeči romského žáka z pohledu logopedie

”Výslovnost romského dítěte se také obecně odlišuje od neromského dítěte a psychologové tak někdy špatně usuzují, že romské dítě je hloupé jenom kvůli jeho přízvuku.”
(European Roma Right Centre 1999, s. 31)

„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 (svého etnika). Pro Romy jsou zde otvírány večerní kurzy romštiny a ve školách je tento jazyk zaveden jako nepovinný předmět. Finský stát subvencuje romský tisk a literaturu. Ve Švédsku vycházejí dokonale vypracované romské knihy pro děti a mládež, používají se v romských třídách s dvojjazyčným vyučováním.“ (Šotolová 2008, s. 28-29)

Mateřský jazyk romských dětí významně ovlivňuje jejich podobu českého jazyka a je to první příčina, proč většina romských dětí přestupuje do speciálních škol. Jelikož je český jazyk jako jazyk cizí, jeví se to jako obrovská překážka v prvních třídách. Nejsou schopné se tak rychle naučit většinový jazyk a držet krok s majoritními dětmi, které se učily mluvit česky od narození. Velká část romských dětí, hovoří-li česky, používá romský přízvuk. Mají svou intonaci, fonetika je zcela odlišná. Jinak vyslovují dlouhé samohlásky, nepřesně vyslovují dvojhásky „ou“, „au“, souhlásku „ř“ a vícečetná souhlásková seskupení, jelikož v romštině neexistují. V romštině není neutrum (*střední rod*), proto ne vždy jsou schopni správně rozlišit, co je jakého rodu (*pochopitelně i rod ženský a mužský je u nějakých slov v romštině a češtině naopak*). Dalším problémem jsou předložky. Užití předložek v romštině se řídí jinými pravidly¹⁹. Ve stylistice se to projevuje ve významech jednotlivých slov, např. sloveso *te anel* může mít několik významů, které se v češtině zásadně liší (*přinést, donést, doprovodit, dotáhnout apod.*), proto ne vždy romští žáci užijí zcela přesné a výstižné sloveso s vypovídajícím obsahem. (srov. Kamiš 1999; Šebková, Žlnayová 2001; Hübschmannová 1991, 2002)

¹⁹ Např.: Jdu do obchodu. – Džav andre skl'epa. Je v práci. – Hino andre bu'i. Zde je patrné, že předložka „andre“ má 2 různé významy, tj. „do“ a „v“. Takových variant je celá řada.

Ukázka:

- 1) Uč: „S kým jsi prišiel do školy?“
Ž: „S autobusom.“
- 2) Ž: „Paní učiteľko, já píšu graficky²⁰.“

Romština jako taková má mnoho podob. Má mnoho dialektů, je novoindeckým indoevropským jazykem. V našich podmínkách se setkáme minimálně se 3 různými dialekty (tj. severocentrální – též tzv. slovenská romština, jihocentrální – též známý jako „ahi-dialekt“ nebo maďarský a lovarský – jazyk olašských Romů), přičemž severocentrální romštinou hovoří cca 70-80 % romské populace. V roce 1971 přijala jazyková komise Svazu Cikánů-Romů závaznou písemnou normu slovenské romštiny vycházející primárně z abecedy slovenského jazyka. V severocentrální romštině se setkáme s pro češtinu netypickými fonémami: *čh, dz, dž, kh, l', ph, th*, přičemž hlásky *čh, kh, ph, th* jsou hláskami přídechovými a nejsou považovány za dvojhlásky. (Šebková, Žlnayová 2002)

Ukázka romského jazyka²¹:

„Has man šov eŧta berš. Džavas le phraleha andre škola, o taški pro dumo, ando muj pherdo dumi. Na džav, pal soste ajci vakeravas, leperavas ča kaj o dživesa has imar bareder, o kham tatoes labarlas. Andro jile barolas žuži čhavorikaňi loš, bo paldileskero kamahas te luginel lobda.“²² (Hübschmannová 1993, s. 86)

Horváthová (2002) ve své publikaci uvádí poznatky související s významem znalosti mateřského jazyka. Píše o tom, že Romové, kteří chtěli mluvit na své děti pouze česky, a přitom český jazyk sami dobře neovládali – hovořili tzv. romským etnolektem češtiny (projevuje se např. romskými vazbami v českých souvětích apod.), a nenaučili své děti dobře ani česky, ani romsky. Naopak děti, které odmala vnímaly romštinu jako svůj první – mateřský jazyk a relativně dobře se mu naučily, měly pak lepší předpoklady pro zvládnutí dalšího jazyka na stejné úrovni - jazyka českého.

„Za komunistického režimu oficiální představitelé odrazovali Romy od užívání svého mateřského jazyka. Mnoho Romů proto začalo česky hovořit i doma. Čeština, kterou mluvili, se však zřetelně odlišovala od češtiny užívané Čechy neromského původu: charakteristické

²⁰ Myšleno tiskacím písmem.

²¹ Severocentrální romština, tzv. slovenská romština.

²² Překlad: Mohlo mi být šest sedm let. Šli jsme s bratrem do školy, tašky na zádech a spousta řečí. Nepamatuji se už, o čem jsme si tolik povídali, vím jenom, že se dloužily dny a sluníčko hrálo. V srdci čistá, dětská radost, že půjdeme odpoledne hrát s dětmi fotbal.

gramatické, syntaktické a lexikální prvky romského jazyka byly doslovně přeneseny do jazyka českého. Navíc mnoho slovenských výrazů bylo upřednostňováno před jejich českými ekvivalenty. Tento druh jazyka, kterým stále v České republice hovoří mnoho lidí, je znám jako romský etnolekt.“ (European Roma Rights Center 1999, s. 34)

Šotolová (2008) se ve své práci zabývá romským a českým jazykem z pohledu interference v jednotlivých jazykových rovinách (foneticko-fonologická, lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická, pragmatická). Uvádí specifika determinace mateřského jazyka s konkrétními jazykovými zvláštnostmi romských žáků. Bořkovicová (In Jakoubek, Hirt 2004) svým sociolingvistickým empirickým výzkumem realizovaném v Praze na jedné ze smíchovských komunit, doplňuje poznatky o tzv. komparaci idiolektů tří generací ve čtyřech rozšířených rodinách. Její zjištění se vztahují k:

- 1) **hláskosloví** – přízvuk je kladen na předposlední slabiku fonetického celku; dochází k výraznému krácení délek a polodélky u přízvučných samohlásek (*mama*), nahrazování dvojhlásky „ou“ samohláskou „u“ (*kupit*), u některých k deotaci „ě“ po labiálách (*pet, mela*), k užívání bilabiálního „w“ místo „f“ (*řbitou*), ojedinele k nahrazování²³ „ř“ za „r“ (*prines*), dosti často k apentezi „j“ mezi některými samohláskami (*Andreja, v muzeju*), k záměně „tl“, „ks“ a „chř“ za „kl“, „kc“ a „kř“ (*klustý, prakce, křipka*).
- 2) **onomaziologii** – zde podrobněji k bodům a-d:
 - a. **přejímky** – jsou užívány komplementárně a funkčně vázány; **příkazy a rozkazy** (*Dikh!, Ma vaker!* – česky: *Koukej!, Neříkej!*); **oslovení** (*čhaje, mamó, babó, more* – česky: *dívko, mámo, babičko, člověče*); **slovní vycpávky** (*phenav, phendžom* – česky: *říkám, řekl jsem*²⁴); **označení lidských vlastností** (*čoro, dilino, mato* – česky: *chudák/ubožák, hloupý/blázen, opilý*); **skupinové příslušnosti**²⁵ (*Gádžo/Gadžo, degešis, Vlachs* – česky: *člen majoritní společnosti, osoba s nízkým společenským statusem*²⁶, *olášský Rom*);
 - b. **sémantické kalky** – s rozšířeným a/nebo modifikovaným významem: *rom*²⁷ – manžel, životní partner, druh, člověk; *mulo*²⁸ – mrtvola, duch zemřelého,

²³ Především u starších Romů.

²⁴ Ve smyslu „také jsem si to říkal“.

²⁵ Romové v komunikaci často specifikují příslušnost (*Rom – Gádžo*).

²⁶ Romové tvrdí, že „degešové“ konzumují psy, kočky a styk s nimi snižuje jejich společenské postavení.

²⁷ Rom = romský původ, rom = manžel, partner apod.

²⁸ Romové věří, že duch zesnulého přichází k živým dosti často. Vždy, aby jim něco sdělil nebo „vyrovnal“ si s někým účty.

přízrak; bori – snacha, nevěsta²⁹; te kamel – chtít, potřebovat, milovat; šuko – štíhlý, suchý; paťivaľi – panna, poctivá; nena – teta, oslovení neznámé osoby ženského rodu; kako – strýc, oslovení neznámé osoby mužského rodu; až – až, dokonce; upľne - úplně, velmi;

- c. **gramatické kalky** – tj. pojmenovací jednotky vytvořené *překladem struktury (nebo části) výrazu z původního jazyka (romštiny)*: dávat nervy do (někoho), pouštět strach; u částečného gramatického kalkování dochází k vypuštění zvrátneho zájmena: jdu lehnout, učeš ty vlasy, zapni boty apod.;
- d. **autonomní jednotky** – vytvořené v rámci etnolektního onomaziologického modelu: dávat spaní na (někoho), mít šoky³⁰, mít záchvaty³¹, dofetovat se, dělat mobily³², dělat postele³³, dělat baráky³⁴ apod.;

3) **morfologii** - projevy jsou především u *skloňování substantiv v nominativním plurálu (gardisty), akuzativní tvary jsou shodné s nominativem (Ty znáš ty zpěváci?)*, užití slovenské koncovky „ov“ v *genitivním plurálu (tych chlapcov)*, *vokativ mužského rodu je shodný s nominativem (Tomáš!)*, u cizích slov nedochází ke skloňování, tj. *paradigmatický singulár (Jdeme do centrum., za komunismus)*, typicky romská mužská a ženská jména jsou *skloňována jako české adjektivum (Kalo³⁵ – Kaleho, Kalemu, Kala apod.)*, *vychýlení rodu*, zvl. středního³⁶ (*Doma je Tomáš. A ten nic nedělá, jenom jí a jí, ten prase.*), *užití slovenského suffixu (-ovci) (Polákovi, Novákovci)*, *záměna vidu, deverbativní adjektiva (Já jsem napívaná.³⁷)*.

4) morfosyntaxi

- a. v *užití pádů* – v *nominativu* jsou počítané *objekty po všech číslovkách (Tolik bankovky, co dala.)*, *k zájmenům* nic, něco a všechno *stojí atribut v nominativu (Něco dobrý.)*, *nominativ se užívá po předložce za* ve větné konstrukci (*Co je to za rasa?*), *genitiv substantiv* se užívá *místo českých přivlastňovacích přídavných jmen (To je moji baby dům.)*, *genitiv místo*

²⁹ Ve slovenštině “nevěsta” má význam: nevěsta, snacha.

³⁰ Rozčilovat se.

³¹ Rozčilovat se.

³² Krást mobily.

³³ Ustlat.

³⁴ Záleží dle kontextu, např. stavět nebo také uklízet domy.

³⁵ Černý.

³⁶ V romštině střední rod neexistuje.

³⁷ Jsem napnutá.

dativu v konstrukci **pro příbuzenský vztah** (*Ona je od koho rodina?*), u **dvou přídavných jmen** nebo rozvíjeného jména **se** ke genitivu **užívá předložka od** (*od Kaleho manželky brácha*), **užití dativu** v konstrukci **pro vyjádření časové vzdálenosti** (*Jak on umřel, už je tomu 10 let.*), **dativ vyprávěcí** je ve **funkci kontaktové** (*Jdeme ti do obchodu...*);

- b. v užití předložek** – předložka **od** s genitivem s romským ablativem: porovnávací konstrukce (*od něj mladší*), vyjádření příčiny (*Budeme hloupí od něj.*), předložka **s** se užívá odchylně (*Přijel s autem.*, *Vařila brambory masem.*), užití předložek **u** a **v** vyjadřuje průběh (*za války, za komunistů*), předložka **za** má často význam kvůli nebo po (*On za ní šílí.*);
- c. příslovečná určení místa** – jedná se o častou záměnu slov *tady* za *sem*, *kde* za *kam*, *u nás* za *k nám*, *do práce* za *v práci*, *za vás* za *vámi* a *tebe* za *tobě*.

5) syntaxi

- a. výskyt, resp. přesun etnolektní slovesní valence** (*Pak může něco mluvit.*), **některá slovesa mají vazbu situačního předmětu** (*Ona je na mě lakomá.*);
- b. specifické větné konstrukce** – **nesprávné užití rodu u 3. osoby singuláru** (*To bylo pěkný.*, *On má ráda.*), někdy **dochází k elizi slovesa být u 3 osoby singuláru a plurálu** (*Přijeli přesně v ten den, co svatba.*), **počítané objekty nejsou k číslovkám vázány genitivem, ale nominativem** (*My už budeme pět.*);
- c. spojovací výrazy** – zejména se jedná o **bo/abo/lebo/nebo** (*Řekni ji to, bo jinak uvidí.*)

Logopedická intervence by měla vycházet i z výše uvedených poznatků, které se váží na skutečnost, že český jazyk je pro romské dítě, ač mnozí Romové tvrdí, že jejich děti velice dobře romsky nemluví, někteří dokonce tvrdí, že vůbec, je jazykem sekundárním. I u těch romských dětí, jenž neovládají romský jazyk ani v základech, lze očekávat parciální nedostatky v jazyce, neboť je jim rodiči či dalšími rodinnými příslušníky vštěpována etnolektní čeština. Zezulková uvádí, že „...logopedickou intervenci je třeba chápat v nejširších souvislostech a rozhodně ji nelze zúžit na péči o správnou výslovnost.“ (2008, s. 46) Dále autorka uvádí, že dítě „...ovládne řeč tím, že má vrozenou potřebu navazovat kontakty s okolím, neosvojuje si ji pouze záměrným učením. **Jak rychle a jak kvalitně se u něj budou rozvíjet komunikační dovednosti, záleží především na okolí, v němž žije.**“ (2008, s. 9)

Nutno pamatovat na prostředí, v kterém romské dítě vyrůstá, jaké jazykové vzory a stimuly k němu přicházejí. Z pohledu všech jazykových rovin (tj. foneticko-fonologická,

lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická, pragmatická) lze vysledovat mnoho specifik ovlivňujících jak úroveň, kvalitu, bohatost, dynamiku, tak pestrost a rozsah komunikačního potenciálu romského žáka.

Setkáváme se s žáky, kteří v období 6 - 8³⁸ let zahajují povinnou školní docházku ve škole hlavního vzdělávacího proudu a jejich jazyková kompetence nedosahuje adekvátní úrovně žáka prvního ročníku ZŠ. Již v slabikářích určeným prvním ročníku ZŠ se objevují slova, jejíž význam romské dítě nezná (např. *některá zvířata, téměř všechna označení mlád'at, lom, zavátý, hala, záhada, fura, frak, sauna, autor aj*).

Ukázka:

- 1) Uč: „Co je to kůlna? Co bývá v kůlně?“
Ž: „Kůň.“
- 2) Uč: „Co je příze?“
Ž: „Noha.“

Za obtížné se jeví fonematické a fonologické uvědomování. Fonologické uvědomování Zezulková (2008) chápe jako citlivost a schopnost vědomé manipulace se zvuky lidské řeči na úrovni slabik, subslabičních jednotek (*příp. na úrovni slov*). Jedná se o schopnost analyzovat a kombinovat nejmenší jednotky rozeznatelných foném různými způsoby bez tištěné předlohy. Fonematické uvědomování je již nejkomplexnější úroveň, nejkomplikovanější stupeň fonologických procesů, rovněž nej kvalitnější ukazatel foneticko-fonologických schopností.

1.2 Sociální pedagogika a romské etnikum

„Sociální pedagogika je aplikované odvětví pedagogiky, které se zabývá výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých.“ (Průcha, Walterová, Mareš 1995, s. 205) Podrobněji k sociální pedagogice jako ke studijnímu oboru uvádí Němec, že: „...obor prodělává neustálý vývoj, který je způsoben stále se vyvíjející situací ve společnosti. Jednak vlivem společenských změn souvisejících s technizací a globalizací světa, ale i nárůstem sociálních témat a patologií, které musí společnost řešit z různých úhlů.“ (In Gulová, Štěpařová (ed.) 2008, s. 24)

Lenka Gulová (In Gulová, Štěpařová (ed.) 2008) hovoří o sociální pedagogice jako o vědecké disciplíně, která nabízí hledání vlastní identity prostřednictvím prožitků a vztahů,

³⁸ V případě odkladu povinné školní docházky.

umožňuje realizovat se v čase a v prostoru. Dále hovoří o životní pomoci, o tom, že je to disciplína pedagogiky, která řeší situace chudých a bezprizorních dětí (*nejen u nás, ale i ve světě*). Je zaměřena na sociálně znevýhodněné (*ohrožené*) skupiny, mezi něž zcela určitě patří Romové, migrující cizinci, představitelé různých menšin, ženy-samoživitelky, děti a mládež bez plnohodnotného rodinného zázemí, lidé s odlišnou sexuální orientací a jiné skupiny, které zároveň zastřešuje multikulturní výchova.

Koncepce oboru se v průběhu jednotlivých historických etap měnila. Reflektovala vždy potřeby aktuálního stavu společnosti. Se změnou koncepce souvisela rovněž modifikace názvu oboru. Střed zájmu se posouval od společenské skupiny a jejího vztahu k výchově dětí a mládeže (*sociální pedagogika*), k rozporu a srovnání výchovných skutečností a hledání vztahů mezi nimi (*sociologická pedagogika*), k dialektickému vztahu mezi společností a výchovou a jejich vzájemnému sepjetí (*pedagogická sociologie*) až nakonec k vývoji a činnosti společenského prostředí (*sociologie výchovy*). (Procházková In Pipeková, Vítková a kol. 1996) Pojetí sociální pedagogiky u nás, v našich podmínkách lze shrnout následovně:

- 1) pedagogika prostředí objasňující **vztah výchovy a prostředí**;
- 2) pedagogika zabývající se otázkou **výchovy člověka, jeho vzděláváním**;
- 3) pedagogika výchovy jako **pomoc všem věkovým kategoriím**;
- 4) pedagogika **odchylek sociálního chování**. (Bakošová 1994)

Bakošová (In Bakošová, Lubelcová, Potočárová 2005) uvádí, že v sociální pedagogice převažuje výchova, péče a pomoc. Sociální pedagogika hraje pro romskou komunitu a romskou rodinu důležitou roli. Měla by brát na zřetel skutečnost, že při své sociálně-pedagogické práci jedná především s lidmi, kteří si vždy zaslouží profesionální přístup při zachování respektu jejich individuality. Sociálně-pedagogická práce s lidmi různého etnika je poněkud jiná. Liší se především mentalitou národa, odlišnými socio-morálními normami, společenským statusem ve většinové společnosti a především by měla vycházet z aktuálních požadavků menšiny a většiny zároveň. **Sociálně-pedagogická práce v kontextu romského etnika** spočívá v tom, že:

- 1) svými teoretickými poznatky přináší praktické zkušenosti a potřebnou pomoc;
- 2) vyzdvihuje pozitivní stránky a objektivně (kriticky) interpretuje stinné stránky romského národa;
- 3) usiluje o integraci romského národa pomocí celé společnosti;
- 4) narovná sociální znevýhodnění etnika;

5) nabízí otevřenou komunikaci mezi majoritou a minoritou;

6) klade požadavek aktivního a opravdového zapojení;

7) mimo jiné, dle našeho soudu, plní řadu funkcí, např.: **vzdělávací** (vytváří různé vzdělávací programy, nabízí kurzy k rekvalifikaci za účelem zaměstnání či zvýšení vzdělanostní úrovně), **informační** (zajišťuje informační podporu), **společenskou** (poukazuje na důležitost respektování společensky uznávaných norem a jejich význam), **profylaktickou** (usiluje o redukci negativních jevů a jejich dopadů na osobnost jedince, ale i celou společnost), **preventivní** (orientuje se na společensky ohrožené a sociálně znevýhodněné skupiny), **kulturní** (předává kulturní vzorce a interpretuje kulturní komunikační kanál menšiny majoritě a většiny minoritě) **a další**.

Romská komunita i dnes v 21. století je zařazována do jedné z nejnižších sociálních tříd. Svými existenčními problémy (*především bytovou problematikou, sociopatologickými jevy, nezaměstnaností, nízkou mírou vzdělanosti, aj.*) si vytváří sociální stigma, nižší společenský status. Lze říci, že snah o narovnání sociální exkluze menšinové society již bylo několik. Otázkou však zůstává, zda došlo, případně dochází, ke skutečnému společenskému narovnání, za jakých podmínek a za jakého předpokladu. Všichni ti, jenž se angažují do tzv. problematiky Romů³⁹, by měli mít alespoň primární poznatky o romském etniku.

Sociální pedagogika jako vědecká disciplína hraje významnou roli pro romské etnikum. V jeho kontextu si klade za cíl, ať už z hlediska sociálně pedagogických funkcí či úkolů: *vychovávat, socializovat, resocializovat, restrukturalizovat, reedukovat, eliminovat* a v případě romského národa především *pomáhat a integrovat*.

Rodinné prostředí

Rodina ve společnosti hraje velkou socio-kulturní roli. Z psychologického hlediska primárně formuje osobnost dítěte, osobnost všech členů rodiny. Upravuje vzájemnou interakci, má svou vlastní specifickou podobu komunikace, vytváří podklad k všem interpersonálním vztahům člověka. I životní styl a životní dráhu předurčuje prostřednictvím sociálních vzorů chování, axiologických norem, struktury osobnostních prvků obou rodičů. Z ekonomického pohledu rodina je prvním „finančním učitelem“. Dětem jsou tak poskytnuty reálné příklady správného hospodaření, jsou adekvátně tlumeny sekundární potřeby, a tím také vštěpována úcta k práci. Pracovní aspekt rodiny determinuje rysy dítěte ve směru

³⁹ Též označováno jako romská otázka. Dle našeho soudu užití slova Rom v genitivu jasně deklaruje, že se jedná o problematiku či problém, který bývá adresován, resp. za který mohou především sami Romové. Bylo by objektivnější uvádět, že se jedná o problém či problematiku interkulturní, neboli problematiku většinové společnosti a romské minority.

potěšení z práce, sebeprosazování, sebepoznání a z utilitárního pocitu prospěchu pro společnost. (srov. Mišíková 2003; Zelená, Klégrová 2006; Možný 2006)

Výchova v rodině, také označována jako rodinná výchova, je primární a nejdůležitější výchovnou složkou působící na psychosociální vývoj člověka. Právě ona vytváří předpoklady dalším výchovným aspektům (*činitelům*), které intencionálně či funkcionálně působí na globální růst člověka a jeho všeobecnou humanizaci.

Romská rodina má svá specifika spočívající v mnoha attributech rodinného a společenského života. Od většinové společnosti se liší vnímáním struktury rodiny, axiologickými prioritami, funkcemi, které by rodina měla plnit. I cíle rodinné výchovy jsou odlišné. Sociální role jednotlivých členů, ať už užší rodiny (*romňi čhave/rom čhave, famel'ija*) nebo širší rodiny (*fajta*), nesou také své zvláštnosti. (srov. Davidová 1995, 2001; Jakoubek 2004; Kaleja 2006, 2007)

Romská rodina má pro komunitu Romů obrovský význam. O romské rodině se obecně traduje, že by pro všechny národy mohla být příkladem, zejména svou soudržností, interpersonálními vztahy a pevnými vazbami, které jednotliví členové v sobě uchovávají. Úcta a respekt mezi Romy jsou vždy přirozenými vlastnostmi, ač mnohdy vnější chování Romů pro členy majoritní společnosti působí dosti bizarně. Pedagogové z praxe uvádějí, že romští rodiče své děti milují nade vše. Jsou schopni svým dětem poskytnout první a poslední. (Kaleja 2007, 2009) Pravdou je, že fixace na přítomnost u těchto etnických členů společnosti je tak silná, že se často dostávají do tíživých existenčních problémů, s kterými souvisí existující a stále nově vznikající sociopatologické jevy společnosti. Zdá se, jako by Romové nebyli dosti připraveni reagovat na tyto jevy, které společnost provází. I proto často vycházejí z úst romologů a romistů, nebo těch, kteří se Romy dlouhá léta zabývají otázky, proč právě dnes se mění charakter romské rodiny, proč se ta rodinná síla v etnických rodinách vytrácí. (srov. Jakoubek 2004; Davidová 1995, 2001, Říčan 1998)

V komunitě Romů se setkáváme s odlišným členěním rodiny. V užším významu Romové člení rodinu na tzv. „romňi čhave“ – výraz pro muže (rom čhave – výraz pro ženu). Seskupení „romňi čhave“ je ekvivalentem české nukleární rodiny, kterou tvoří rodiče a děti. Dále komunita rozlišuje termín „famel'ija“. Jde o tzv. širší rodinu, do které spadají i staří rodiče, strýcové, bratřenci. „Fajta“ u Romů vyjadřuje rodinný klan. Hovoří-li Romové o rodině v širším významu, nespecifikují, kterou konkrétní rodinnou konstelaci mají na mysli. Za rodinu v obecném slova smyslu považují naprosto všechny členy svého rodu. (srov. Davidová 1995, 2001; Kaleja 2007; Jakoubek 2004)

Žena v komunitě Romů je předurčena k tomu, aby se stala dobrou manželkou a matkou. Je povinná projevovat pokoru a úctu svému muži, pečovat o něj. Právě ona je ta, která vede domácnost, na ní záleží socioekonomický status rodiny – prezentace rodiny navenek. Všechny domácí práce jsou považovány za naprosto ženské záležitosti a od ženy (manželky) se očekává, že ve svých povinnostech bude svižná, hbitá. To se u Romů cení, chválí. Jinak je považována za lenivou a špinavou. Dokonce se jí pak připisují mužské vlastnosti (např. „*Hiñi sar murš.*“ – *Je jak chlap.*). Vše, co je v domácnosti zanedbáváno, se vyčítá jenom ženě. Muži pouze v tom smyslu, že není na ženu dostatečně přísný, že si ji špatně „vychoval“. Vedení domácnosti není jedinou povinností ženy.

Rovněž výchova a péče o děti je její povinností. Postavení ženy v romské komunitě se upevňuje opakovaným mateřstvím. Mateřství je v komunitě chápáno jako významná hodnota. V posledních letech uzavírání manželství v komunitě, stejně jako i v majoritě, ustupuje. Preferuje se soužití bez uzavírání sňatků, v konkubinátu. Neplodné ženy mají nesnadný život. Ztrácejí svou vážnost a nikdy v komunitě nebudou respektovány tak, jako plodné ženy. Dokonce ani adopce toto sociální stigma nezruší. Dříve dokonce muž mohl ženu, která mu neporodila žádného potomka, opustit, protože se předpokládalo, že za neplodnost může právě ona. Dnes tento trend dávno vymizel, i když obavy u ženy jsou stále aktuální. Žena jako matka všechny své děti miluje stejně, přestože větší péči věnuje nejmladšímu. Často to tak vypadá, že vše v domácnosti se točí právě kolem nejmladšího dítěte. Je pravdou, že romská žena (dívka) v počátcích a při formování nově vznikající rodiny je předurčena k tomu, aby rodila často, a tím si zvyšovala autoritu v komunitě, zvláště v rodině manžela.

S narůstajícími rodičovskými povinnostmi matka spoléhá na pomoc starších dětí. Ví, že se na manžela obrátit nemůže. Starší sourozence úkoluje povinnostmi dospělých a mikrosocieta vše vnímá jako vrozené predispozice potřebné pro manželský život. V rámci celé nukleární rodiny žena (matka) má nezastupitelné místo. Ona je pilířem všech sociálních vazeb, které vznikají v nukleární rodině, ale také i mimo ní. Romové se shodují v tom, že pokud v rodině zemře matka, celá rodina se rozpadne. Rozpad rodiny spočívá v tom, že opadnou časté návštěvy a setkávání v domě rodičů, kde se scházejí starší děti se svými rodinami. (Kaleja In Kaleja, Knejp 2009)

Muž jako otec je z obecného pohledu pasivním rodičem. V roli otce vystupuje formálně. To ale neznamená, že by své děti neměl rád. Jen výchovné rodičovské povinnosti přenechává na manželku, neboť ji považuje za k tomu určenou. V současné době se trend funkčnosti romského otce mění. Zdá se, že manželka archetypální rodičovské role jakýmsi

způsobem oživila. Dává na vědomí svému muži, že její povinnosti stanovené dřívější dobou jsou nad rámec, tudíž považuje za správné, aby i muž jistým způsobem ženě vypomáhal. Setkáváme se pak s případy, kdy otec chystá oběd, myje nádobí nebo je venku na procházce s kočárkem, v době kdy manželka doma uklízí. (Kaleja In Kaleja, Knejp (eds.) 2009)

Lokální prostředí

Lokální prostředí je významným činitelem výchovy. Je neodlučitelným od života každého člověka. „*Je to prostředí, s nímž jedinec přichází pravidelně a bezprostředně do kontaktu v každodenním životě. Zahrnuje nejen přírodní kvality prostředí, ale také celý systém institucí sloužící společenskému životu, vztahy mezi lidmi, sociální normy a hodnoty, vzory chování, prostor pro činnosti ve volném čase.*“ (Knotová In Přadka (ed.), 2004, s. 30)

Ze statistických údajů⁴⁰, které provádějí různé organizace je patrné, že Češi za sousedy Romy nechtějí, nebo se jim v otázce vzájemného soužití vyhýbají. A to je důvodem, proč zastupitelé měst a obcí vytvářejí **umělá ghetta** a dislokalizují do nich romskou komunitu. Takové řešení bytové otázky subjektivně považujeme za dosti špatné. Vycházíme ze skutečností vyplývajících z poznání etnika. Romové žijící pohromadě pociťují minoritní sílu rituálního charakteru. Vše má své antropologicko-etnologické základy. Žijí pospolu v homeostáze s nízkým sociálním standardem. Zde neexistují předpoklady k pozitivně rostoucímu vědomí a respektování norem stanovených majoritou. V České republice je identifikováno⁴¹ na 310 sociálně vyloučených romských lokalit. Většina z nich vznikla až v průběhu 90. let v důsledku postsocialistické transformace. 65 % z nich existuje déle než 10 let, do většiny se průběžně stěhují a/nebo jsou tam sestěhováni další Romové. 35 % lokalit vzniklo v posledních 10 letech. V Ostravě je těchto lokalit 10, v Brně 4.

Skupinové prostředí

Skupinové prostředí je výchovným činitelem, které má významný vliv na vývoj jedince, žáka v oblasti sociální, společenské, rozvojové aj. Často bývá označováno jako vrstevnické prostředí vznikající spontánně a přirozeně. „*Jde o malé a neformální sociální*

⁴⁰ Procentuální vyjádření nebudeme prezentovat, neboť se domníváme, že pro naši práci není relevantní. Každá organizace prováděla výzkumné šetření na jiném místě, za jiných okolností a proto se i čísla podstatně liší. Můžeme s určitostí jen říci, že procentuální cifra je, v porovnání s ostatními minoritami v České republice, dosti vysoká.

⁴¹ Na http://www.esfcr.cz/mapa/int_CR.html lze zjistit bližší informace a charakteristiky příslušných lokalit, včetně odhadu počtu romského obyvatelstva, stavu a vybavenosti domů/bytů, vlastníku nemovitosti, vzniku a vývoji lokality, mechanismu vstupu a výstupu, vzdělanostní a zaměstnanecké struktury obyvatelstva, sociálně problémových jevů, školských zařízení apod.

skupiny... Jejich členové jsou v přibližně stejném věku, narodili se za stejných historických podmínek, jejich biologický, psychický, sociální a kulturní vývoj probíhá za přibližně stejných okolností.“ (Knotová In Přadka (ed.), 2004, s. 31) Členové těchto skupin mají specifický styl komunikace, svůj vlastní jazyk, vlastní cíle a strukturální hierarchii. Skupinové prostředí se často stává jádrem vzniku sociopatologických jevů společnosti (drogismus, gambling, sekty, sexuální deviace aj.). Úzce souvisí se všemi ostatními prostředími, nejvíce však se školním, lokálním a volnočasovým. Veliký význam hraje u dětí ve věku povinné školní docházky, v období, kdy rodiče své výchovné zaměření orientují především na nejmladší děti. Vliv tohoto prostředí na rodinu není nepatrný. Často bývá důsledkem rodinných poruch (*subjektivní, objektivní*). Rodiče své děti přestanou výchovně ovládat, nezvládají je.

Volnočasové prostředí

Dalším výchovným prostředím je volnočasové prostředí. Nejedná se o geografické vymezení prostoru. Naopak jde o prostor určující životní styl člověka a jeho společensko-kulturní standard. Zasahuje do jeho seberealizace v rámci mimoškolních aktivit, v případě žáka a mimopracovních aktivit, v případě zaměstnance. „*Moderní společnost přináší mnohé změny do života všech generací a mimo jiné také tu, že lidí začínají množství volného času považovat jako významnou hodnotu.*“ (Knotová In Přadka (ed.), 2004, s. 31)

Volný čas v pojetí jako jej vnímá majoritní společnost u Romů neexistuje. Ač je to paradoxní a velká část z majority by tomuto tvrzení uměla oponovat, je to pravda. Pravdou také je to, že Romové na rozdíl od členů většinové společnosti mají spoustu času, neboť nepracují, děti nenavštěvují žádné umělecké, jazykové, výtvarné a jiné kroužky. Jejich čas není nijak omezen, proto nemůžeme hovořit o volném čase v takovém smyslu, jak jej vnímá většinová společnost. Málopodnětné nebo dokonce nesmyslné trávení volného času je obrovským předpokladem vzniku sociálně patologického jevu.

Školní prostředí

Škola, hned po rodině, patří k významnému výchovnému činiteli. Jako sociální instituce má stanové výchovně vzdělávací cíle, vlastní organizaci, metody a techniky práce. Má svůj řád. Specifičnost je v primárním cíli organizace: *vzdělávat a vychovávat v souladu s obecně platnými normami společnosti, v zásadách humanismu a demokracie* (např. didaktické principy Jana Ámose Komenského, sociálně-pedagogické aspekty J. J. Pestalozziho, nebo alternativní školy, které jsou pedocentricky zaměřeny: Montessoriovská pedagogika, Freinetovská pedagogika, pedagogika Jenského plánu,

pedagogika Daltonského plánu, Waldorfská pedagogika ad.). Vše probíhá v rámci vzájemné interakce mezi učitelem a žákem (mezi dvěma generacemi). Současná škola podle Švarcové (2005, s. 60-61) plní tyto hlavní pedagogické funkce:

- 1) *„Přispívá k celkovému rozvoji jednotlivce. Poskytuje mu takové poznatky a speciální dovednosti, které by nemohl získat pouhou zkušeností ze svého prožívání mimo školu.*
- 2) *Prostřednictvím vybraných a didakticky zpracovaných poznatků seznamuje žáky s podstatou mnoha procesů a jevů a vede je k chápání.*
- 3) *Vede mládež k hodnotám a ideálům, které jsou ve společnosti zastíněny špatnými příklady dospělých a ochraňuje je před nepříznivými sociálními vlivy.*
- 4) *Podílí se na utváření mladé generace na základě určitých hodnot a norem.*
- 5) *Připravuje mladé lidi k dalšímu vzdělávání potřebnému pro výkon profesí, k výkonu těchto profesí a k uplatnění na trhu práce.*
- 6) *Škola je součástí životního prostředí dětí.“*

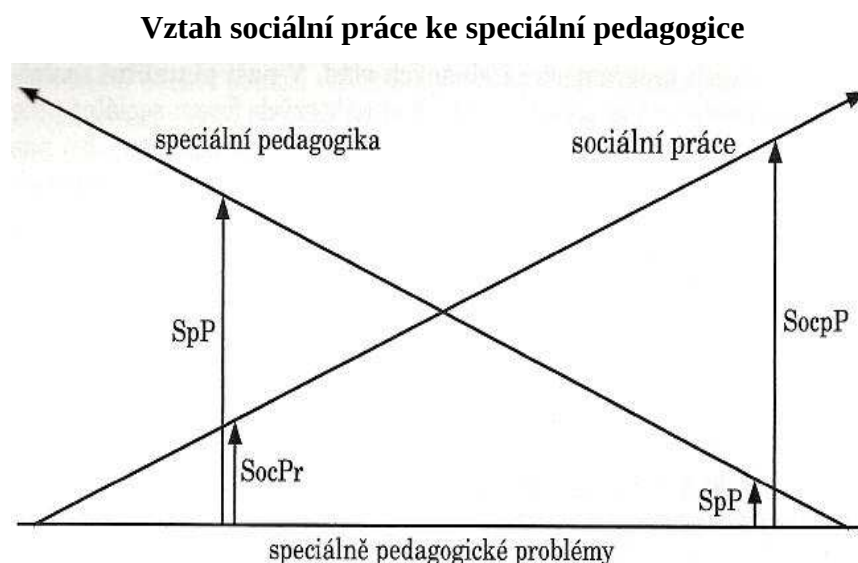
Sociologové uvádějí několik funkcí, které by škola měla plnit. Jedná se ku příkladu o funkci **personalizační, kvalifikační, socializační, integrační, společenskou, sociální, kulturní, vzdělávací, výchovnou** apod. (Havlík, Kořan 2002)

1.3 Sociální práce a romské etnikum

Sociální práce podle Mühlpachra (2006) je nutností a zcela oprávněnou vědní disciplínou současné doby. Je to společenskovední disciplína, která doznala za poslední desetiletí značných změn v rámci koncipování jejího oboru. Jsou to změny: 1) v oblasti společenské činnosti, 2) v oblasti koncipování sociální práce jako vědního oboru, 3) v oblasti postavení sociální práce jako studijního oboru na akademické půdě.

„Sociální práce je z pohledu teorie uznávaná jako vědecky fundovaná odborná disciplína, která prostřednictvím sociálních metod zajišťuje na profesionálním základě péči o potřebné. Její praktická aplikace se stala zásadní disciplínou, která vstupuje do života sociálně znevýhodněných skupin v nejrůznějším slova smyslu, buď v podobě služby nebo aktivity, která by měla pomoci klientovi tak, aby si dokázal pomoci sám.“ (Gulová In Soják (ed.) 2009, s. 35)

Sociální práce stejně tak jako i další obory má svou dlouhou historickou tradici. Vlivem měnící se společnosti se i její tvář postupně měnila. Pracovníci v sociální práci (*sociální pracovníci*) se z dnešního úhlu pohledu stávají agenty změny ve společnosti. Koncepce oboru nutno vnímat jako transdisciplinární, neboť vychází, čerpá z poznatků především z oborů sociální pedagogiky, speciální pedagogiky, psychologie, sociální patologie, sociologie, práva aj. (Mühlpachr (eds.) 2006)



Graf 1 Vztah sociální práce se speciální pedagogikou

(Mühlpachr In Mühlpachr (ed.) 2006, s. 6)

Sociální práce poskytuje **služby preventivní, terapeutické, rehabilitační, intervenční a pečovatelské**. Nosným pilířem filozofie sociální práce je filantropie a altruismus. Je stanoven **Minimální standard vzdělávání v sociální práci**, který obsahuje: 1) filozofii a etiku; 2) teorii a metody sociální práce; 3) sociální politiku; 4) praxi v terénu; 5) úvod do sociologické teorie; 6) úvod do psychologické teorie; 7) metody a techniky sociálního výzkumu; 8) úvod do právní teorie a praxe; 9) sociální patologii; 10) problémy etnických a menšinových skupin a 11) zdraví a nemoc. (srov. Mühlpachr (eds.) 2006; Matoušek 2001; Charvátová 1990)

Moravec (In Hirt, Jakoubek (eds) 2006) uvádí, že etizující pojetí nutí vnímat Romy v České republice jako jednolitou skupinu a problém sociálního vyloučení a chudoby části romské populace jako problém soužití dvou skupin. Je však potřeba říci, že Romové v České republice žádnou takovou jednolitou skupinou nejsou, stejně tak jako jí nejsou Češi žijící v České republice. Romská populace v ČR je tvořená lidmi, kteří žijí v různých

sociokulturních prostředích, mají a spoluvytvářejí tedy různé kulturní vzorce, různě utvářejí svou identitu (*tedy i své romství*), jsou v různé míře společensky a ekonomicky úspěšní.

Nevřala (In Paulík (ed.) 2005) hovoří o možnostech zlepšení sociální péče pro romské občany v těchto oblastech:

- 1) v oblasti **sociálních služeb**;
- 2) v oblasti **zaměstnávání**;
- 3) v oblasti **bydlení**;
- 4) v oblastech **všech aktivit, které stimulují interakci a následné porozumění** s touto minoritou a majoritní společností.

Sotoniaková (2005) úkoly oboru konkretizuje více. Hovoří o nejvýznamnějších teoriích sociální práce, tj. *humanistická a existenciální teorie, sociálně-psychologické a komunikační modely, systemický přístup, kognitivně-behaviorální teorie, antiopresivní teorie a přístup orientovaný na úkoly*. Poslední zmiňovaný usiluje o řešení problémů na individuální úrovni, což lze zcela jasně a konkrétně interpretovat i na romském etniku. Jedná se zejména o:

- 1) **interpersonální konflikty** – vztahy mezi příslušníky etnika vně endogamní jednotky a vztahy mimo tuto jednotku (*minorita-majorita nebo naopak*),
- 2) **neuspokojení ze sociálních vztahů** – opět v rovině interetnické a exoetnické,
- 3) **problémy s formálními organizacemi** – zejména s Českou správou sociálního zabezpečení, úřady práce, školami apod.,
- 4) **potíže v naplňování rolí** – v rodinné, společenské, společensko-právní rovině, pracovní apod.,
- 5) **problémy vznikající v souvislosti se sociálními změnami** – zejména v rodině, u níž je žádoucí, aby adekvátně reagovala na změny vyskytující ve společnosti, předcházela vzniku různých forem sociopatologických jevů;
- 6) **neadekvátní zdroje**, o níž se rodinné fungování v komunitě Romů opírá.
- 7) **potíže s chováním** – potíže s vnímáním odlišného rámce normality, potíže s jeho akceptací, potažmo adaptací a dodržováním řádu.

K posláním sociální práce patří i zjednodušeně řečeno dělat to, co jiní neudělali, respektive dělat to, co jiní zanedbali. Setkáváme se i s termín sociální fungování, jehož význam je mnohoznačný. Podle Bartlettové (1970) je to označení interakcí, které probíhají mezi požadavky prostředí a lidmi. Je to jakési zvládání lidského úsilí řešit životní situace

nebo problémy života. Lidé prožívají tyto životní úkoly jako tlaky ze svého sociálního prostředí. Na jedné straně stojí lidské zvládání, na straně druhé požadavky prostředí. Vzájemné propojení obou stran nazývá autorka jako **sociální interakce**.

Sociální služba vychází z koncepce sociální práce. Rozlišují se služby státní (*obecní*) a nestátní, služby poskytované v bytě, v centru (*týdenní nebo denní provoz*) nebo v domově (*v ústavu*), služby poskytnutím informace nebo potřebných věcí, zastupování (*např. před úřadem*) nebo úkolem (*např. dovoz jídla, úklid aj.*), péči po určitou dobu (*děti v centru*) nebo trvalou péči v rezidenčním zařízení. Sociální službu lze chápat v obecném měřítku anglosaského systému jako vše, co poskytuje výhody těm, kdo mají problémy. V měřítku naší společnosti jsou to činnosti, kdy někdo pro někoho něco činí, nikoli regulaci a dávky. Z toho plynou paradigmaty koncepce oboru:

- 1) **terapeutické paradigma**, v němž sociální práce je terapeutickou pomocí;
- 2) **reformní paradigma**, v němž se jedná o změnu společenského prostředí;
- 3) **poradenské paradigma**, v rámci něhož se poskytuje sociálně – právní poradenství.

Sociální služby poskytují sociální pracovníci, kteří by se měli řídit Etickým kodexem sociálních pracovníků České republiky (online), jenž reflektuje Mezinárodní etický kodex sociálních pracovníků (online). Pro oba kodexy platí 9 primárních zásad uplatňovaných v relaci mezi sociálním pracovníkem a klientem: 1) nezávislost; 2) osvobození od represe a podřadných životních podmínek; 3) protidiskriminační přístup; 4) demokracie a lidská práva; 5) spoluúčast klientů; 6) ochrana integrity klientů; 7) sebeurčení; 8) odpor proti násilí a 9) osobní zodpovědnost.

Sociální práce se uskutečňuje prostřednictvím metod. Každá metoda se uplatňuje v souladu s individuálními potřebami klienta, má svá specifika. Mezi nejfrekventovaněji užívané metody⁴² odborná literatura uvádí:

- 1) **sociální případová studie**: případová studie, sociální poradenství, krizová intervence, mediace;
- 2) **práce se skupinou**: skupinová práce, streetwork;
- 3) **práce s dětmi a rodinami**: práce s rodinou, videotrénink interakcí;
- 4) **komunitní práce**: komunitní práce, hromadná neštěstí . (srov. Mühlpachr (eds.) 2006; Matoušek 2001; Charvátová 1990)

⁴² Detailněji k jednotlivým metodám viz citovaná literatura.

Sociální práci v kontextu romského etnika lze rovněž realizovat mimo standardních metod sociální práce i za pomoci jiných nástrojů, např. realizace projektů, které by směřovaly k osobním (*směrem k jednotlivci*), etnickým a společenským cílům.

Za **osobní cíle** lze považovat rozvoj intelektových schopností jedince, rozvoj osobní integrity, rozvoj osobnostního předpokladu (*sebevědomí, sebedůvěra, sebeúcty, sebekritika*) k sociálnímu fungování ve společnosti, rozvoj kultivovaného behaviorálního, emotivního a afektivního jednání, rozvoj plnohodnotného postavení ve společnosti, vytváření lepšího předpokladu pro další vzdělávání, získání zaměstnání, zlepšení existenčních podmínek (*bytová otázka, socioekonomický status aj.*) a tím i zvýšení životní úrovně jedince.

Za **etnické cíle** lze považovat vytváření pozitivního vzoru pro rodinu, přátele a širší komunitní okolí, společenskou osvětu v komunitě Romů (*i Rom má předpoklady i Rom se může nadále vzdělávat*), zlepšení podmínek akceptace v okolí, zlepšení podmínek vzájemné koexistence s majoritní společností, zlepšení všeobecného vnímání romské komunity a odbourávání předsudků ze strany majority apod.

Za **společenské cíle** lze považovat snížení počtu rodin závislých na státních sociálních dávkách, (*i zde*) zlepšení vnímání romské komunity a odbourávání předsudků ze strany majority, zlepšení globálního vnímání romské komunity v rámci společenského klimatu České republiky, rovněž v rámci evropského měřítka a vytváření předpokladu významnosti etnické kultury jako celku.

1.4 Multikulturní výchova a romské etnikum

„Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, v politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokazovány.“ (Průcha 2006, s. 15)

Multikulturní výchova (MVK) řeší problematiku integrace a inkluze znevýhodněných skupin, vzájemnou toleranci a respektování odlišných specifíků, vždy za předpokladu nenarušené přirozené harmonie v koexistenci mnoha lidských společenstev. Ačkoliv do tohoto tématu lze zařadit poměrné množství skupin (*tj. různá etnika, národnosti, homosexuály, migranty a azylanty apod.*), není tak snadné, jak by se zdálo, vymezit teorii multikulturní výchovy tak, aby měla ve všech oblastech univerzálně platný charakter.

Odborná veřejnost považuje vzdělávání za primární katalyzátor, který by měl vést k pozitivnímu a přirozenému začlenění romského etnika do většinové společnosti. Je však nutné pamatovat na skutečnost, do jaké míry lze integraci považovat za integraci v pravém slova smyslu a počítat s „integrační realitou“, resp. jejími důsledky a tím vším, co proces integrace provází. Integrace neznamená **asimilaci** nebo dokonce **amalgamaci**. Asimilaci Sekot (2002, s. 100) chápe jako „...*přizpůsobení se okolní většinové společnosti: jedinec se vzdává vlastní kulturní tradice, aby se stal součástí odlišné kultury.*“ Amalgamaci vysvětluje jako „...*postupné splynutí s majoritní společností, čili „rozplynutí“ se v monolitu celku.*“ (s. 100) Proces integrace ve společenském měřítku je interpretován následovně: „...*zapojení do hlavního kulturního proudu při emancipovaném zachování vlastní svébytnosti.*“ (s. 100) Hovoříme-li však o školní integraci, máme na mysli umístění do „hlavního vzdělávacího proudu“ při respektování specifik a vytvoření patřičných podmínek pro integrované. (Vítková 2004). Opak integrace, ať už školského systému nebo sociální, je **segregace** a ta je pojímána takto: „*Fyzické oddělení skupin lidí v rovině bydliště, místa pracoviště a sociálních funkcí. Jde o řešení uvalené majoritní skupinou na minoritní skupinu.*“ (Sekot 2002, s. 100)

Za multikulturní výchovu adresovanou romskému etniku (žáku) považujeme proces vynaloženého úsilí, péče, edukace, resocializace, intervence a snahy o vytvoření porozumění, tolerance vycházející z řad Romů (romského žáka) vůči skupinám, které spadají do otázky multikulturality, stejně tak vůči majoritní společnosti.

Romské etnikum tvoří nedílnou součást multikulturní výchovy. Problémy, které souvisí s touto minoritní společností, zná jak odborná, tak i laická veřejnost. Jde především o problémy úzce související s axiologickou strukturou (*vzdělávání, nezaměstnanost, životní styl aj.*), mentalitou komunity, a jsou to i nedostatky týkající se existenčních obtíží (*mj. bytová problematika, hygienické podmínky*). Také vzájemné interakce a soužití s většinovou společností. V této rovině se často setkáváme s *předsudky, stereotypy, rasismem, diskriminací, xenofobií* a dalšími pro zdravou společnost negativními jevy.

Multikulturní výchova by měla počítat s aktivním zapojením romské minoritní společnosti, která je součástí multikulturní edukace představující výchovu a vzdělávání. Multikulturní edukace (výchova a vzdělávání) vycházející zpravidla z majoritní society by měla být řešena obousměrně, tj. multikulturně působit na oba činitele (objekty a subjekty) výchovy. Specifika související s historií a kulturou Romů by měla být interpretována

většinové společnosti, specifika Neromů⁴³, jejich způsob uvažování, komunikace a charakter mentality by naopak měly být interpretovány Romům, aby mohlo dojít oboustrannému, vzájemnému porozumění, k vzájemné toleranci. (Kaleja In Gulová (eds.) 2008)

Při kontextu multikulturní výchovy v relaci s romským etnikem budeme mít na paměti především (*ne však jenom*) tyto skutečnosti, které ovlivňují výchovu a vzdělávání Romů (*potažmo romských žáků*), jejich průběh a další s tím související aspekty:

- odlišné **sociokulturní prostředí**,
- odlišné **způsoby komunikace**,
- odlišné **axiologické normy** vštěpované sociálním prostředím,
- odlišná **školní připravenost** při vstupu do povinné školní docházky,
- odlišný **vztah ke školním povinnostem**,
- **odlišný přístup k materiálním a nemateriálním hodnotám**,
- odlišná **komunikace rodičů se školou** (s učiteli),
- odlišná **startovací dráha** v rovině rovných příležitostí,
- odlišná významovost a akceptace podněcující **primární a sekundární motivaci**,
- odlišná významovost a **pojetí sociálních vztahů** uvnitř etnika,
- odlišná akceptace **reaktivního chování majority a minority**,
- a další.

Z pohledu multikulturality (*jakožto cíle multikulturní výchovy*) nelze hodnotit specifické postoje minority výhradně v liniích pozitivní či negativní. Je žádoucí na tyto skutečnosti nazírat ze širšího sociálního společenského obzoru, tudíž je správné definovat jevy vymykající od normy jako „**odlišné**“ – jako „**odlišnost**“.

Význam budování multikulturní výchovy a formování multikulturality v každém člověku je velký. Vážnost této situace dokazuje skutečnost problematiky globalizace, globalizačních trendů, široko rozsáhlého evropanství, propojování celého lidstva na Zemi. (Horká 2000) O lidské společnosti se hovoří jako o sekularizované společnosti. O společnosti, která ztrácí „ducha“, o společnosti, jež duchovní rozměr se postupně vymaňuje z lidstva a lidstvo tak nabývá jiného charakteru. (Mühlpachr In Vítková 2004)

Za základní zdroje a prameny multikulturní výchovy lze považovat dokumenty, které úzce souvisí s předmětem současné multikulturní výchovy v kontextu dnešní doby. Za základnu multikulturní edukace (výchovy a vzdělávání) v politické rovině lze považovat

⁴³ Za Neroma v tomto případě budeme považovat stejně tak jako Ševčíková (2008) představitele majoritní společnosti, přičemž označení Nerom zdůrazňuje protikladnost a nesourodost pojmů Rom a Nerom, ale současně respektuje rovnocennost etnicity obou jmenovaných skupin, proto uvádíme Nerom, namísto nerom.

především Listinu základních lidských práv a svobod (*Ústavní zákon č. 2/1993 Sb.*) a Ústavu České republiky (*Ústavní zákon č. 1/1993 Sb.*) – nejvyšší právní normu, která garantuje, aby se s každým člověkem zacházelo jako s lidskou bytostí, vždy při respektování zásad demokracie a humanismu. V rovině školství máme několik dokumentů, o které bychom se mohli pevně opřít a které nám tvoří určitý rámec. Jsou to zvláště: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha (2001) a Rámcové vzdělávací programy (*potažmo ŠVP*) či jiné legislativní normy vydané a schválené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. V mezinárodní rovině je to Zpráva „*Učení je skryté bohatství*“ vypracovaná Mezinárodní komisí UNESCO „*Vzdělávání pro 21. století*“ pod vedením Jacquese Delorose. Vzdělávací vize této studie jsou vybudovány na „čtyřech pilířích“, které jsou koncipovány tak, aby zahrnovaly i oblast multikulturní výchovy:

- 1) „**učit se být**“,
- 2) „**učit se jednat**“,
- 3) „**učit se poznávat**“,
- 4) „**učit se žít společně**“.

Modely vlivu kultury na školní edukaci, resp. školský systém rozpracoval Rosinský (2009). Uvádí 4 modely v úzkém vztahu k pedagogicko-psychologických a interkulturních aspektů práce učitelů žáků z odlišného socio-kulturního prostředí:

- 1) **asimilační model** – vychází z principu asimilace, v níž se jedinec vzdává svých kulturních tradic, tj. vlastních norem, hodnot aj., přičemž se stává součástí jiné kultury. Autor uvádí, že tento model ve slovenských školách převládá a stal se přirozenou součástí školského systému. Tento fakt nevnímá pozitivně, neboť se domnívá, že slovenská většinová společnost ignoruje další kultury. Vede k monokulturnímu, k monojazykovému a k etnocentrickému modelu školy. Osobně zastáváme názor, že i když současná česká školská politika svými mechanismy (*zákony, vyhlášky, metodické pokyny, rámcové vzdělávací programy aj.*) bojuje o multikulturní pojetí v školském systému, je stále na čem pracovat a má před sebou velký kus cesty.
- 2) **multikulturní model** – je stavěn podle koncepce relativismu, v níž se každá kultura hodnotí dle svých vlastním normotvorních ukazovatelů a měřítek. V praxi to znamená, že jakákoliv národnostní menšina má podmínky k tomu, aby se vzdělávala v mateřském jazyce a ve vlastním kulturním prostředí (*jako tomu je u maďarské menšiny na Slovensku*). Slovenští romští aktivisté tento model přijali za vzor a založili tzv. romské gymnázium. Obsah vzdělávání je doplněn o tzv. romologické disciplíny (*historie Romů, kultura*

a tradice Romů, romský jazyk aj.). Dále autor tvrdí: „Ak sa môže každý rozvíjať vo vlastnej kulture, prispôsobovať si obsah vzdelávania svojej kultúry, je zabezpečený rozvoj každého jednotlivca v rámci svojej kultúry, môže to byť prínosom pre celú spoločnosť.“ (s. 154)

V současné době ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR připravuje portfolio romského jazyka a zabezpečuje překlad materiálů k výuce romského jazyka do podoby jazyka, která je v našich podmínkách běžná (75-85 % Romů hovoří tzv. slovenskou romštinou – severocentrální romština). Dále Rosinský (2009) uvádí však, že navzdory pozitivnímu cíli multikulturního modelu, se žáci nedokáží učit a žít s lidmi z jiných kultur, což vlastně vede spíše k prohlubování nacionalismu a xenofobie. Příkladem jsou např. maďarské školy v SR a tzv. romské třídy či romské školy⁴⁴ v etnicky heterogenní škole u nás i na Slovensku. Zde však nutno podotknout, že vzrůstá-li ve školách počet romských dětí, renomé školy se vytrácí. Neromští rodiče velmi často volí jiné školy, klidně i vzdálenější. Vědomí, že škola získává charakter tzv. romské školy, působí na většinovou společnost nepříznivě. Stejně tak to vnímají sami Romové.

Ukázka:

R: „*Moje děti nebudou chodit na ZŠ Ludevíta Štúra do Poruby. Raději půjdou na Dětskou.*“

J: „*A proč? Nejste se školou spokojení? Něco se Vám nelíbí?*“

R: „*No nevyhovuje mi to tam, protože tam chodí hodně Cigánů. A to není dobře.*“

J: „*Proč to není dobře?*“

R: „*No jak je jich moc, tak se neumí chovat, dělají blbosti...A učitelé je pak berou do kupy.*“

Hlubší psychologická analýza zabývající se výchovně vzdělávacím procesem, konkrétními programy na odstranění kulturních bariér by mohla pomoci odstranit negativní postoje vůči romským žákům ze strany majoritních spolužáků a naopak. (Horňák, Scholtzová 2005)

- 3) **integrační model** – za základ pojímá sloučení, integraci, spojení dvou stran, tj. prvků většinové a menšinové kultury. Jedná se o vzájemné obohacení. Podle Kosové (2004) výsledkem je naprosto nová identita jednotlivců.
- 4) **interkulturní model** – též nazývaný jako **inkluzivní model** – se podle autora jeví jako nejvhodnější model pro současnou školu s několika kulturami. Je postaven na bázi

⁴⁴ Takových škol např. v Ostravě existuje 7: 1 ZŠ v Ostravě-Mariánských Horách, 3 ZŠ v Ostravě-Vítkovicích, 2 ZŠ v Ostravě-Moravské Ostravě a Přívoze. V Brně jsou to ZŠ Lidická, ZŠ Merhautova, ZŠ Křenová, ZŠ nám. 28 října aj.

kulturního pluralismu čili harmonické koexistence několik kultur. Přijímá odlišnosti, specifika jiných, podporuje rozvoj komunikace a kooperace, předkládá stejný podíl zodpovědnosti zúčastněným, stejně tak rovné příležitosti ke vzdělávání, k sociálním, kulturním a ekonomickým oblastem života.

Tancoš (In Gulová, Štěpařová 2004) pojetí multikulturní výchovy a její úkoly v rámci školy jako výchovně vzdělávací instituce vyčlenil následovně:

- 1) **maximalizovat a optimalizovat vzájemné kontakty dětí různých skupin;**
- 2) **učit, předcházet a konstruktivně řešit konflikty dětí různých skupin;**
- 3) **maximalizovat vzájemné kulturní obohacení;**
- 4) **poskytovat dětem co nejvíce informací o menšinách.**

S multikulturní výchovou souvisí **inkluzivní přístup** ve vzdělávání. Ten představuje řadu změn v tradičním pojetí. Podle Tomlinsona (In Smékal, Gray, Lewis 2003, s. 29) jde především o: 1) změny v užívání tradičních výchovně vzdělávacích praktik; 2) provádění evaluace třídních aktivit, kurikula, organizace, pedagogických aktivit; 3) plánování činnostních změn (aktivit); 4) plánování vedoucích k podpoře hlavního vzdělávacího proudu; 5) zaznamenávání a vyhodnocování (*provádění evaluace*) nových praktik; 6) zahrnutí rodičů do celého procesu; 7) rozvíjení a navázání vztahů, kontaktů s profesionály.

„Inkluzivní vzdělávání je definováno jako uspořádání běžné školy způsobem, který může nabídnout adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na úrovni výkonů žáků.“ (Lebeer In Lebeer (ed.) 2006, s. 21) Autor uvádí hlavní podněty pro inkluzivní vzdělávání:

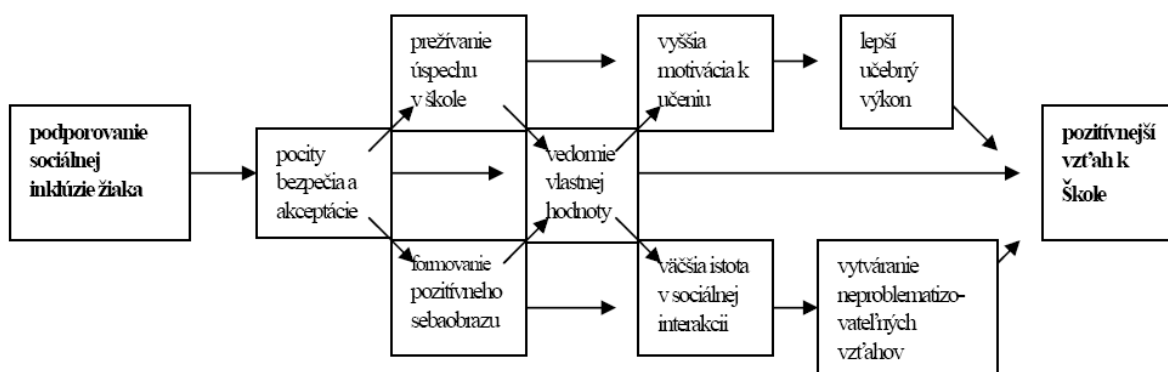
- 1) **inkluze jako právo** – reflektuje rovný přístup a stejné příležitosti všem;
- 2) **sociální zařazení** – determinuje pozitivní sebeobraz a identitu plnohodnotného člena společnosti.

V rámci inkluzivního vzdělávání narážíme na elementární principy, na nichž je celý edukační systém postaven. Cline (In Smékal, Gray, Lewis, 2003, s. 78-79) tvrdí, že hlavními pilíři jsou především teoretická integrita, praktické působení, sociální spravedlnost a odpovědnost.

- 1) **Teoretická integrita** (*theoretical integrity*) sleduje na jakém principu je postaven přístup, zahrnuje specifické aspekty jednotlivých období lidského vývoje, respektuje autonomii a iniciativu žáka, orientuje se na pozitivní stránky učení nebo

poukazuje na slabiny, limity a nedostatky. Hlavním podkladem je, aby vše bylo v kontextu skutečného života.

- 2) **Praktické působení** neboli **účinnost** (*practical efficacy*) obsahuje mnoho zdrojů předávajících žádoucí informace. Předávají se informace a poznatky, které směřují k rozvoji. Praktické působení posiluje způsob komunikace dětí, rodiče a učitele.
- 3) **Spravedlnost / poctivost / slušnost** (*equity*) lze uchopit jako sociální spravedlnost, neboť monitoruje, zda jsou práva dětí, rodičů ochráněna, zda je průběh vzdělávání bez předsudků a respektuje gender, sociální postavení, etnicitu, jazyk a náboženství.
- 4) **Odpovědnost / zodpovědnost** (*accountability*) nabízí otevřenost a srozumitelnost procesu pro děti, rodiče a učitele. Vyžaduje, aby vzdělávací výchozí zpráva (vysvědčení) byla dostatečně srozumitelná, aby na základě poskytovaných informací mohli rodiče, ale i žáci adekvátně k tomu přistoupit.



Graf 2 Schéma pomoci žiakovi zo sociálne znevýhodneného prostredia prostredníctvom podporovania jeho sociálnej inklúzie. (Luptáková 2005)

Neinkluzivní model vzdělávání bývá označován jako tradiční způsob výuky orientující se na faktické informace – orientace na výsledek, kdežto inkluzivní model uplatňuje nové metody výuky, vede k žádoucím učebním návykům, orientuje se na samotný proces, nikoliv na výsledek. (Lebber (ed.) 2006)

Tradiční způsob výuky: faktické informace – orientace na výsledek	Nové metody výuky: vedení k žádoucím učebním
Pamatovat si, co je v knize.	Učit se, jak si látku ukládat do paměti.
Výuka postupů.	Orientace na řešení problémů.
Přesné postupy.	Odhalování souvislostí a zákonitostí.
Důraz na správné chování, vnější kontrola chování.	Vést k sebekontrolě a seberegulaci: jak se chovat, proč a kdy.
Mechanické opakování.	Důraz na tvořivé myšlení.
Říkat to, co chce učitel slyšet.	Vyjadřování vlastních myšlenek.

Tradiční způsob výuky: faktické informace – orientace na výsledek	Nové metody výuky: vedení k žádoucím učebním
Přizpůsobit se pravidlům.	Odhalování nutnosti pravidel.
Přizpůsobit se stejným pravidlům.	Vhodně přizpůsobovat pravidla okolnostem.
Přijímat všeobecné názory.	Důraz na jedinečnost člověka schopného obhájit se vlastní názor.
Obavy z chyb.	Analyzování chyb, aby jim v budoucnu bylo možno předcházet.
Čekat a sledovat.	Vyhledávat informace a najít řešení.
Neklást otázky.	Zvědavost a zvědavost.
Řídit se pravidly bez přemýšlení.	Přemýšlet, jak dosáhnout cíle.
Přijímat učitelovy názory jako zákon.	Uvažovat kriticky.
Přijímat vědomosti zprostředkované učitelem.	Rozvíjet celou mysl, tj. kognici, vůli a srdce.

Tabulka č. 5 Vyučování orientované na výsledek versus vyučování orientované na proces.
(Lebeer (eds.), s. 25)

V posledních letech i akademická obec⁴⁵ reflektuje potřeby inovovat nabídku povinně volitelných a výběrových předmětů v oblasti multikulturní výchovy ve vztahu k romskému etniku. Pedagogické, filozofické a sociálně zaměřené fakulty do nabídky předmětů integrují výuku základů romského jazyka, romistiky⁴⁶ a nově formujícího předmětu, kterým je romologie (tj. disciplína věnující se historií a kultuře Romů, současnými problémy, které Romy provázejí). Účelem je poskytnout informace o Romech, nastínit problematiku a připravit studenty (mj. budoucí učitele, sociální pracovníky či jiné studenty pomáhajících profesí) pro práci s romským obyvatelstvem.

Shrnutí

Kapitola se zabývá otázkou epistemologických aspektů vzdělávání Romů. Řeší vztah jednotlivých vědních disciplín v relaci se vzdáváním, s výchovnými vlivy v kontextu romského etnika. Nabízí ucelený vhled do oboru speciální pedagogiky, sociální pedagogiky, sociální práce a multikulturní výchovy. Uvádí konfrontaci odborníků na vyskytující se mentální postižení u romských žáků, vymezuje koncept dítěte v riziku – romského žáka jako žáka pocházejícího se sociálně vyloučeného nebo sociálně vyloučením ohroženého prostředí.

⁴⁵ Např. na PdF MU probíhá výuka romského jazyka, romologie, kterou garantuje katedra sociální pedagogiky, na PdF OU probíhá výuka romského jazyka, kterou garantuje katedra speciální pedagogiky a romologie, jež je zaštiťována rovněž katedrou speciální pedagogiky PdFOU a katedrou historie FF OU.

⁴⁶ Na Karlově univerzitě v Praze je možnost studovat obor romistika v bakalářském a navazujícím magisterském studijním programu v prezenční formě studia (<http://www.romistika.eu/>).

2. EDUKATIVNÍ ASPEKTY VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ

2.1 Výchovné cíle, individuální přístup a vzdělávací potřeby

Edukativní přístup speciálního pedagoga by měl vycházet mimo jiné z obecných pedagogických cílů výchovy mající svou podstatu ve všech aspektech socializačního procesu člověka. Odborná literatura (srov. Šimoník 2003, 2005; Malach 2002, 2004) vymezuje výchovné (*příp. výchovně-vzdělávací*) cíle, u nichž nelze vyloučit vzájemné horizontální či vertikální působení, ba naopak. Recipročně se prolínají, doplňují, jeden se váže na druhého a společně tvoří ucelenou část výchovy. Švarcová (2005, s. 57) tvrdí, že výchova je „... komplexní příprava člověka na život, to znamená pro plnění sociálních rolí, do nichž člověk během svého života bude vstupovat. Člověk po celý život „zraje“ nejen biologicky a psychicky, ale i sociálně.“, další autoři doplňují: „S výchovou jako cílevědomou pomocí a záměrným rozvojem osobnosti se setkáváme v lidské společnosti odnepaměti. S vývojem společnosti se měnily její cíle, její obsah i její formy a metody, a to v závislosti na ekonomických, sociálně politických i kulturních podmínkách, ve kterých se uskutečňovala.“ (Jůva sen., Jůva jun. 2003, s. 11)

V komunitě Romů se setkáváme s odlišným pojetím výchovy. Výchova pro komunitu znamená cílené působení ze subjektu na objekt, s vědomím intencionálních a funkcionálních vlivů výchovy. Směr výchovy se diferencuje (*pozitivní, negativní*) podle normativního rámce minoritní kultury. Požadavky na výchovné působení jsou narozdíl od rodičů většinové společnosti kladeny liberálněji.

Vzdělávací potřeby žáka a cíle výchovně vzdělávacího procesu souvisí s obecně koncipovanými cíli výchovy. Rozlišujeme:

Adaptační cíl výchovy zajišťuje adekvátní průběh adaptace žáka na nové společenské a sociální podmínky výchovy, kdy (romský) žák nastupuje do výchovně vzdělávací instituce (školy), v níž jsou na něj kladeny nové požadavky z pohledu odlišného výchovného prostředí (*etnické rodinné prostředí versus majoritní školní prostředí*), z pohledu nové axiologické dimenze (*odlišné etnické hodnoty a jiné, často pro žáka z minoritní společnosti, nepochopitelné požadavky k hodnotám*), která se nevyhne individuální konfrontaci osobnosti žáka. Odlišnost předkládaných požadavků lze rovněž spatřovat v normativním majoritním a minoritním pojetí. Způsob komunikace učitele a žáka je rozdílný, vyžaduje principy interkulturního porozumění. Průběh adaptace na nové prostředí, podmínky a způsob fungování žáka ve školním prostředí neodvisí výhradně od samotného žáka, nýbrž od učitele,

jeho pedagogických kompetencích, jim zvolených metod a prostředků sloužící k tomu, aby žák vnímal bezpečí nového prostředí.

Stanovení **anticipačního cíle výchovy** u romských žáků si vyžaduje důkladnou přípravu učitele v jeho pregraduální přípravě v rovině multikulturní a v rovině romologické. Mělo by vycházet z porozumění situace, rodinného zázemí žáka, existenčních ukazatelů jeho rodiny, aktivní komunikace s rodiči a odborníky. Anticipační cíl může mít charakter heteronomní (*vycházející v edukační realitě primárně od učitele*) či autonomní (*vychází od samotného žáka*). Nejvyšším stupněm výchovy je sebevýchova (*autovýchova, autoedukace*).

Škola jako výchovně vzdělávací instituce klade požadavek zprostředkovat žáku co nejvíce potřebných informací do života (**informativní cíl**). Stávají se situace, kdy romský žák není schopen vstřebat širokou škálu variabilních informací, u nichž se předpokládá primární informativní zázemí (*informační základna*) vytvořené rodinným prostředím. Při takové informační zátěži, žák jeví známky frustrace, stává se neúspěšným, což má své další negativní následky v rovině sociopatologických jevů (*např. lži, záškoláctví, šikana, drogy, krádeže aj.*).

Formativní cíl výchovy působí na širší potřeby žáka. Jeho úkolem je adekvátní, přirozené a zdravé formování osobnosti. Utváření (*formativní přístup*) osobnosti by mělo vycházet ze strany učitelů po důkladné (speciálně) pedagogické diagnostice socioedukativních zvláštností romského žáka. Mělo by vycházet ze znalosti etnika.

Specifický cíl výchovy respektuje individualitu žáka, v němž učitel volí vždy správný výchovný postup, kterým se zaměřuje na konkrétní cíl výchovného působení. Míra působení se vyznačuje významnou variabilitou. V praxi to znamená, že učitel respektuje jedinečnost všech žáků a volí vždy individuální či individualizovaný přístup opírající se o osobnost žáka.

Obecný cíl výchovy spojuje několik nebo všechny specifické cíle dohromady. Působí tak pluralitně na celou strukturu osobnosti žáka. Lze jej pojmut jako integrativní či integrující cíl výchovy.

Poznatky založené na teoretické bázi, bez praktických zkušeností souvisí s **teoretickým cílem**. Nutno pamatovat na fakt, že to, co žáku pocházejícímu z majoritní společnosti připadá běžné a samozřejmé v rovině teoreticko-informativní, nemusí tak připadat romskému žáku. Ten mnohdy také nerozumí plně významu slova, přesto se k tomu z různých důvodů (*ostych, nezájem o učivo, různé rušivé vlivy, chybí vedení k poznání nebo neobjevuje se touha po poznání*) nehlásí.

Ukázka:

V hodině vlastivědy učitel vykládal novou látku o Karlu IV., hovořil o jeho přínosu pro společnost. Ke konci vyučování se tázal žáků 4. ročníku ZŠ, co slovo „přínos“ znamená. Mnozí odpověděli: *sníh, zima, vítr*. Nikdo slovo „přínos“ neznal.

Praktický cíl hraje pro žáka (z *etnika*) nesmírně důležitou roli. Přináší mu mnoho potřebných praktických zkušeností do života, které zajisté bude moci využít. Spojuje se s teoretickým cílem, prostřednictvím něhož lze dojít k poznatkům. Praktický cíl nabízí osobní, angažovaný prožitek.

Cíl vycházející z pozice učitele (*edukátora*) označujeme **cílem heteronomním**. Zastává významnou formativní funkci ve vztahu k osobnosti žáka. Učitel v životě žáka hraje velkou roli. Je pro něj vzorem. Měl by být i příkladem. Pro etnického žáka je učitel mimo jiné zástupcem majoritní společnosti. Jeho chování, postoje a názory významně ovlivňují celkovou sociomorální strukturu vlastností žáka vůči majoritě.

Autonomní cíl by měl vycházet od jednotlivce. Žák žijící v romském sociálním prostředí má jiné komunikační, behaviorální vzory. To, co se romské komunitě zdá být zcela v normě, nemusí odpovídat normám majoritní společnosti a naopak. Těžko pak autonomně z pozice žáka definovat, zda projevy jsou nebo nejsou společensky (*dle většinové společnosti*) správné.

Ukázka:

Romští žáci jsou často sankciováni za vulgární vyjadřování. V romském jazyce se dosti často užívá expresivních slov. Matka svému malému dítěti vyjadřuje lásku i tím, že mu říká, že mu sní jeho přirození. Nebo v mnoha romských písních se zpívá o „lehké“ dívce, také o tom, jak je Rom hrdý na to, že okradl „Gádža“ – člena majoritní společnosti. Domníváme se, že takhle citlivé téma nelze hodnotit z jednoho úhlu pohledu. Problematika souvisí s poznáním etnika, respektováním jeho zvláštností. Vyvíjející se multikulturní disciplína se zabývá podrobněji i touto otázkou.

Individuální cíl uplatňujeme při respektování žáka, jeho individuálních vlastností, jestliže vnímáme jeho jedinečnost, potřeby, zájmy a také jeho tělesný, psychický, sociální a mravní vývoj.

Orientujeme-li cíle na celou společnost, zejména na interpersonální a dokonce na intrapersonální vztahy, budeme slučovat výše uvedené cíle v rovině sociální – **sociální cíl**. Žáka romského etnika je potřeba vést k citlivému vnímání, vhodnému chování vůči druhým a respektování nejen své komunity, ale i majoritní společnosti.

Z provedené *Analýzy individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami* (Člověk v tísni, o.p.s. 2009, s. 115 – 120) vyplynulo:

1) Školy v ČR, potažmo jejich učitelé, nepostupují při výchově a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jednotně.

2) Lze konstatovat, že vzdělávací systém v České republice je přes probíhající transformaci speciálního školství stále zatížen poměrně výraznou tendencí vyřazovat z hlavního vzdělávacího proudu směrem ke specializovaným formám vzdělávání, určeným primárně pro osoby se zdravotním postižením, vysoké počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (v praxi dovozujeme, že na jedno reintegrované dítě do hlavního vzdělávacího proudu připadá přibližně 85 těch, které jej opustí směrem ke specializovaným formám vzdělávání).

3) Zhruba polovina škol deklaruje v ŠVP připravenost na přijetí dětí se zdravotním znevýhodněním, vůči sociálně znevýhodněným žákům se jako otevřené profilují necelé dvě třetiny škol, ale zároveň je vůči této kategorii indiferentní další celá třetina školních vzdělávacích programů a jedna desetina je dokonce této kategorii spíše uzavřena.

4) Institut IVP plánů je plně užíván v případě individuální integrace žáků se zdravotním postižením, méně často v případě žáků se zdravotním znevýhodněním. Zcela opomíjen a nevyužíván je pak tento prostředek podpory naplňování individuálního přístupu v segmentu žáků se sociálním znevýhodněním. Pouze jedna ze škol ve sledovaném vzorku vypracovává IVP všem žákům v přípravném ročníku a školy jsou zpravidla velmi skeptické k možnosti a především efektivitě jeho užití. Limitou jeho užívání je bezesporu i předpokládané nulové navýšení normativu na žáka v případě realizace IVP orientovaného na sociální znevýhodnění.

5) V případě sociálně znevýhodněných žáků byla výrazně akcentována potřeba předškolní přípravy a potřeba práce s dětmi v co nejranějším věku. Školy deklarují výrazný výkonový rozdíl v počátcích školní docházky patrný mezi dětmi, které absolvovaly a neabsolvovaly předškolní přípravu. Přibližně třetina respondentů podporovala zavedení povinné předškolní přípravy.

6) Přestože většina respondentů nalézá příčiny vzdělávacích problémů žáků se sociálním znevýhodněním v relevantních faktorech (*dlouhodobá nezaměstnanost, bytová situace, materiální nedostatek, působení sociálně patologických jevů*), má většina školami realizovaných opatření spíše charakter reakce na jejich důsledky.

7) Problematika vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků je, zejména v důsledku toho, že většinu žáků z tohoto segmentu tvoří Romové, výrazně etnizována (*Romům je*

nejčastěji připisován nezáměrem o vzdělání, nezodpovědnost, neschopnost dodržet závazky, což zpravidla není přisuzováno specifickým podmínkám socializace, ale „mentalitě“, tedy dle respondentů faktorům vrozeným).

8) Objevuje se uvědomění a kritika absence kooperace složek v systému péče o dítě, jako problematická se jeví spolupráce s OPD, zejména vzhledem k nenaplněným očekáváním podpory školní docházky dětí a efektivní intervence do situace rodiny zejména u žáků se sociálním znevýhodněním. V kontextu toho je pak preferovanou zakázkou směrem k OPD, ale například i policii spíše deklarace či aplikace institucionálního tlaku na rodinu, než požadavek na dlouhodobou individualizovanou podporu rodin, vedoucí ke změně její celkové situace.

9) Některé školy reagují zaváděním opatření, která tuto situaci zmírňují, zejména v oblasti trávení volného času jako prevence sociálně patologických jevů, méně často v oblasti spolupráce s rodiči a sociální práce.

10) Vedení škol hlavního výchovně vzdělávacího proudu deklaruje připravenost naplňovat individuální potřeby žáků s nižší mírou závažnosti handicapu. V 96,9% se jedná o žáky s ADHD, SPU a leukémií, žáky – cizince (93,9%), žáky s epilepsií, diabetes a omezenou mobilitou (90,9%), žáky s lehkou mentální retardací a žáky azylanty (87,9%). S ohledem na vysoké zastoupení sociálně znevýhodněných žáků na školách je varující údaj o připravenosti vzdělávat žáky ze sociálně vyloučených lokalit (78,8%). Respondenti z řad pedagogů potvrzují vysokou připravenost vzdělávat děti se SPU či zdravotním znevýhodněním, naproti tomu částečně rozporují připravenost vzdělávat děti se sociálním znevýhodněním, specificky zejména Romy. Sociální kontext životní situace rodiny a z něho vyplývající handicap jsou tak bezesporu jednou z klíčových překážek k možnosti efektivně naplňovat individuální vzdělávací potřeby sociálně znevýhodněných žáků.

2.2 Determinanty sociokulturního klimatu

Hovoříme-li o determinantách sociokulturního klimatu, máme na mysli ty faktory, které mají vliv na formaci (*utváření*) sociálních a kulturních vazeb vytvářející sociální a kulturní (*nebo-li sociokulturní*) klima v podmínkách všech druhů sociálního prostředí (*mikroprostředí, mezoprostředí, makroprostředí, exoprostředí*). Současná moderní pedagogika na celou problematiku nazírá jako na edukační proces mající multifaktorovou povahu (srov. Průcha 1997, Portik 2003) a způsobující mnoho důsledků s několika mnoho proměnnými. Analýza (GAC 2006) v rámci sociálního vyloučení definuje faktory, jenž

lze označit za determinanty sociokulturního klimatu v podmínkách České republiky. Jsou jimi:

- 1) **nedostatečně vzdělané osoby,**
- 2) **dlouhodobě nebo opakovaně nezaměstnaní,**
- 3) **lidé s mentálním či fyzickým handicapem,**
- 4) **osoby trpící nějakým druhem závislosti,**
- 5) **osaměle žijící senioři,**
- 6) **imigranti,**
- 7) **příslušníci různě (etnicky, nábožensky, sexuální orientací apod.) definovaných menšin,**
- 8) **lidé, kteří se ocitli v těžké životní situaci, z níž si sami nedokáží pomoci.**

Projevy sociálního vyloučení mohou být prezentovány: 1) prostorovým vyloučením; 2) symbolickým vyloučením spojeným se stigmatizací; 3) nízkou mírou vzdělanosti a ztíženou mírou tuto nevýhodu překonat; 4) ztíženým přístupem k legálním formám výdělečné činnosti, rizikovým životním stylem; 5) životními strategiemi orientovanými na přítomnost; 6) uzavřeným ekonomickým systémem vyznačujícím se častým zastavováním majetku a půjčováním peněz na vysoký úrok; 7) větším potenciálem výskytu sociálně patologických jevů a 8) sníženou sociokulturní kompetencí. Lokalit v České republice, jež jsou označovány za sociálně vyloučené či sociálním vyloučením ohrožené je 310. (GAC 2006)

Adaptační obtíže se u členů romské komunity projevují v závislosti na rodině a prostředí, z kterého pocházejí. „Čím je ich rodina a prostredie, z ktorého pochádzajú, zaostalejšie, tým výraznejšie sa u nich prejavujú.“ (Horňák, Scholtzová 2005, s. 17)

Sociálně vyloučené lokality či lokality sociálním vyloučením ohrožené v ČR

(upraveno a zpracováno podle interaktivní mapy prezentované na webových stránkách:

<http://www.esfcr.cz/mapa>)

Kraj	Počet obcí/měst	Odhad počtu Romů všech věkových skupin	Sociálně vyloučené nebo sociálním vyloučením ohrožené lokality v České republice
Hlavní město Praha	5	9 000 – 9 500	Praha 3, Praha 5, Praha 8, Praha 9, Praha 14
Jihočeský kraj	11	1 500 – 2 000	České Budějovice, České Valenice, Český Kumlov, Jindřichův Hradec, Písek, Pohorská Ves, Prachatice, Přídolí, Tábor, Větřní, Volary
Jihomoravský	7	5 000 – 5 500	Brno, Břeclav, Hodonín, Ivanovice na Hané,

Kraj	Počet obcí/měst	Odhad počtu Romů všech věkových skupin	Sociálně vyloučené nebo sociálním vyloučením ohrožené lokality v České republice
kraj			Vyškov, Zastávka, Znojmo
Karlovarský kraj	13	3 500 – 5 500	Aš, Habartov, Horní Slavkov, Cheb, Chodov, Jáchymov, Kraslice, Nová Ves, Oloví, Rotava, Sokolov, Teplá, Toužim
Královeshradecký kraj	14	2 000 – 2 500	Broumov, Černožice, Dohalice, Holohlavy, Hradec Králové, Jaroměř, Kostelec nad Orlicí, Ledce, Meziměstí, Náchod, Rychnov nad Kněžnou, Trutnov, Třebechovice pod Orebem, Vysoké Veselé
Liberecký kraj	15	2 000 – 2 500	Bulovka, Česká Lípa, Chrastava, Jablonec nad Nisou, Liberec, Mimoň, Nové Město nad Smrkem, Nový Bor, Pertoltice pod Ralskem, Ralsko, Semily, Stráž pod Ralskem, Tanvald, Velké Hamry, Zákupy
Moravskoslezský kraj	10	10 000 – 10 500	Bohumín, Bruntál, Frýdek-Místek, Havířov, Karviná, Krnov, Nový Jičín, Opava, Orlová, Ostrava
Olomoucký kraj	15	4 500 – 5 000	Čelechovice na Hané, Dobromilice, Hanušovice, Hranice, Kobylá nad Vidnavkou, Kojetín, Lipník nad Bečvou, Olomouc, Prostějov, Přerov, Skalička, Šumperk, Velká Kraš, Velké Kunetice, Vrbátky
Pardubický kraj	6	1 000 – 1 500	Česká Třebová, Chrudim, Pardubice, Svitavy, Ústí nad Orlicí, Vysoké Mýto,
Plzeňský kraj	8	1 500 – 2 000	Bělá nad Radbuzou, Horná Bříza, Kladruby, Klatovy, Nýřany, Plzeň, Rokycany, Velká Malakov
Středočeský kraj	24	3 000 – 3 500	Bakov nad Jizerou, Beřovice, Boreč, Brodce nad Jizerou, Horní Počápy, Kladno, Klášter nad Jizerou, Klobuky, Kolín, Kralupy nad Vltavou, Králov Dvůr, Kutná Hora, Libice nad Vltavou, Mladá Boleslav, Nové Dvory, Poříčí nad Sázavou, Rožďalovice, Slaný, Spomýšl, Třebestovice, Zákolany, Zlonice, Želenice
Ústecký kraj	30	21 000 – 22 000	Bečov, Bílina, Cítoliby, Česká Kamenice, Děčín, Duchcov, Hostomice, Chomutov, Jirkov, Jiříkov, Kadaň, Klášterec nad Ohří, Krásná Lípa, Krupka, Litvínov, Louny, Most, Obrnice, Osek, Podbořany, Roudnice nad Labem, Šluknov, Straškov-Vodochody, Teplice, Trmice, Ústí nad Labem, Varnsdorf, Vejprty, Vrbice, Žatec
Kraj Vysočina	8	1 500 – 2 000	Havlíčkův Brod, Chotěboř, Jaroměřice nad Rokytnou, Jihlava, Kojatice, Mirošov, Teplá, Třebíč
Zlínský kraj	5	500 – 1 000	Bezměrov, Kroměříž, Staré Město, Valašské Meziříčí, Vsetín
Celkem	171/310	60 000 – 80 000	

Tabulka č. 6 Sociálně vyloučené lokality či lokality sociálním vyloučením ohrožené v ČR.

K výše uvedeným faktorům lze zařadit další konkrétní „**praktické determinanty sociokulturního klimatu**“, mezi které patří⁴⁷: 1) jazyk a jazykový potenciál, 2) odlišné pojetí materiálních hodnot a 3) odlišné pojetí nemateriálních hodnot.

Ukázka:

I. Oblast jazykového potenciálu	II. Oblast materiálních hodnot
1) Uč: „Ty nevíš, co je louka?“ Ž: „Vím to.“ Uč: „Co to je?“ Ž: „Takový dům.“	1) Ž: „Máte zlatý?“ Uč: „Co?“ Ž: „Řetízek.“ Uč: „Ano, mám. Maminka má taky?“ Ž: „Aj já mám. Je v zastavárně.“
2) Ž: „Kdy bude dům mrtvých ⁴⁸ ?“	2) Uč: „Štefánko, pojd' číst.“ Ž: „Pane učitele, vy nevíte, kdy jsou přídavky?“ ⁴⁹
3) Uč: „Co je příze?“ Ž: „Noha.“	III. Oblast nemateriálních hodnot
4) Uč: „S kým jsi přišel do školy?“ Ž: „S autobusem.“	1) Ž: „Co porodí moje žena, budeme mít.“
5) Uč: „Pozor! Sčítáme a odčítáme.“ Ž: „Já vím. Nabrat a vyčtat.“	2) Uč: „Co říkala mamka, že jsi utekl?“ Ž: „Byla ráda.“
6) Uč: „Ví někdo co je to záplata?“ Ž: „Jo, já! Je to výplata.“	3) Ž: „Můj tatínek kope díry. Já budu taky.“
7) Uč: „Co je larva? Co bude z larvy?“ Ž: „Kompot.“	4) Ž: „Nepřijdu do školy, bo jdu s tetu po občanku.“

Tabulka č. 7 Praktické determinanty sociokulturního klimatu

Vágnerová (2007) hovoří o zvlátnostech sociokulturně odlišného prostředí. Domnívá se, že do značné míry ovlivňují komunikaci mezi majoritní a minoritní společností. Ve vzájemné interakci se to projevuje tak, že členové menšinové společnosti si často mohou interpretovat chování členů většinové společnosti naprosto rozdílně, odlišně, ambivalentně. Stejně tak si chování menšiny může interpretovat majorita.

⁴⁷ Vychází z našich dlouholetých zkušeností s romským etnikem.

⁴⁸ Dušičky.

⁴⁹ Učitel vedl žákyni ke čtení (nemateriální hodnota), žákyně vznesla dotaz, v který den dostanou rodiče dávky státní sociální podpory (materiální hodnota), neboť byla vedena k tomu, že za dobrou známku za čtení dostane finanční odměnu.

Ukázka:

- 1) *Romové za pohoštění a jídlo (snídaně, oběd, večeře apod.) neděkují, neboť pohostinné chování považují za samozřejmé. Jsou si vědomi, že to, co jim bylo poskytnuto dnes, poskytnou stejně tak, ne-li více, oni zítra. Ve školní praxi to pak vypadá tak, že si učitelé často stěžují, že romské děti neumí děkovat. Ony ovšem k tomu v domácím prostředí nejsou vedeny.*
- 2) *Obdobné situace jsou se zdravením (s pozdravy). Romové se mezi sebou nezdraví. Jsou vždy pospolu, v úzkém rodinném společenství. Rodiče se s dítětem ráno při odchodu do školy neloučí, při návratu domů nezdraví. Potkají-li se nebo vidí-li se členové romského společenství po delší době komunikaci začínají kulturně danými frázemi, např. „Kaj džas?“ – Kam jdeš?, a tím se otevírá komunikační situace.*
- 3) *Nabízí-li romské dítě svému učiteli např. část své svačiny⁵⁰ (pečivo, sladkosti apod.) k ochutnání a ten odmítne, stává se pro romské dítě „barikano“ – pyšný, což si většina interpretuje jako nadřazený nebo učitel, který se od žáků distancuje, který dělá rozdíly mezi Romy a Neromy. Naopak vezme-li si větší množství, než dítě očekává, stává se v jeho očích učitelem, který strádá a je nenasytný. Vezme-li si méně, chová se jako „Gádžo“, čímž deklaruje, že jeho chování musí striktně odpovídat většinové společnosti, z které pochází, a tak by se měl chovat i romský žák.*

Komunikační způsoby determinující vzájemnou interakci Romů a členů majoritní společnosti v kontextu odlišného sociokulturního prostředí se vyznačují určitými zvláštnostmi, které se projevují v různé míře, v různém rozsahu a vždy s určitými specifiky v dané interakční situaci. Vágnerová (2007) definuje nejfrekventovanější determinanty, u nichž lze očekávat odlišné pojetí na obou stranách (tj. *romské a neromské*): 1) způsob sebehodnocení a prezentace představ o vlastních schopnostech a výkonnosti; 2) postoj ke vzdělání a plnění povinností; 3) vztah k času; 4) chápání pravidel pohostinnosti; 5) normy ve vztahu k vlastnímu tělu; 6) větší důraz na solidaritu; 7) způsob vyjadřování vlastního

⁵⁰ V období vyplácení sociálních dávek romští žáci nosí dosti honosné svačiny. Nechovají se k nim šetrně, část rozdají, část skončí v koši. Aby romské dítě přišlo do školy se standardně připravenou svačinou (chléb s máslem apod.) z domácího prostředí je něco nepřípustného.

Ukázka:

Uč: „Všichni žáci nosí kupované svačiny. Obvykle jsou to jogurty, rohlíky, koblihy a chipsy. O velké přestávce sedí na svých místech a svačí. Koukají se, kdo, jakou má svačinu. Stávalo se, že dítě pocházející z velmi sociálně slabé rodiny nemělo tak honosnou svačinku, měl jenom chleba namazaný máslem. Nic víc. Všechny ostatní děti si z něj utahovaly a nechtěly jej mezi sebe přijmout. Tvrdily, že prý je „socka“, že by ony chleba s máslem nejedly. Já jsem osobně velkou přestávku tráвила ve třídě a vždy jsem jim ukazovala, že na svačinu mám jenom chleba s málem a se salámem a že je to daleko zdravější a takhle by měly jíst i ony. Celá třída na mě koukala a divila se, že jsem učitelka a jím tohle, jako bych neměla na víc.“

názoru; 8) více religiózní zaměření; 9) větší projev respektu a úcty k autoritě a 10) nápadné rozdíly v mužské a ženské roli.

Dalšími determinantami v kontextu romského etnika jsou především:

- 1) vzdělanost Romů;
- 2) nezaměstnanost Romů;
- 3) bydlení Romů;
- 4) vzájemné vztahy Romů s majoritou a naopak;
- 5) životní styl a životní perspektivy Romů.

Vzdělanost Romů

Portik (2003) je toho názoru, že pokud bychom chtěli uskutečnit reálné změny v oblasti vzdělanosti Romů, potřebovali bychom více vnitřního přesvědčení a touhu změnit nejenom druhé, ale především sebe, neboť zvláště u romského etnika jde daleko více o změnu myšlení majoritní společnosti, než-li změnu myšlení Romů.

„Výchova a vzdelávanie rómskych dětí je vážnym problémom, a to nielen v SR, ale a jinde v Európe, kde Rómovia žijú. Nízka vzdělanostní úroveň rómskej menšiny sa premieta do všetkých oblastí života v našej spoločnosti“. (Portik 2003, s. 5) Ctižádostivost a ambice nemají pro romskou komunitu smysl. Úspěch jednotlivce má význam jenom tehdy, uspokojuje-li potřeby celé skupiny. (Hornák, Scholtzová 2005) A výsledek vzdělávání v obecném a v konkrétním slova smyslu přináší prospěch individuální čili jednotlivci, nikoli celé komunitě.

Podle statistických zjištění mělo v roce 1991 78,4 % (tj. cca 133 tis.) Romů základní vzdělání (*včetně neukončeného*), 9,7 % byli vyučeni bez maturity, 0,3 % mělo střední odborné vzdělání bez maturity, 0,1 % ukončilo učební obory s maturitou, 0,2 % mělo úplné střední všeobecné vzdělání s maturitou, 0,7 % mělo úplné střední odborné vzdělání s maturitou, pouhá 0,3 % dosáhlo vysokoškolského vzdělání. 5,5 % Romů bylo bez vzdělání. Při sčítání lidí v roce 2001 byla situace daleko komplikovanější, neboť k romské národnosti se přihlásilo necelých 12 tis. Romů (*přesněji 11 746*). A na základě tohoto údaje lze procentuálně vyjádřit následující výsledky vztahující ke vzdělanosti romské populace: 65,4 % má základní (*včetně neukončeného*) vzdělání, 10 % má vyučení bez maturity, 7,2 % má střední odborné vzdělání bez maturity, 0,5 % má učební obory s maturitou, 1 % ze zjištěných údajů má úplné střední všeobecné vzdělání s maturitou, 2,8 % úplné střední odborné s maturitou, 0,7 % splnilo nástavbové studium a 1,6 % Romů má vysokoškolské vzdělání. 8,3 % je bez vzdělání. Lze se domnívat, že s největší pravděpodobností bude obdobné procento nekvalifikovaných

i ve skupině lidí příslušejících k romskému etniku, kteří ovšem romskou národnost úředně nedeklarovali. (CZSO, online)

Nezaměstnanost Romů

Otázka nezaměstnanosti je dalším tématem úzce spjatým s romským etnikem. Romům se práce hledá hůře než zbytku české populace. Myslí si to přes tři pětiny lidí (62 %). Téměř polovina (48 %) je toho názoru, že romští občané se složitěji uplatňují ve veřejném životě, ještě více lidí se však domnívá, že Romové mají stejný přístup ke vzdělání jako ostatní. Vyplývá to z průzkumu Centra pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu Akademie věd ČR, v.v.i. (CVVM 2009) Rovnocenné podmínky při hledání práce mají Romové podle 30 % respondentů, 4 % Čechů se domnívají, že jsou na tom Romové dokonce lépe. Podle 35 % lidí má romské obyvatelstvo stejnou možnost se uplatnit ve veřejném životě, podle 8 % lepší. Nadpoloviční většina (64 %) dotázaných si myslí, že v případě vzdělání, získání kvalifikace, zajištění osobní bezpečnosti a rozvoje kultury mají Romové zhruba stejné možnosti jako neromská populace. Opak si myslí přibližně čtvrtina respondentů. Romské obyvatelstvo je v horší situaci při získávání kvalifikace podle 30 %, při hledání bydlení podle 28 % a z hlediska vzdělání podle 25 % respondentů. Podle údajů CVVM, které se zaměřilo v letech 1997, 2001, 2003 a v letech 2006 a 2007 na několik oblastí, v kterých sledovalo podmínky pro romskou komunitu, lze deklarovat následující horší podmínky pro Romy:

OBLAST	1997	2001	2003	2006	2007
Zaměstnání	56%	62%	74%	63%	68%
Veřejný a občanský život	34%	37%	53%	44%	48%
Získávání kvalifikace	32%	33%	36%	32%	30%
Bydlení	24%	25%	33%	30%	28%
Vzdělání	nezjišťováno	nezjišťováno	nezjišťováno	22%	25%
Bezpečnost	19%	26%	29%	13%	13%
Kultura	18%	21%	16%	15%	13%

Tabulka č. 8 Horší podmínky pro Romy (zpracováno na podkladě dokumentů CVVM SÚ AV ČR 2008)

Ve Zprávě o stavu romských komunit v ČR z roku 2004 se uvádí, že 80,4 % Romů za hlavní důvod potíží při hledání zaměstnání považuje etnickou příslušnost, 65,9 % se domnívá, že problémem je nedostatečná kvalifikace, 53,3 % celkovou ekonomickou recesi v zemi a 39,2 % si myslí, že v tom také hraje roli nedostatek štěstí. Špatný zdravotní stav je znevýhodněním při hledání práce podle 9,1 % Romů a 19,8 % za znevýhodňující faktor považuje věk. 8,1 % Romů za znevýhodňující faktor považuje pohlaví.

Zpráva Světové banky (2008) uvádí, že 65 % Romů v produktivním věku, kteří žijí v sociálně vyloučených romských lokalitách, jsou příjemci sociálních dávek, z čehož zhruba 75 % příjemců dávek je neaktivních nebo nezaměstnaných. Dalších 11 % má jen příležitostná zaměstnání. Příjemci dávek mají slabší motivaci hledat práci, což je jev známý jako „past nezaměstnanosti“. To znamená, že i když jsou sociální dávky adresovány lidem bez práce, někteří z nich jsou bez práce právě proto, že pobírají tyto dávky.

V romské populaci ani nezaměstnanost neznámá nezávislost na sociálních dávkách. Téměř 17 % romských zaměstnaných přiznalo, že pobírají k platu sociální dávky a dalších 10 % na tuto otázku neodpovědělo. Z nezaměstnaných romských respondentů 81 % přiznalo pobírání sociálních dávek a téměř 7 % neodpovědělo. Více než 80 % romských respondentů, kteří pobírali sociální dávky, uvedlo, že je pobírají déle než rok, 40 % déle než tři roky. Při výzkumu byla zjištěna výrazná korelace mezi dosaženým vzděláním a pocitem chudoby a závislostí na sociálních dávkách. Respondenti s nižším vzděláním častěji pobírali sociální dávky a rovněž častěji hodnotili svou situaci jako chudobu. Na pocit chudoby nemělo vliv pohlaví respondenta a přítomnost dětí v domácnosti, vyšší pocit chudoby byl zaznamenán pouze u rodin se čtyřmi a více dětmi. Z měst, ve kterých byl výzkum realizován, byla nejvyšší závislost romských respondentů na příjmu sociálních dávek zjištěna v Chomutově (téměř 70 %), dále v Uherském Hradišti, Přerově a Ostravě, nejmenší závislost pak v Českém Krumlově (méně než 20 %) a v Pardubicích. Znovu se tedy ukazuje, že závislost příslušníků romských komunit na sociálních dávkách je vysoká především tam, kde jsou vztahy mezi romskou komunitou a majoritou špatné a kde je obecně vysoká nezaměstnanost. Naopak tam, kde jsou vztahy dobré, jsou i příslušníci romských komunit na sociálních dávkách méně závislí. (Navrátil 2002)

„Nezájem o romské zaměstnance není dán pouze rasovou odlišností, ale vyplývá ze zkušeností s jejich slabou pracovní morálkou a nespolehlivostí, která někdy vede až k nepřiměřené generalizaci, k odsudku všech Romů, bez ohledu na jejich individuální rozdíly. (Vágnerová 2007, s. 60)

Bydlení Romů

Otázka bydlení v kontextu romského obyvatelstva je v českých podmínkách dalším tíživým problémem. Sociálně vyloučené lokality v ČR byly zmapovány v rámci projektu Ministerstva práce a sociálních věcí (projekt s názvem „Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti“), jenž byl realizován společností GAC spol. s r. o. Tento projekt byl financován z prostředků

Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR. Sociálně vyloučené lokality jsou zmapovány ve všech krajích ČR. Na webové interaktivní mapě⁵¹ lze zjistit bližší informace a charakteristiky o příslušných lokalitách, včetně odhadu romského obyvatelstva, stavu a vybavenosti domů/bytů, vlastníků nemovitostí, vzniku a vývoji lokality, mechanismu vstupu a výstupu, vzdělanostní a zaměstnanostní struktury obyvatelstva, sociálně problémových jevech, školských zařízeních apod.

Velká část Romů žije v katastrofálních bytových podmínkách. Kauzálními faktory často bývají sociopatologické jevy (*především související s finanční stránkou věcí – lichva, exekuce aj.*), které minoritu provází. Analýzu této bytové problematiky v romské komunitě lze definovat na podkladě sociologického rozměru empirického šetření v rámci výzkumné studie realizované ve městě Ostrava (Kaleja 2007) následovně:

1) **Potencionální bezdomovectví** lze pojímat jako počátek bezdomovectví. Jedná se o situaci, kdy rodina dosud stále žije v bytě (domě), který již nějakou dobu obývá. V blízké době ji však hrozí vystěhování. Příčinou je často neplacení nájemného. Mnohdy je to kvůli nepočitatelným rodinným výdajům, nízkému finančnímu rozpočtu, neekonomickému hospodaření rodiny, také kvůli liknavosti samotných Romů nebo kvůli sociopatologickým formám chování.

2) **Skryté bezdomovectví** není snadné v romské minoritě rozpoznat. Romové se vyznačují úzkou soudržností a vzájemnou koexistencí. Jsou stále spolu, pohybují se ve skupinkách. To patří k jejich kulturnímu specifiku. Lze se setkat s několika nukleárními rodinami, které bydlí v jednom bytě (např. byt o velikosti 1+2, s metrází 52 m² obývá desetičlenná rodina). Skryté bezdomovectví nastává tehdy, kdy rodinná jednotka přichází o svůj byt a dočasně, někdy i natrvalo, zůstává bydlet u svých rodičů, sourozenců i vzdáleného příbuzenstva.

3) **Zjevné bezdomovectví** díky romským sociální vazbám neexistuje. Romové nedají dopustit, aby jejich příbuzenstvo bydlelo někde pod mostem, jak je nám známo. Rodině bez střechy nad hlavou okamžitě nabídnou možnost přestěhování jako prozatímní, někdy i permanentní řešení. (Kaleja 2007)

Vzájemné vztahy Romů s majoritou a naopak

Romové vnímají většinovou společnost jako ohrožující, nepřátelskou a diskriminační. Vzájemné soužití vnímají spíše jako konfliktní. Podle Bratinkovy zprávy (1997) je integrace

⁵¹ http://www.esfcr.cz/mapa/int_CR.html

Romů velmi náročná a zatím se ji moc nedaří uskutečňovat. „Problémem zůstává nedostatečné využívání principu právní kvalifikace trestných činů při jejich vyšetřování a posuzování především ze strany policie a policejních vyšetřovatelů, rovněž nelze ignorovat kritické hlasy na adresu soudců. Tyto skutečnosti - spolu s rozmachem aktivit zejména hnutí skinheads či obtížně postižitelné diskriminační postupy, jako jsou tolerované případy zákazu vstupu Romů do restaurací a veřejných prostor - posilují na straně Romů vnímání majoritní společnosti jakožto nepřátelské a do značné míry dokonce sympatizující s extremistickými rasistickými skupinami. Vláda, ačkoli ve svém usnesení č. 67 z roku 1993 deklarovala odhodlání "čelit veškerým projevům nesnášenlivosti, jež vzbuzují pocity ohrožení u kterékoli menšiny", se k takovým jevům v dostatečné míře nevyjadřuje, čímž pocit nedůvěry prohlubuje.“ (Usnesení vlády ČR, 29. října 1997, č. 686)

Romové vcelku vnímají státní instituce, tedy i školu, spíše nepřátelsky. Samy děti vnímají školu jako prostředí cizí, nedemokratické a perzekuční. Hlavní důvod, který Romové uvádějí na otázku „Proč se ti nelíbí ve škole?“ je to, že nerozumějí vykládané látce. Dalším důležitým důvodem je to, že se k sobě děti nechovají hezky. (srov. Hejkrliková 2001)

CVVM zrealizovalo výzkumné šetření vztahující se k vnímání vztahu mezi majoritní společností a romským etnikem. Zjistilo, že více než čtvrtina respondentů (26 %) si myslí, že soužití mezi oběma etniky je velmi špatné, 53 % je toho názoru, že je docela špatné. Za docela dobré jej považuje pouze 16 % lidí, za velmi dobré ani 1%. 5 % občanů nemá na tuto tematiku žádný názor. V časovém srovnání se hodnocení proti roku 2006 zhoršilo, soužití vloni označilo za špatné 69 % dotázaných. Situace se tak vrátila k výsledku z roku 2003, tehdy bylo stejného názoru 78 % lidí.“ (CVVM 2007, on-line)

Soužití romské a neromské populace v časovém srovnání (v %)							
hodnocení v roce	1997	1998	1999	2001	2003	2006	2007
špatné	81	78	66	68	78	69	79
dobré	15	15	23	18	18	22	16

Tabulka č. 9 Soužití romské a neromské populace v časovém horizontu (CVVM 2007, on-line)

Dále bylo zjištěno, že podíl dotázaných, kteří hodnotí soužití romského a neromského obyvatelstva jako dobré, byl v roce 2006 ve srovnání se současností vyšší, a to 22 %. Podle respondentů by měla neromská část obyvatelstva přispět ke zlepšení vzájemného soužití větší tolerancí a odstraněním předsudků (22 %), 16 % neodpovědělo. Zhruba desetina lidí (12 %) si myslí, že neromská populace nic přinášet nemusí. Romové by naopak podle

občanů měli přispět ke zlepšení vztahů přizpůsobením se většinové společnosti (21 %), slušným chováním a dodržováním pořádku (18 %) a chozením do práce (17 %). Přesná polovina respondentů uvedla, že bydlí v blízkosti Romů, 47 % uvedlo opak. Podle 58 % z těch, kteří bydlí vedle Romů, je soužití s nimi špatné. Skoro dvě pětiny označily soužití za dobré, 3 % za velmi dobré.“ (CVVM 2007, on-line) Marek (2005, on-line) uvádí, že zástupci romských organizací si myslí, že český stát dostatečně neřeší problémy, které trápí romskou menšinu.

V tiskové zprávě (2003) CVVM a Sociologického ústavu Akademie věd ČR s názvem **Občané o soužití s Romy a o jejich možnostech ve společnosti** se uvádí, že soužití Romů a ostatních obyvatel je velkou částí veřejnosti vnímáno jako problematické. Zatímco obecně vztahy mezi lidmi v místě svého bydliště za špatné označilo jen 16,4 % dotázaných, v případě soužití Romů s ostatními obyvateli v místě svého bydliště se podobně kriticky vyjádřila polovina (50,5 %) respondentů z těch, kteří předtím uvedli, že v blízkosti místa, kde bydlí, žijí nějací Romové. V ještě horším světle pak občané vnímají soužití Romů a ostatních obyvatel v rámci ČR jako celku, když za špatné jej označily více než tři čtvrtiny (78,2 %), zatímco za dobré méně než jedna pětina (17,6 %) dotázaných. V tomto silně negativním hodnocení celkového soužití Romů a ostatních obyvatel se přitom odrážely jak případné negativní zkušenosti z vlastního místa bydliště, tak i zprostředkované negativní zkušenosti, které občanům přinášejí sdělovací prostředky.

Životní styl a životní perspektivy Romů

„Pro romský životní styl je typický sklon k nepravděpodobnosti, živelnosti a nesystematičnosti.“ (Vágnerová 2007, s. 61) Jak nepravděpodobnost, živelnost, tak nesystematičnost Romů se váže na jejich historický rámec. Životní styl je jedním z faktorů mající vliv na zdraví člověka. Faktory mající vliv na celkové zdraví (*tělesné, sociální, psychické*) člověka podle Křivohlavého (2009) jsou:

- 1) **prostředí**, v němž jedinci žijí,
- 2) **zdravotnické služby**,
- 3) **genetické dispozice**,
- 4) **životní styl**.

Říčan (1998) uvádí, že následující faktory ovlivňují zdraví Romů: 1) nevyhovující bydlení, které nesplňuje základní hygienické podmínky (*vlhkost a plísně, teplota, chybí zdroj teplé vody, chybí toalety, nebo dokonce ani pitná voda*); 2) krátká doba kojení, nedodržování zásad péče o kojence i starší děti; 3) špatná životospráva a špatné stravovací návyky (*tučná*

a sladká jídla, maso horší kvality, moučná jídla, nedostatečný přísun vitamínů, brzké převádění malých dětí na stravu dospělých, nedostatek ovoce); 4) konzumace alkoholu i v těhotenství a dětmi či nedospělými; 5) kouření (často i v těhotenství); 6) nedostatečná hygiena (kvůli tomu také častější vznik infekčních onemocnění); 7) neochota pečovat o vlastní zdraví (zanedbávání preventivních prohlídek a očkování, nedodržování předepsané léčby, zejména v pediatrii a péči o těhotnou ženu, u žen zadržování preventivních gynekologických prohlídek); 8) brzký nástup sexuálního života, rizikový sex, předčasná těhotenství.

Dosud neexistují exaktní generalizované výzkumy zaměřené na životní styl či faktory ovlivňující životní styl romských komunit v České republice. Na danou problematiku lze i proto nazírat prostřednictvím kvalitativní perspektivy, která nabízí vln do problému.

O.s. Drom, romské středisko⁵² od září 2005 do května 2007 realizovalo projekt⁵³ „Zdravotně sociální pomocníci (ZSP) ve vyloučených lokalitách (SASTIPEN⁵⁴ CR)“. Drom společně s Ministerstvem zdravotnictví vytvořil metodiku fungování zdravotně sociálního pomocníka, definoval jeho pracovní náplň a systém vzdělávání. Projekt byl realizován v 7 krajích ČR. Role pomocníka spočívá v aktivním vyhledávání osob či skupin, u nichž hrozí ohrožení zdraví, ať už v důsledku rizikového chování, nedostatku informací či nedostupností zdravotní péče. Jejich práce se zaměřovala zejména na péči o těhotné ženy a matky po porodu, děti, mladé lidi, hygienické podmínky v domácnostech a zlepšení komunikace mezi rodiči, lékaři a zdravotníky. Z analýzy činnosti zdravotně sociálních pomocníků v rámci projektu v roce 2006 vyplývá, že 10 pracovníků (v 10 lokalitách) pracovalo s 209 klienty a jejich rodinami na 494 kauzách, v rámci nichž poskytly 620 intervencí. Typickým klientem ZSP byla žena ve věku 33 let žijící v sociálně vyloučené romské lokalitě. Každá ZSP pracovala přibližně s 20 klienty a jejich rodinami, u každého klienta řešila průměrně tři kauzy a každému klientovi poskytla průměrně 3 intervence. Typy kauz řešených ZSP v roce 2006: prevence (obecně) 21 %, zdravotní problémy 18 %, jiné (sociální problémy) 12 %, preventivní prohlídky 10 %, registrace/přeregistrace lékaře 8 %, očkování 7 %, těhotenství + péče o kojence 4 %, zuby 4 %, gynekologická vyšetření 3 %, kompenzační pomůcky 3 %, invalidní důchod 2 %, paraziti – vši 2 %, sterilizace 2 %, dávky 2 %, potvrzení od lékaře 2 %, hygiena 1 %, ústavní péče 1 %. V oblasti zdravotních problémů se řešily

⁵² <http://www.drom.cz/cs/drom-romske-stredisko/>

⁵³ Projekt byl financován z Opatření 2.1 Integrace specifických skupin obyvatelstva ohrožených sociální exkluzí – oblast sociálních služeb, Operačního programu Rozvoje lidských zdrojů Evropského sociálního fondu, a to v částce téměř 11 milionů korun.

⁵⁴ Sast'ipen v romštině znamená zdraví.

především problémy psychické 20 %, obezita 17 %, astma 10 %, diabetes 9 %, oko 5 %, gynekologické 5 %, kožní problémy 3 %, mentální 3 %, nedoslýchavost 3 %, hematom 3 %, ostatní 20 %. (Vláda ČR 2008, on-line)

Zdraví a životní styl Romů má jistě významný vliv i na délku života člověka. Rous (2003) ve své publikaci uvádí přehled průměrné délky života Romů a členů majoritní společnosti.

Průměrný věk romské populace ve srovnání s majoritní společností		
Romové	Ženy	59,5 roků
	Muži	55,3 roků
Gádžové	Ženy	75,4 roků
	Muži	67,8 roků

Tabulka č. 10 Průměrný věk romské populace ve srovnání s majoritní společností

S otázkou životního stylu rovněž souvisí postoj ke vzdělanosti, k zaměstnanosti, k standardu bydlení apod. Nelze říci, že jsou to faktory, které na sebe vzájemně nepůsobí. Naopak všechny faktory se vyznačují vzájemnou propojeností, významnou reciprocitou.

2.3 Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance

Na základě výzkumné studie Fleškové (2004), která byla realizována na Slovensku ve školním roce 2004/2005, bylo zjištěno, že učitelé romských žáků se nejvíce potýkají s těmito problémy:

- 1) **absence ve vyučování** (62,8 %),
- 2) **nedostatečná domácí příprava** (62,8 %),
- 3) **materiální vybavení dětí** (53,5 %).

Výzkumný vzorek tvořilo 43 učitelů, byla uplatněna metoda řízeného rozhovoru. Další část výzkumu se zabývala rodiči (30). Středem zájmu bylo zjistit, proč rodiče posílají své děti do školy. Více než polovina rodičů uvedla „aby sa niečo naučilo“, vyskytly se také odpovědi „aby sa dostalo na SOU, aby bolo vzdelané, aby nebolo hlúpe a pod.“. Pouze 2 z 30 rodičů posílají děti do školy „lebo musia“ (povinná školní docházka). 66,7 % rodičů uvedlo, že děti se během PŠD mají naučit trivií⁵⁵. Ze sledovaných rodičů 76,7 % má ukončené pouze základní vzdělání. 70 % rodičů ve snaze verbálně projevit zájem o školu uvedlo, že docházka

⁵⁵ Dle výzkumnice toto očekávání souvisí s nízkou vzdělanostní úrovní rodičů, kteří mají pouze základní vzdělání.

do školy je pravidelná, i když přiznali, že jsou období, kdy děti do školy nechodí pravidelně. 40 % rodičů přiznalo neomluvenou absenci. (Flešková 2004)

Palátová (2004) uvádí, že romští žáci na otázku „*Kdo tě při výběru povolání nejvíce ovlivňuje?*“ odpovídají, že jsou to ty osoby, se kterými mají emocionální vztahy:

- 1) **rodiče a příbuzní (62%),**
- 2) **kamarádi a známí (17%),**
- 3) **učitelé nebo výchovní poradci mají vliv při výběru povolání v míře 9 %,**
- 4) **vliv médií činil 6 %.**

Nutno dodat další položku dotazníku výzkumného šetření „*O tom, na jaký obor se hlásím, rozhoduje*“. Zde žáci odpovídali následovně: 1) více jak polovina žáků (53%) rozhoduje o volbě budoucího oboru sama, 2) u téměř poloviny (44 %) žáků mají vliv rodiče nebo přímo rozhodují, kam se jejich dítě bude hlásit. Výzkumný záměr byl realizován v roce 2004, výzkumný vzorek činil 157 žáků, z toho 108 romských žáků.

Výsledky již popsaného⁵⁶ provedeného výzkum Horňáka (2005) přinesly mimo jiné i odpovědi vztahující se k otázce postojů romských žáků v linii vzdělanostních drah. Uvádí se, že postoje žáků, u nichž byl uplatněn experiment AVP (*Akcelerační vzdělávací program*), jsou pozitivnější než postoje žáků vzdělávaných běžnými osnovami speciálního školství. Podle autora rozdíly v postojích (*změny*) způsobily klíčové faktory vzdělávání:

- 1) **pozitivnější vztah učitele k romským žákům;**
- 2) **pozitivnější vztah asistenta pedagoga k romským žákům;**
- 3) **častější vzájemné rozhovory;**
- 4) **akceptace jejich potřeb.**

Podle Analýzy (GAC 2009) školy často deklarují jako osvědčený způsob komunikace institucionální tlak na rodinu (*přítomnost sociální pracovnice či policisty na výchovné komisi*). Podle škol takový přístup zvyšuje motivaci rodiny k následné spolupráci a efekt takového počínání je dlouhodobější. Některé školy rovněž navrhují vázat sociální transfery na docházku dětí do školy, případně navrhují část sociálních dávek poukazovat přímo (*ve formě jakési analogie k institutu zvláštního příjemce sociální dávky*) na úhradu nákladů spojených s pořizováním pomůcek, svačtin či obědů, případně souhlasí s tím, aby sociálně znevýhodněné děti dostávaly stravu ve škole zdarma, neboť „*se alespoň pořádně najedí,*

⁵⁶ Viz subkapitola 1.1.

některé děti mají hlad a nemohou se pak soustředit na výuku a pro rodiče by to byla alespoň motivace posílat děti do školy“ (s. 44).

Ve zprávě *Vzdělávání Romů v ČR*, jehož patronát má Člověk v tísni, společnost při TV, o.p.s. (*dále jen Člověk v tísni*) se uvádí, že odborná vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně (PPP) 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. Dle usnesení vlády ČR ze dne 23. 1. 2002, které hodnotilo plnění usnesení vlády ČR ze dne 29. 10. 1997 č. 686, byly nové testy MŠMT schváleny v lednu 2001. V praxi se však dle zprávy zatím téměř nepoužívají. Absolventi zvláštních škol (dnes již ZŠP) mají značně omezené šance na získání dalšího vzdělání, stejně tak jako na získání zaměstnání. Až do začátku roku 2000 se směli hlásit k dalšímu studiu pouze na několik vybraných učebních oborů. V lednu roku 2000 vstoupila v platnost novela školského zákona, která umožňuje hlásit se na jakoukoliv. (Člověk v tísni, o. p. s., 2002)

2.4 Postoje romských rodičů a jejich vliv na vzdělávání dětí

„Je obecně známo, že jednotlivá etnika a národy mají odlišné kulturní vzorce, pokud jde o styly výchovy uplatňované rodiči k jejich dětem, ale také vůbec v tom, jak dospělí určitého etnika nahlíží na děti a mládež, na intergenerační vztahy a komunikaci aj.“ (Průcha 2001, s. 167)

Postoj lze charakterizovat jako hodnotící vztah, názor či relaci mající tři dimenze, které na sebe vzájemně působí a které nelze od sebe jednoznačně oddělit, neboť jedna na druhou se váží, současně působí na člověka. Postoj má rovinu 1) **kognitivní** – ta souvisí s vnímáním daného schématu, uvědomování si souvislostí, podmínek; 2) **emocionální** (*někdy též označována jako emoční*) – ta vychází z předešlé, neboť poskytuje emocionální náboj k daným okolnostem; 3) **behaviorální** – je expresivní částí postoje, svým charakterem, resp. konativní akcí dává jedinci, sociálnímu okolí apod. najevo svůj hodnotící vztah. Sociální postoje souvisí s názory, hodnotami a hodnotovou orientací. (srov. Výrost 1989; Hewstone, Stroebe 2006)

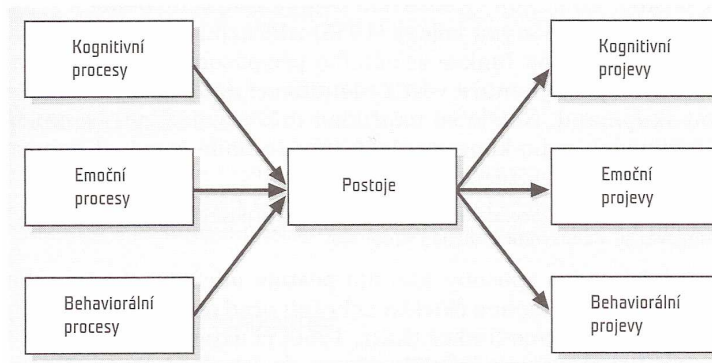
Hodnoty a hodnotová orientace člověka velmi úzce souvisí s výchovou a vzděláváním. V rodinném prostředí hodnoty jsou determinovány rodičovským vlivem, ve škole působí

učitele svými názory a postoji. Hodnoty nás směřují k určitému cíli. Na základě nich modifikujeme své chování, usilujeme o dosažení toho, co považujeme za cenné, pro nás důležité a potřebné, toho, čemu se odborně říká hodnota.

„Hodnota je to, co je, resp. má být předmětem lidského chtění. Hodnotit znamená přičítat nebo upírat význam, důležitost, cennost nějakému jevu z hlediska lidských tužeb a snah.“ (Kučerová 1997, s. 7) Kučerová (In Střelec et al, 1998) za nejvyšší hodnoty lidského jedince považuje vlast, domov, rodinu, mateřský jazyk. Hodnoty dělí na biologické (*pro zachování existence člověka*), civilizační, kulturní (*jež souvisí s etickou a estetickou oblastí*), vitální (závisí na potřebách lidské podmíněnosti) a sociální. Dále rozlišuje hodnoty duchovního rozměru, mezi které patří sebereflexe, seřízení a sebevýraz. Hodnoty mají i interpersonální a intrapersonální rovinu nazírání. Interpersonální rovina symbolizuje vztah k druhým, ke světu, v němž žijeme, vyrůstáme, rozvíjíme svou osobnost. Intrapersonální rovina vede k porozumění, k odpovědnosti a k osvětlení smyslu vlastního života. Hodnota se v člověku vytváří prostřednictvím zkušeností, vštěpovaných a osvojených pravidel, rodinnou a školní výchovou, autokultivací každého člověka. O hodnotách lze říci, že je můžeme považovat za korektiv (korigující činitel) jednání a chování člověka. Systém hodnot regulující naše chování, zájmy, potřeby, ovlivňující naše postoje a názory se v odborné literatuře nazývá jako hodnotová orientace. (Göbelová 2004)

Dimenze a hierarchie hodnot v kontextu romského etnika je odlišná. Poměrně často, někdy téměř vždy, se setkáme s tvrzením, že Romové jsou charakterističtí tím, že vzdělávání nepovažují za hodnotu. Za hodnotu považují stáří, neboť o své starší příbuzné velice pečují, plně je respektují a učí se z jejich životních moudrých zkušeností. Ti jim poskytují životní moudra, vedou je životní cestou. Za hodnotu rovněž považují rodinu, zdraví, vlastnictví apod. Vzdělání je na jiném (*nižším*) stupni hodnotového žebříčku v porovnání s většinovou společností. (srov. Jakoubek 2004; Kaleja 2006, 2007; Davidová 1995, 2001, Bartoňová 2005)

Hodnoty člověka formují jeho sugestivní postoje k lidem, materiálním a nemateriálním subjektům. Podle Bohnera (In Hewstone, Stroebe 2006) postoje mají 3 komponenty (*tak jak jsou uvedené výše, tj. kognitivní, emoční a behaviorální procesy*), všechny současně prochází procesem interiorizace subjektu (*jednotlivec, např. rodič*), z něhož obdobně současně vycházejí a působí na další subjekty (*jednotlivce, např. děti*). Jedná se o nekončící a stále probíhající proces, při němž z jednoho člověka vycházejí komponenty a zároveň se váží na druhého či několik osob současně a naopak.



Graf 3 Tříkomponentový model postojů
(Bohnera In Hewstone, Stroebe 2006, s. 285)

K **základním funkcím postojů** patří především funkce znalostní, utilitární, sociální identity a funkce udržování sebeúcty. Z hlediska **funkce znalostní** (*knowledge function*) lze říci, že postoje člověku pomáhají „odhalovat“ objekty a události v jeho okolí. Pomáhají mu ve vytváření behaviorálních strategií (akcí) k danému objektu či událostem. **Utilitární funkce** (*utilitarian function*) souvisí s procesem učení (*mj. sociální učení*), z něhož vyplývají odměny a tresty. Lidé zaujmají postoje vedoucí k libosti či nelibosti. **Funkce sociální identity** (*social identity function*) zahrnuje aspekty sebevyjádření a sociální interakce, což směřuje zároveň k identifikaci s danými osobami. **Funkce udržení sebeúcty** má dva způsoby projevů: 1) prostřednictvím ego-ochranné funkce a externalizace jedince chrání před negativními jevy, událostmi, skupinami apod.; 2) utvářejí vazbu mezi self (já) a oblíbenými objekty, jež na jedince působí jako vzory a nimi se řídí. (Bohnera In Hewstone, Stroebe 2006)

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

Podle Árochové, Bakičové a Ševčíkové (1984) výsledky školního vzdělávání byly signifikantně závislé od určitých charakteristik rodinného prostředí, a to zejména od úrovně vzdělávání rodičů a úrovně bydlení. „*Rodina, ktorá dieťa nedostatočne stimuluje po stránke intelektovej, citovej a charakterovo-morálnej, determinuje veku neprimeraný mentálny, citový a sociálny vývin, ktorý sa v škole prejavuje zo strany objektu jej posobenía – dieťaťa – aj ako školská neúspešnosť.*“ (Portik 2003, s. 5)

Ukázky omluvenek rodičů⁵⁷:

R1: „*Paní učitelko, omluvte moji ceru, bo byla doma. Otec.*“

R2: „*Promiňte nebylo mu dobře.*“

R3: „*Bylo jich teplota nemoc.*“

R4: „*Pane učiteli, Simona nepřijde do školy, bo má sračku.*“

R5: „*Pane učiteli, Tomáš nepřijde do školy, bo má nateklú hubu.*“

R6: „*Omluvte ho, bo jsem musela jít na úřad podepsat a hlídal malú. Děkuji za pochopení.*“

Socioložka Fülöpová (2007) doporučuje pro zlepšení stavu vzdělávání v rodinné sféře vytvořit specifický systém sankcí, zvýhodnění a znevýhodnění rodičů romských dětí podle přístupu k školnímu vzdělávání.

Ukázka:

S: Je začátek 5. vyučovací hodiny ve 4. ročníku základní školy. Matka žáka, který nebyl ve škole za klepe na dveře třídy a táže se:

R: „*Paní učitelko, do kdy má Pepík?*“

Uč: „*Pepík není ve škole, je nemocný. Ráno, když jste doprovázela jeho brášku do školy, tak jste mi to hlásila.*“

Běžné dítě ve školních podmínkách by se mělo přizpůsobit školnímu režimu. Je to proces, který je označován jako adaptace na školní prostředí. U romských rodičů se setkáváme s názory, že by se škola měla naopak přizpůsobit dítěti. (Hornák a Scholtzová 2005)

Průcha ve své publikaci (2001) uvádí interkulturní rozdíly v rodinné výchově nejen dětí předškolního věku, ale i starších dětí, které se stávají žáky a studenty. Sleduje výzkumy orientované na angažovanost rodičů pocházejících z Rakouska, Německa, Švýcarska, z USA a Tchaj-wanu ve vztahu ke škole (Krumm 1991). Rodičovská angažovanost je interpretována jako determinace rodičů svých dětí vůči vzdělávání (*konkrétněji zda podporují jejich učení doma, kontrolují prospěch svých dětí, spolupracují s učiteli aj.*). Z pohledu těchto kritérií u Rakouska lze sledovat vysokou míru rodičovské angažovanosti, zatím co u rodičů z USA nízkou a u Tchaj-wanu velmi vysokou.

Hrabovská (2010) v průběhu školního roku 2008/2009 prováděla empirický výzkum v monoetnické škole v Ostravě na výzkumném vzorku 46 romských žáků, přičemž 29 z nich byli žáci I. stupně a 17 žáků bylo z II. stupně základní školy. Výzkumné šetření si kladlo

⁵⁷ Znění omluvenek je v původní formulaci.

za cíl zjistit **jaké vzory (které působí na žáky edukativně) mají tito žáci**. Šetření mělo charakter kombinovaného výzkumu (*dotazníkové šetření – kvantitativně orientovaný výzkum; přímé pozorování – kvalitativně orientovaný výzkum*). Výsledky výzkumu jsou dosti zajímavé, přináší odpovědi na aktuální otázky:

1) **žáci prvního stupně** mají v oblasti další vzdělanostní dráhy **vyšší aspirace** a volí tzv. vyšší profese (*např. učitel, lékař, právník apod.*), aspirace žáků druhého stupně jsou nižší, ti volí spíše učební obory;

2) **volba koresponduje s oblíbeností oboru**, zároveň je to zálibou žáků (*možnost seberealizace*);

3) téměř u absolutní většiny žáků **rodiče jsou nezaměstnaní**, jsou evidovaní na úřadě práce, popírají dávky sociální podpory apod., eventuálně jejich otcové pracují nelegálně (*kopou či pracují na stavbách*);

4) **žákům prvního stupně s domácími úkoly v poloviční míře pomáhají členové rodiny** (*téměř výhradně matka*), **pomoc nalézají také u různých občanských sdružení** (*např. o. s. S.T.O.P.⁵⁸*), **žákům druhého stupně s domácími úkoly nepomáhá nikdo**;

5) v rámci rodiny **ve všech případech žáci obdivují své rodiče** (*především matka*) nebo členy blízké rodiny (*zejména pokud se aktivně podílejí na jejich výchově – např. babička, teta apod.*);

6) **obdiv v rámci školy** jako výchovně vzdělávací instituce **je** u jednotlivých skupin žáků (*I. a II. stupeň, dívky a hoši*) o žáků prvního stupně značně **variabilní** (*konkrétněji: u prvního stupně dominují spolužáci, u druhého stupně u dívek převažuje učitelka u hochů nikdo*), na otázku proč u prvního stupně figurují spolužáci, argumentem byla vzájemná soudržnost – pocit „něčeho“ společného, oblíbenost byla u dívek druhého stupně;

7) při dotazování proč chodí do školy, **žáci prvního stupně** uváděli, že chodí do školy **kvůli vzdělání**, žáci **druhého stupně se vyznačují diferenciací**: tj. dívky chodí do školy kvůli paní učitelce (*oblíbenost*).

Z výzkumu je patrné, že **rodiče mají značný** (*vysoce významný*) **vliv** na své děti, jejich volbu povolání, na determinaci jejich životních perspektiv.

⁵⁸ Cílovou skupinu projektu o.s. S.T.O.P. jsou především děti romského etnika, děti z málopodnětného nebo neúplného rodinného prostředí, děti z pěstounských rodin a děti cizinců žijících na území České republiky. Organizace realizuje dva programy: Doučování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a Apollo-podpora žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí při přechodu ze ZŠ na SŠ. Hlavním cílem programu „Doučování“ je pomoc dětem s výukovým handicapem, zvládat danou učební látku a minimalizovat tak rizika neúspěchu a opakování ročníku.

Shrnutí

Kapitola se věnuje problematice edukace v línii vzdělávacích potřeb a individuálního přístupu. Definuje determinanty sociokulturního klimatu romského etnika a řeší otázku vzdělanostních drah a šancí. Definovanými determinanty jsou především vzdělanost Romů, nezaměstnanost, bytové podmínky, vzájemné vztahy etnika s majoritou a naopak a životní styl, životní perspektivy Romů. Dále kapitola vytváří teoretický vhled do postojů romských rodičů ke vzdělávání.

3. EDUKACE V KONTEXTU ROMSKÉHO ŽÁKA

3.1 Specifika sociokulturně odlišných edukativních předpokladů romského žáka

„Člověk, který je sociokulturně a případně ještě rasově odlišný, bývá příslušníky majoritní společnosti hůře hodnocen a obtížněji akceptován.“ (Vágnerová 2007, s. 52)

Odlišné sociokulturní prostředí nese s sebou odlišné normy, vzory chování, způsoby komunikace, které mohou způsobovat sociokulturní handicap. Odlišnost v sociální a v kulturní sféře svého nositele více či méně stigmatizuje. Postoje širokého sociálního prostředí významně ovlivňuje jeho informovanost či omezené a nepříznivé zkušenosti. (Vágnerová 2007)

Podle Bartoňové (2005) romské dítě vyrůstá v prostředí, které má odlišnou kulturu, jiný jazyk a uznává jiné hodnoty. Autorka uvádí, že v romské rodině matka je vzorem, který dává dítěti základy jazyka. Sekyt (In Šišková, (ed). 1998) a Ševčíková (1998) zastávají názor, že romský žák nevnímá dimenzi času jako lineární veličinu přítomnosti, minulosti a budoucnosti. Sekyt (In Šišková, (ed). 1998) dokonce zdůrazňuje, že romské děti nemůžeme motivovat budoucností, neboť žijí současností. Významnou charakteristikou je jejich emotivita. České dítě v porovnání s romským žije obvykle v nukleární rodině, kdežto romské vyrůstá se spoustou příbuzných, tudíž není vedeno k samostatnosti, nemusí se nad ničím zamýšlet a o něčem samo rozhodovat. Smyslová stimulace je rovněž odlišná. V romské rodině běžně nenajdeme knížky, kreslicí potřeby či jiné pomůcky sloužící k rozvoji jemné motoriky, grafomotoriky apod.. Lze říci, že intelektové podněty přicházejí jiným směrem a mají zcela jiný charakter. To má však za následek mimo jiné nedostatečně vyvinutou jemnou motoriku a nezvládnutí kulturních a hygienických návyků potřebných pro školní práci. Významným nedostatkem v procesu učení je také absence motivace, která u romských žáků pro kulturně-axiologickou odlišnost je tak žádoucí. (Bartoňová, 2005)

Otázkou psychické a sociální zralosti romských dětí se zabýval Ferejenčík (1995), který tvrdil, že romské dítě přicházející do prvních ročníků je po stránce kognitivní, citové a sociální nedostatečně připraveno. Neosvojilo si základní návyky podmiňující jeho školní úspěšnost. Podle Fontany (1997) dítě z prostředí s plynulou a výraznou řečí má výhodu oproti dítěti, jehož rodiče nelze považovat za fungující a řečově dobře vybavené z pohledu jazykových kompetencí. Portik (2003) doplňuje, že řeč má klíčovou roli v rozvoji chování, které lze označit za inteligentní. Z toho vyplývá, dle našeho názoru, že rodiče s nízkou jazykovou kompetencí nejsou schopni adekvátně vštěpovat dětem správné modely

komunikace, jež by korigovaly jejich chování. Dále Portik (2003) uvádí, že v některých momentech žáci mladšího školního věku jsou učiteli hodnoceni jako méně nadaní. Primární příčinou jejich handicapu je skutečnost, že pocházejí z řečově nepodnětného prostředí.

Ukázky⁵⁹:

- 1) Uč: „Tomáši, lepím ti nálepky. Nevadí ti to, že mě ignoruješ?“
Ž: „Ne, paní učitelko.“
- 2) Ž: „Můj velký brácha má babu a já jsem se s ní doma učil.“⁶⁰
- 3) Ž: „Vzala mého tátu do huby.“⁶¹
- 4) Ž: „Pane učiteli, už jsem fakt unavená. Už na to seru.“⁶²
- 5) Ž: „Já si chci už hrát! Jáj, já se zabiju!“⁶³

Romská rodina má svá specifika spočívající v mnoha attributech rodinného a společenského života. Od většinové společnosti se liší vnímáním struktury rodiny, axiologickými prioritami, funkcemi, které by rodina měla plnit. I cíle rodinné výchovy jsou odlišné. Sociální role jednotlivých členů, ať už užší rodiny (romňi čhave/rom čhave, famel'ija) nebo širší rodiny (fajta), nesou také své zvláštnosti. (srov. Davidová 1995, 2001; Jakoubek 2004; Kaleja 2006, 2007) Romská rodina má pro komunitu Romů obrovský význam. O romské rodině se obecně traduje, že by pro všechny národy mohla být příkladem, zejména svou soudržností, interpersonálními vztahy a pevnými vazbami, které jednotliví členové v sobě uchovávají. Úcta a respekt mezi Romy jsou vždy přirozenými vlastnostmi, ač mnohdy vnější chování Romů pro členy majoritní společnosti působí dosti bizarně. Pedagogové z praxe uvádějí, že romští rodiče své děti milují nade vše. Jsou schopni svým dětem poskytnout první a poslední. (Kaleja 2007, 2009) Pravdou je, že fixace na přítomnost u těchto etnických členů společnosti je tak silná, že se často dostávají do tíživých existenčních problémů, s kterými souvisí existující a stále nově vznikající sociopatologické jevy společnosti. Zdá se, jako by Romové nebyli dosti připraveni reagovat na tyto jevy, které společnost provází. I proto často vycházejí z úst romologů a romistů, nebo těch, kteří se Romy dlouhá léta zabývají otázky, proč právě dnes se mění charakter romské rodiny, proč

⁵⁹ Žáci 1. ročníku ZŠ vzdělávání podle vzdělávacího programu Obecná škola, č.j. 12035/97 20

⁶⁰ Takhle žák líčí, jak probíhala domácí příprava na vyučování.

⁶¹ Odpověď žáka na dotaz učitelky, proč byl vůči své spolužačce agresivní a napadl ji. Spojení “vzít do huby” má konotaci pomlouvat, hovořit nepěkně o někom. Syn mě silnou potřebu bránit otce.

⁶² Reakce žákyně 1. ročníku ZŠ na individuální čtení s asistentem pedagoga, které mělo teprve délku trvání 3 minuty.

⁶³ Reakce žáka 1. ročníku ZŠ na začátku hodiny psaní.

se ta rodinná síla v etnických rodinách vytrácí. (srov. Jakoubek 2004; Davidová 1995, 2001, Říčan 1998)

Z pohledu majority plní romská rodina svou funkci v neúplném rozsahu. Dítě je vychováváno rodiči do doby, než se jim nenarodí další. Svoji rodičovskou pozornost orientují na nejmladšího člena rodiny, o ostatní děti se starají odlišně. Jsou vedeny k tomu, že největší rodičovská péče patří tomu nejmenšímu. Cíle výchovy mají zcela jiný charakter v porovnání s majoritní společností. Souvisí to s hodnotami etnika, potřebami, zájmy a strukturou jejich society. V rámci kvalitativně orientovaného výzkumu realizovaného v letech 2006 - 2007 mezi ostravskými učiteli romských žáků bylo zjištěno, jak tito učitelé (*pohled majority*) vnímají nedostatky romských rodin (*výhradně rodin svých žáků*) pocházejících ze sociálně vyloučených lokalit v Ostravě:

- 1) **Existenční problémy rodiny:** často nevyhovující obydlí, nedůsledná hygiena, špatné stravovací návyky, nezaměstnanost.
- 2) **Patologické jevy v rodině:** alkoholismus, gamblerství, toxikomanie, agresivní projevy chování.
- 3) **Sociální stránka rodiny:** brzké těhotenství, brzké zakládání rodiny, velký počet dětí v rodině, sourozenci v roli rodičů.
- 4) **Vzdělání – postoje rodiny:** chybí motivace, malý zájem, vzdělání není prioritou, absence vzorů, rodiče neumí motivovat. (srov. Kaleja 2007, 2009)

Výchova v romských rodinách má charakter kolektivismu. Vede jednotlivce ke kolektivnosti, nepodporuje individuální životní dráhu dítěte. I proto se Horňák a Scholtzová (2005) domnívají, že „...výchova, ktorá nevedie k individualite, ale ku kolektívnosti, môže spôsobovať rómskym žiakom problémy v školskej práci, najmä pri samostatnej práci, úlohách zameraných na tvorivosť, pri rozných súťaživých úlohách, kde sa žiak musí individuálne presazovať.“ (s. 16)

K velkým rezervám učení, s kterými se setkáváme u romských žáků a dle našeho soudu mají multidimenzionální charakter, patří špatná soustředěnost, krátkodobá pozornost, pasivní příjem informací, absence motivace, potažmo absence radosti z řešení úkolů. Na druhé straně romské děti se vyznačují muzikálností, spontánností, estetickým cítěním a sportovním zaměřením. (srov. Bartoňová 2005, Kaleja 2009)

Dodržování školního režimu, na který romský žák do vstupu do povinné školní docházky nebyl zvyklý, není snadné. Obtížnějším to činí i dosavadní intencionální a funkcionální vlivy rodinné výchovy. V romské rodinné výchově intencionální

a funkcionální vlivy mají zcela jinou podstatu. Setkáváme se s rodiči, u nichž výchovné působení na dítě či děti má převážně (*u některých dokonce výhradně*) funkcionální povahu.

Ukázky⁶⁴:

- 1) R: „*Ta moja malá⁶⁵ se tak naštvála, že nadávala na mě sprostě.*“
J: „*A co jste ji na to říkala?*“
R: „*Nic, co jsem ji měla říct?*“
- 2) R: „*Ten můj syn už normálně kouří, a to mu je teprve 12 let.*“
J: „*Docela brzo. Nevadí vám to?*“
R: „*No vadí a dost. Ani peníze nevydělává.... Nic.*“
J: „*Myslíte, že přestane kouřit?*“
R: „*On? Vůbec! Bude kouřit dál. Co s ním mám dělat? On už mě neposlouchá.*“

Romský žák ve školních podmínkách je pojímán jako žák se **sociálním znevýhodněním**. Do této skupiny spadají žáci: „*pocházející z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace; z různých, u nás již žijících menšin nebo žáci přicházející k nám v rámci migrace*“. (RVP ZV 2007, s. 102) Z pohledu našich slovenských sousedů lze na žáka⁶⁶ se sociálním znevýhodněním nazírat jako na žáka, pro něž škola vytváří individuální podmínky, a těmi se rozumí:

- 1) **individuální vzdělávání podle individuálního vzdělávacího programu;**
- 2) **úprava organizace výchovy a vzdělávání;**
- 3) **úprava prostředí, v němž se výchova a vzdělávání uskutečňuje;**
- 4) **využívání specifických metod a forem výchovy a vzdělávání⁶⁷**

Podle Jiřiny Tiché (2008), ředitelky odboru předškolního, základního a základního uměleckého vzdělávání MŠMT (ČR), problémy a překážky pro integraci romských žáků

⁶⁴ Na těchto ukázkách je signifikantní, že výchovné působení romských rodičů má zcela jiný charakter, je odlišný od výchovného působení majoritního vzoru. Zdá se, že romští rodiče, akceptují své děti v plné míře. Vnímají jejich jedinečnou osobnost, milují je nadevše, na tolik, že i v tomto výchovném atributu převládá historický kontext aktuálního (*a výhradně*) vnímání přítomnosti. Romologové (srov. Davidová 1995, Sekyt In Šišková 2001) uvádějí, že členové romského etnika žijí výhradně přítomnosti. Časovou veličinu budoucnosti opomíjejí.

⁶⁵ Nejmenší dítě v romské rodině je označováno za „malé“ (*nejmladší syn je malý, nejmladší dcera je malá*).

⁶⁶ V zákoně se dokonce užívá termínu dítě – již pro MŠ a přípravný ročník a žák – škola.

⁶⁷ Viz § 7, odst. 2 a 3 zákona č. 245/2008 Z.z., o výchově a vzdělávání (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

do hlavního vzdělávacího proudu jsou: nedostatečná předškolní příprava, často málo motivující rodinné prostředí, absence práce s knihami, hračkami, slabá motivace pro školní práci, absence denního režimu, neprospěch, nezažití úspěchu, postoje romských rodičů ke škole a předsudky některých učitelů k Romům, nízké očekávání učitelů, sociální problémy (špatné hygienické podmínky, bytové podmínky, nezaměstnanost rodičů, chybějící vzor aj.), nízké vzdělání rodičů, neznalost vyučujícího jazyka (etnolekt), obavy ze školního prostředí (i rodičů), školy s převahou romských žáků (více než 30 % - vznik „ghetto“ škol), v některých školách snížené požadavky na romské žáky (nepřípustné), některé protiprávní postupy škol byly řešeny ve spolupráci s ČŠI.

Sociální znevýhodnění v našich podmínkách je definováno § 16 (*vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami - SVP*) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, v němž jsou vymezeny tři základní kategorie speciálních vzdělávacích potřeb: osoba se **zdravotním postižením** (postižení mentální, tělesné, zrakové, sluchové, vady řeči, autismus, souběžné postižení více vadami, vývojové poruchy učení nebo chování), **zdravotním znevýhodněním** (tj. zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, nebo zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování) či **sociálním znevýhodněním** (rodinné prostředí s nízkým socioekonomickým statusem, nařízená ústavní či ochranná výchova, postavení azyllanta či uprchlíka).

Slovenský školský zákon (zákon č. 245/2008 Z. z.⁶⁸), v § 2 dítě a žáka se speciálními vzdělávacími potřebami definuje následovně: „*Dieťaťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je:*

- k) dieťaťo so zdravotným znevýhodnením alebo žiak so zdravotným znevýhodnením;*
- l) dieťaťo so zdravotným postihnutím alebo žiak so zdravotným postihnutím;*
- m) dieťaťo choré alebo zdravotne oslabené alebo žiak chorý alebo zdravotne oslabený, dieťa alebo žiak s ochorením;*
- n) dieťaťo s vývinovými poruchami alebo žiak s vývinovými poruchami, dieťa alebo žiak s poruchou aktivity a pozornosť, dieťa alebo žiak s vývinovou poruchou učenia;*
- o) dieťaťo s poruchou správania alebo žiak s poruchou správania dieťa alebo žiak s narušením funkcií v oblasti emocionálnej alebo sociálnej;*
- p) dieťaťo zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia;*

⁶⁸ 245/2008 Z. z., zákon z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

q) dieťaťa s nadaním alebo žiak s nadaním.“

Liga lidských prav zastává názor, že sociálně znevýhodněný žák (za kterého je považován i romský žák) je zcela opomíjen vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Vyhláška se věnuje pouze dětem zdravotně postiženým a znevýhodněným, na žáka sociálně znevýhodněného ve svých ustanoveních vůbec nepamatuje. K určování speciálních vzdělávacích potřeb je ze zákona povinno školské poradenské zařízení, kterým je buď pedagogicko psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum. (Liga lidských prav 2007, on-line)

Za **romského žáka** považujeme žáka všech typů základních škol: 1) jehož rodiče se **sami za Romy považují, jsou si vědomi svého původu** (*nemusí se chovat a žít podle nám známého rámce*), **ke svému romství (romipen) se hlásí** (*přímo – deklaruje to v různých úředních dokumentech, včetně sčítání lidu nebo nepřímo – deklaruje to ústním sdělením*) nebo **jsou za Romy považováni** významnou částí svého okolí na základě domnělých či skutečných indikátorů (*antropologické, etnologické aj.*) . (srov. GAC 2006, MSK 2009, Kaleja In Kaleja, Knejp (eds) 2009) a žijí nebo pochází ze sociálně vyloučených lokalit⁶⁹.

Romství Ševčíková (2008, s. 63) charakterizuje jako: *“Sebeidentifikace Romů s romstvím je přitom krajně komplikovanou záležitostí. V zásadě platí, že každá osobnost tak činí na základě individuálního osobního rozhodnutí, či častěji podle úzu panujícího v rodině, nebo v širší societě.“*

Samotní romští rodiče si uvědomují, že práce s romskými žáky je pro učitelé z majoritní společnosti dosti náročná, že vyžaduje vysokou míru pochopení, porozumění, respektu.

Ukázka:

R: „Co je s paní učitelkou Martinkou, že furt chybí?“

Uč: „Léčí se. Je nemocná.“

R: „Jo, já myslela, že je v Opavě, že se bláznila už z našich dětí..“

⁶⁹ Poslední zmíněný bod nemusí garantovat romský původ žáka, proto musí být vždy spojen z výše uvedenými. V ČR je identifikováno na 310 sociálně vyloučených romských lokalit. Většina z nich vznikla až v průběhu 90. let v důsledku postsocialistické transformace. 65 % z nich existuje déle než 10 let, do většiny se průběžně stěhují a/nebo jsou tam sestěhováni další Romové. 35 % lokalit vzniklo v posledních 10 letech. V Ostravě je těchto lokalit 10, v Brně 4. Na http://www.esfcr.cz/mapa/int_CR.html lze zjistit bližší informace a charakteristiky příslušných lokalit, včetně odhadu počtu romského obyvatelstva, stavu a vybavenosti domů/bytů, vlastníkům nemovitosti, vzniku a vývoji lokality, mechanismu vstupu a výstupu, vzdělanostní a zaměstnanecké struktury obyvatelstva, sociálně problémových jevů, školských zařízení apod.

3.2 Osobnost učitele, jeho kompetence a autorita

Osobnost učitele

Problematikou osobnosti člověka se zabývá psychologická disciplína nazývaná psychologie osobnosti⁷⁰. Do komplexního pojetí osobnosti člověka zahrnuje mnoho komponentů (*motivaci, schopnosti, tvořivost, temperament, charakter aj.*), které jsou jejím stálým aktuálním tématem. Badatelská dimenze osobnosti má své historické prameny. Osobnost lidského jedince v živé přírodě zkoumalo několik směrů, hnutí a skupin vytvářející různé koncepce. Ne ve všem se shodli. Někdy si vzájemně oponovali, někdy jedni navázali na druhé. Do všeobecně uznaného povědomí se dostává psychoanalýza (*mj. S. Freud, W. Stekel, E. Jones, H. Sachs aj.*), individuální⁷¹ a analytická⁷² psychologie, behaviorismus (*H. J. Eysenck, J. Wolfe, Skinner, Thorndike aj.*), humanistická psychologie⁷³ a další významné psychologické směry.

Každý lidský jedinec je mimořádnou osobností. Nikdo není jako ten druhý, nikdo se nemůže nikomu ve všem podobat, ve všem rovnat. Přírodní zákony nastavily existenci člověka tak, aby každý z nás byl jiný, jedinečný, něčím specifický. Odborníci tvrdí, že: „*Osobnost je jedinečná, vysoce individuální.*“ (Čáp, Mareš 2007, s. 132) I přesto existují typologie, které se pokouší pojmout osobnost člověka do nějakého rámce, v němž mu dávají příslušné charakteristiky, specifické rysy, které mají všeobecnou platnost pro daný typ osobnosti. Podle Čápa a Mareše (2007) chceme-li se zabývat otázkou osobnosti učitele, měli bychom vnímat jeho biologické a sociální aspekty, nazírat na jeho osobnost jako na celek, vnímat však také její dílčí části, sledovat stálost a proměnlivost, vnímat vývoj, provádět typologickou a individuální diferenciaci a sledovat, zda jedinec je pasivním produktem nebo aktivním činitelem.

Charakterizujeme-li osobnost jako takovou, podáváme informace o rysech jeho osobnosti. Čáp a Mareš (2007, s. 158) rys osobnosti člověka popisují: „*Rys osobnosti je specifická vlastnost, která se projevuje určitým způsobem jednání, chování a prožívání. Na rozdíl od schopnosti nevyjadřuje, jak dobře člověk dokáže něco dělat. Na rozdíl od motivace nevyjadřuje, proč to dělá. Rys vyjadřuje právě to, jakým způsobem to dělá...*“

⁷⁰ „Psychologie osobnosti je empirická věda o netrvajících, nepatologických, behaviorálně relevantních individuálních zvláštěstech člověka.“ (sec.cit. J. B. Asendorpf, 1996, s. 11 In Nekonečný, 1998, s. 499)

⁷¹ „Adler byl zakladatelem psychologické teorie, která se významně odchýlila od psychoanalýzy svým důrazem na začlenění člověka do společnosti.“ (Drapela, 1997, s. 41)

⁷² C. G. Jungova psychologická teorie přináší nový pohled na osobnost člověka, nevědomí, strukturu psyché. Jung definuje kolektivní nevědomí, pojednává o archetypech. (srov. Drapela, 1997; Nakonečný, 1998)

⁷³ C. Rogers, A. Maslow a jeho pyramida lidských potřeb určujících podle naléhavosti. (srov. Kratochvíl, 2002; Drapela, 1997)

Autoři (Čáp, Mareš, 2007) jako synonymum slova rys osobnosti užívají faktor osobnosti. Zastávají názor, že jednou klasifikací či typologií nelze pojmut osobnost člověka v globále. Na lidskou bytost, jeho jedinečnou osobnost se naopak musí nazírat z různých stran a poznatky jednotlivých klasifikací a podobně se musí integrovat. Pro obecný pohled na osobnost psychologové vytvořili faktory osobnosti v modelu tzv. „velké pětky“ neboli Big Five. Někteří tuhle strukturu nazývají pětifaktorovou strukturou osobnosti.

Faktory osobnosti v modelu „velké pětky“ (Big Five)	
EXTROVERZE vs. INTROVERZE	1. POHLED: hovorný, výmluvný, temperamentní, společenský, sdílný aj. 2. POHLED: málomluvný, tichý, samotářský, plachý, nesmělý aj.
PŘÍVĚTIVOST vs. NEGATIVNÍ VZTAH K LIDEM	1. POHLED: dobrosrdečný, dobrotivý, přívětivý, srdečný, snášenlivý, charakterní, zdvořilý, smířlivý, skromný aj. 2. POHLED: panovačný, útočný, pomstychtivý, necitelný, despotický, agresivní aj.
SVĚDOMITOST vs. NESVĚDOMITOST	1. POHLED: důkladný, důsledný, pilný, pečlivý, pracovitý, vytrvalý, spolehlivý aj. 2. POHLED: lenivý, nevytrvalý, chaotický, nestabilní aj.
EMOČNÍ LABILITA vs. LABILITA	1. POHLED: klidný, vyrovnaný, duchapřítomný, dovedný, sebejistý, odolný aj. 2. POHLED: rozrušitelný, vznětlivý, labilní, neklidný, úzkostlivý, zlostný aj.
INTELEKT, KULTURA, OTEVŘENOST KE ZKUŠENOSTI vs. PRAVÝ OPAK	1. POHLED: inteligentní, chytrý, bystrý, vzdělaný aj. 2. POHLED: přihlouplý, neinteligentní, omezený, neučenlivý aj.

Tabulka č. 11 Faktory osobnosti v modelu „velké pětky“. (upraveno a zpracováno podle Čáp, Mareš 2007; Konečný, Urbanová 2002; Nakonečný 1998)

Typologie osobnosti podle **Hippokrata** je koncipována v kontextu temperamentu člověka. Typické charakteristiky typů osobnosti jsou definovány samotným označením: *vyrovnaný sangvinik*, *emotivně založený melancholik*, *prudký, výbušný cholerik*, *lhostejný flegmatik*. Na Hippokrata navázal **I. P. Pavlov**, který výše uvedenou typologii rozpracoval na psycho-biologickém podkladě. Stanovil vlastnosti nervových procesů: síla, vyrovnanost, pohyblivost. Charakteristiky typů osobnosti se liší, každý má svůj vlastní dimenzionální ráz /sangvinik (krev), melancholik (černá žluč), cholerik (žluč), flegmatik (sliznice).

Dále I. P. Pavlov diferencuje lidskou osobnost i z jiného úhlu pohledu⁷⁴. Osobnost člověka dělí z hlediska orientace na: *umělecký typ osobnosti*, *myslitelský typ osobnosti*, *praktický typ osobnosti*. Eysenckovo pojetí přináší k výše uvedeným typologiím charakteristické vlastnosti, jež vypovídají o osobnosti člověka.

Z hlediska postoje člověka k vnějšímu a k vnitřnímu světu známý psychoanalytik C. G. Jung⁷⁵ vnímá osobnost člověka jako: 1) *introvertního* – takový typ člověka, který nazírá především na vnitřní svět, pro ostatní je to člověk uzavřený, nesdílný; 2) *extrovertního* – takový typ člověka, který na rozdíl od introvertního typu sleduje převážně vnější svět a jeho prostředí, pro ostatní je otevřený, sdílný, komunikativní.

Podle zakladatele psychosomatické typologie osobnosti člověka, E. Kretschmera temperament proniká celou osobností a výrazně ji ovlivňuje (mj. duševní citlivost, charakter nálady, psychomotorika aj.). Podle své teorie člověk je zařazen do jednoho z třech typů: *cyklotymní*⁷⁶, *schizotymní*⁷⁷, *viskózní*⁷⁸. (srov. Čáp, Mareš 2007; Nakonečný 1998; Konečný Urbanová, 2002)

Typologie osobnosti učitele by nám mohla pomoc odpovědět na otázku „Jaký ten učitel je?“. Nejedná se o další typologii osobnosti z hlediska psychologického, kterou jsme popisovali výše. Tato má klasifikovat učitele z pohledu pedeutologického, z hlediska učitelské profese, jeho přístupu aj. Má vypovídat o určitých vlastnostech, dovednostech a schopnostech, kterými by měl být (*je*) učitel vybaven.

Typologie učitelů podle jimi užívaných pedagogických postupů (Caselmann 1970):

- 1) Pracovní činnost učitele, kterého bychom mohli zařadit do typologie „vědecko-systematický učitel“, má určitý řád, systém. Svou přípravu k výchovně vzdělávací práci plánuje logicky, uspořádaně. Dbá na to, aby chronologie probíraného učiva byla postavena na principu návaznosti. Usuzuje přesně, umí předvídat. Nedostatkem je fakt, že živému procesu předem dává konkrétní rámec. Postrádá situační přizpůsobivost.

⁷⁴ Podrobněji viz typologie osobnosti učitele z hlediska pedagogických postupů podle Caselmanna.

⁷⁵ Původem Švýcar, syn evangelického faráře. Pochází z konfliktního manželství. Nechodil rád do školy, vyhýbal se druhým dětem. Nejraději si četl. Vystudoval lékařství, specializaci psychiatrie. Vytvořil koncepci archetypů a kolektivního nevědomí. (Kratochvíl 2002)

⁷⁶ Zde se projevuje korelace: veselost vs. smutek, rysy korespondují s rysy extroverta, jedinec tohoto typu je společensky aktivně zaměřený, náladově trochu labilní, otevřený, dobrácký, z hlediska stavby člověka tento typ lze přidružit k typu pyknik.

⁷⁷ Charakteristické rysy: dráždivost vs. tupost, citlivost – chlad, tento typ odpovídá popisu introverta, je plný vnitřních rozporů, spíše uzavřený až samotářský, má však bohatý a záhadný vnitřní svět, z hlediska stavby člověka tento typ lze přidružit k typu leptosom.

⁷⁸ Též označován jako ixotomní, považován za nevýrazného jedince, z hlediska stavby člověka tento typ lze přidružit k typu atletik.

- 2) Umělecký typ učitele pracuje na základě vlastní intuice, zapojuje analogii. Učivo člení do celků, usiluje o jeho flexibilitu, kompaktnost. Jeho myšlení je názorné, konkrétní. Negativní stránkou se jeví systém předávaných úkolů.
- 3) Typ tohoto učitele preferuje kooperativní vyučování. Důsledně promýšlí jednotlivé kroky, postupy školní práce. Ve svém myšlení je konkrétní. Má jasnou představu o výchozím produktu týmové práce. Chybou často bývá to, že práce může být vykonána povrchně, jednotlivé kroky jsou již zautomatizovány.

Podle typologie učitelovy osobnosti W. O. Döringa (1998) diferencujeme učitele na: nábožensky zaměřeného, esteticky zaměřeného, sociálně zaměřeného, teoreticky zaměřeného, ekonomicky zaměřeného a politicky zaměřeného.

Ch. Caselmann (Caselmann 1970) dělí osobnost do dvou typů:

- 1) **logotrop** – je orientovaný filozoficky, vědecky a autoritativně, orientuje se na vzdělávací výsledky žáků, učitele považuje za vědeckou a organizační autoritu.
- 2) **paidotrop** – je orientovaný sociálně, obecně psychologicky a autoritativně, orientuje se na citový vztah, učitele vnímá jako přítele a sociální autoritu.

Z pohledu modelu výchovy se setkáváme s pedeutocentrickým, pedocentrickým, voluntaristickým, technocentrickým a funkcionálním modelem výchovy uplatňovaný daným vyučujícím. *Pedeutocentrický model* svůj důraz klade na podřízení veškerého výchovného dění učiteli. *Pedocentrický model* dává do popředí požadavky a podmínky vycházející ze strany objektu výchovy (dítěte). *Voluntaristický model* nabízí organizaci na základě maximálních nebo utopických požadavků. Vyučující, který uplatňuje *technocentrický model* se detailně zabývá vstupy a výstupy výchovy, hovoříme o tzv. „metodikáření“ výchovy. Učitel při *funkcionálním modelu* výchovy počítá s vnitřními a vnějšími podmínkami výchovných situací. (srov. Havlík, Kořa 2007; Prokešová 1997)

Abychom pojali osobnost učitele globálně, měli bychom na něj nazírat různými způsoby, pomocí několika úhlů pohledů. Hovoříme-li o učiteli, měli bychom také stanovit konkrétní normy, standardy, které dávají rámec této profesi a které rovněž souvisí s osobnostním profilem učitele. Švec (1990) se zabýval touto otázkou a pokusil se stanovit standardy výkonu učitelské funkce. Tvrdí, že:

- učitel by měl být zapálen pro své žáky a jejich učení
- učitel by měl znát předměty, kterým vyučuje, a vědět, jak jim vyučovat

- učitel by měl řídit a monitorovat učení žáků
- učitel by měl systematicky uvažovat o své práci a učit se ze své zkušenosti
- učitel by měl být členem učící se společnosti (learning community)

Kompetence učitele

„Děti a mladiství potřebují učitele jako celého člověka, osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. Děti vítají, když učitel pomůže s obtížemi učení a v případě potřeby i s jinými starostmi; v některých případech učitel či učitelka nahradí i chybějící model, třeba otce nebo laskavou matku.“ (Čáp, Mareš 2007, s. 165)

Termín kompetence představuje schopnost, způsobilost, předpoklad k výkonu profese, činnosti. V kontextu učitelské profese ji Průcha (2002) vnímá jako pedagogickou způsobilost, přičemž je definuje následovně: *„...není jen to, co se nabývá pouze studiem, přípravou, nýbrž i to, jak je daný pracovník osobnostně vybaven pro vykonávání činností učitele.“* (s. 32)

Kompetence učitelská souvisí s výkonem povolání, zatímco kompetence učitelova se týká konkrétní osoby, která vykonává funkci učitele (pedagoga). Nazíráme-li na kompetenci jako na způsobilost, poté ji můžeme považovat za: *„...soubor subjektivních předpokladů pro úspěšný výkon učitelského povolání. Zahrnuje odbornou způsobilost nebo připravenost. A to věcnou nebo předmětovou, pedagogickou, psychologickou, didaktickou a společenskopolitickou, pracovní (výkonovou) zdatnost, osobní profil, společenský profil a motivaci...“* (Pařízek 1988, s. 48) Předmětovou způsobilost V. Pařízek označuje též jako odbornou způsobilost. Za pracovní (výkonovou) zdatnost považuje fyzické a neuropsychické schopnosti k zvládnutí pracovní zátěži. Společenský profil dále definuje jako morální vlastnosti učitele a motivaci vidí v ztotožnění se s rolí a angažovanost jedince vykonávajícího funkci učitele. (Pařízek 1988) Odborná literatura pojetí kompetencí učitele, ale i samotné pojmenování kompetencí definuje různými způsoby. Podle Slavíka a Siňora (1993, s. 156) kompetenci učitele lze vymezit jako: *„Připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti.“*

Budeme-li nyní považovat kompetenci jako **předpoklad k profesi učitele**, poté od vyučujícího lze vyžadovat (Čáp, Mareš 2007):

- 1) to, aby zastával specifickou roli prostředníka ve vztahu mezi žáky a společností, popřípadě mezi generacem;

- 2) subjektivní odpovědnost za úspěšnost a neúspěšnost žáků;
- 3) senzomotorické a estetické předpoklady;
- 4) odolnost k proměnlivým situacím a podmínkám;
- 5) odolnost k zátěži;
- 6) zralou osobnost;
- 7) intelektové schopnosti.

Přehled učitelových kompetencí vznikl jako výsledek kvalitativní monografické procedury. (srov. Spilková a kol., 1996; Prokešová 1997; Švec 1998; Vašutová 2001; Průcha, 2002; Seberová 2006; Rys 1975; Bartoňová 2005; Vítková 2004; Vítková (ed.) 2004):

1. Kompetence **osobnostní**⁷⁹
2. Kompetence **oborově-předmětová**⁸⁰
3. Kompetence **pedagogická**⁸¹
 - 3.1. Kompetence k vyučování a k výchově
 - 3.2. Kompetence didaktická a psychodidaktická
 - 3.3. Kompetence diagnostická
 - 3.4. Kompetence výzkumná⁸²
4. Kompetence **sociální, psychosociální a komunikativní**
5. Kompetence **manažerská a normativní**
6. Kompetence **rozvíjející**
7. Kompetence **sebereflexivní**⁸³
8. Kompetence **autodiagnostická**⁸⁴
9. Kompetence **pedeutologická**

⁷⁹ Odpovědnost, autenticita, akceptování sebe i druhých.

⁸⁰ Připravovat, realizovat a hodnotit výuku v rámci své profesní kvalifikace.

⁸¹ Podle Ryse (1979) souvisí také s pedagogickým rozhodováním: např. výběr metody, forem, postupů apod. Tvrdí, že o rozhodování mluvíme tehdy, máme-li možnost volby nejméně ze dvou variant a máme-li stanovená kritéria, podle nichž vybíráme rozhodnutí.

⁸² Možnost zkoumat pedagogickou činnost, spolupodílet se na pedagogickém výzkumném šetření. Zde bychom chtěli upozornit na zkušenost, s kterou jsme se setkali při našem výzkumném šetření. Někteří učitelé (pedagogičtí zaměstnanci) projevují nechuť, nechotu spolupodílet se na výzkumném záměru. Tvrdí, že „těch výzkumů“ bylo tolik, a k ničemu nevedou, jenom se jim přidělává práce navíc. Domníváme se, že jde o výmluvu, neboť spolupodílení se na pedagogickém šetření považujeme za jednu z nejvýznamnějších kompetencí učitele. Právě učitelé v praxi jsou významným elementem – odbornou složkou celého pedagogického výzkumu.

⁸³ Švec (1990) chápe sebereflexi jako uvědomování si svých (tj. učitelských) poznatků, zkušeností a prožitků z pedagogické činnosti, zejména z pedagogických situací. Učitel sebereflexi provádí, když se setká s problémovou situací, hodnotí výsledky své činnosti, zkouší nový postup, srovnává se s kolegou, setkává se s novými poznatky, je vyzván k sebehodnocení.

⁸⁴ Prostřednictvím autodiagnostiky (diagnostika sebe sama) učitel zajišťuje profesionální seberozvoj.

9.1. Kompetence výzkumná⁸⁵

10. Speciálně pedagogické kompetence⁸⁶

Kaleja (2009) ve své práci vymezil potřebné **kompetence pro učitele romských žáků** následovně:

1) **znalost etnika** (*sociální diferenciacie, struktura, existenční problémy, kultura, tradice*): Učitel se svou znalostí etnika a pochopením existenčních problémů je mnohem blíže této komunitě, než učitel, který o etniku neví vůbec nic. Jeho chování, postoje jsou se zřetelom ke specifickým aspektům komunity.

2) **znalost základů jazyka minoritní společnosti**: Znalost romského jazyka se odráží v pochopení lingvistických obtíží romských žáků. Hraje významnou roli pro didaktický postup výchovně vzdělávacího procesu zejména v jazykových předmětech (tj. český a cizí jazyky). O etnických žácích se všeobecně ví, že jejich lingvistická úroveň je dosti nízká ve všech rovinách jazyka: *foneticko-fonologická, lexikálně-sémantická, morfologicko-syntaktická a pragmatická*, i proto znalost etnického jazyka obohatí profesionální přístup učitele. Učitelova znalost základů jazyka se rovněž odráží i v jiných předmětech, např. zpívali učitel v hudební výchově romskou píseň, ukazuje žákům, jak si romské kultury váží, vyzdvihuje ji. Zároveň buduje interkulturní vztahy, zejména v situaci, kdy třída je zastoupena romskými žáky a žáky pocházejícími z majoritní společnosti.

3) **ochota poskytnout primární poznatky o kultuře etnika**: Ochota učitele ve vyučovací hodině vyzdvihnout romskou kulturu a nabídnout žákům poznatky o jejich historii, kultuře a jazyku. Romští aktivisté, romisté a romologové zastávají názor, že romský žák se ve škole, v níž tráví devět let svého života, téměř nic nedozví o své historii a kultuře. V současné době školy na základě zpracování vlastního školního vzdělávacího programu vycházejícího z rámcového vzdělávacího programu mají tu výhodu, že vzdělávací program mohou modifikovat dle specifických potřeb školy, potřeb žáků.

4) **přísná spravedlnost vůči všem**: Přísnou spravedlnost učitele vůči všem romským žákům vyžadují a oceňují ji. Je důležité, aby při hodnocení, vyjadřování postojů a názorů učitel přistupoval ke všem stejně. Žáci mohou mít pocit, že jednání učitele je založeno na diskriminačním podkladě, proto musí vyučující interpretovat své hodnocení a postoje

⁸⁵ Možnost zkoumat vlastní pedagogickou činnost, zlepšovat svou činnost, spolupodílet se na pedagogickém výzkumném šetření.

⁸⁶ Speciálně pedagogické kompetence dle našeho názoru souvisí s otázkou forem a modelů integrace, potažmo inkluze. Speciálně pedagogické kompetence lze rovněž členit dle příslušných kompetencí vztahující se k jednotlivým speciálně pedagogickým směrům, tj. např. psychopedická kompetence, surdopedická kompetence, logopedická kompetence, kompetence vztahující se k SPU apod.

s dostatečným odůvodněním tak, aby mu všichni plně rozuměli a akceptovali jej. Takovým způsobem se učitel vyvaruje nedorozumění a pro žáky i sebe nepříjemných situací.

5) **prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích problémů:** Mnohdy se setkáváme s tím, že výchovné problémy jsou řešeny především represivně. Používají se tresty, omezení, zákazy. Ty však nevedou k efektivnímu řešení problémů. Někdy dokonce problémy stupňují. Prosociální charakter řešení takových obtíží ve výchovně vzdělávacím procesu znamená navázat opravdovou, upřímnou komunikaci se žákem. Je potřeba konfliktní situaci řešit okamžitě, neodkládat ji. Hovořit otevřeně, jasně a konkrétně, aby učiteli bylo rozumět, vždy při zachování maximálního klidu, bez učitelova vypětí. Za vhodné se považuje komunikovat s konfliktním žákem mimo třídní dav, za pomoci dalšího pedagogického pracovníka, který nemusí plnit žádnou jinou funkci, nežli že je přítomen. V „uzavřené“ chvíli je nutno pokojně, klidně dát najevo žáku, že učitel je zde, na jeho straně a žákovo nevhodné chování ho mrzí, zaráží. Žák by měl dostat prostor k ventilaci svých emocí, názorů. Na ně pak učitel může navázat, hledat cestu k usmíření. Podstatou konfliktních situací na škole bývají pro učitele nepochopitelné důvody. Mnohdy podstata má hlubší kořeny a souvisí s odlišným kulturním rámcem etnika, odlišným výchovným působením rodičů. V takovém případě je na učiteli, aby laskavým, citlivým způsobem resocializoval vyskytující nežádoucí jevy.

6) **citlivá komunikace s rodiči:** Hraje velmi výraznou roli při formování mezilidských vztahů, budování partnerství při výchově žáka (dítěte). Zvláště když rodiče aktivní komunikaci se školou udržují pouze v případě, jsou-li subjektivně se školou, jejím působením spokojeni. Vyžaduje-li škola po rodičích precizní, zejména aktivní výchovné působení u výchovně problémového žáka, komunikaci se školou často přeruší. Rodiče pro zápornou zkušenost se školou (učiteli) často negativně hodnotí celou většinovou společnost. V tom duchu vedou i žáka. Učitel by měl být v komunikaci s rodiči pozorný, nereagovat ukvapeně a na samotném začátku budování partnerského vztahu proto žáka (dítěte) nehodnotit negativně. Naopak, měl by začít hledat pozitivní stránky, vyzdvihovat je a motivovat rodiče, povzbuzovat je k výchově a podporovat jejich rodičovskou roli. Až po té, co učitel navázal partnerský kontakt s rodiči, se může na ně obrátit s prosbou o nápravu, negativně hodnotit nežádoucí jevy žáka. V takovém momentě rodič již ví, že učitel je na jeho straně a usiluje o blaho dítěte.

Pedagogická praxe se poměrně často zabývá otázkou ideálního učitele. Ideální učitel by měl mít určitý soubor kvalit, pro který jej žáci, případně jejich rodiče považují za ideálního pedagoga. Soubor příslušných oceňovaných kvalit úzce souvisí s osobností člověka: s jeho

temperamentem, charakterem, sociálním cítěním, pevnou vůlí a s intelektovou stránkou. Nazveme-li kvality související s osobností člověka osobnostními kompetencemi, poté je můžeme pojmut jako osobnostní psychické kvality učitele. Prokešová (1997) ve své publikaci vymezuje **osobnostní psychické vlastnosti učitele**. Detailněji rozebírá jednotlivé oblasti, mezi ně řadí temperament, emocionální, volní a intelektuální schopnosti a charakter učitele.

S osobností a profesí učitele souvisí uplatňované **výchovné styly**. Styly výchovného působení učitele, také často označovány jako styl nebo způsob výchovy učitele, představují řadu klíčových momentů ve výchovně vzdělávacím procesu. Jedná se především o: *emoční vztahy dospělých a dětí; jejich způsob komunikace; velikost požadavků na dítě; způsob jejich kladení a kontroly* (Čáp, Mareš, 2007) A právě z hlediska těchto významných momentů, s kterými se setkáváme při vzájemné interakci učitele a žáka nebo naopak, lze vyčlenit následující styly výchovného působení učitele. U jednotlivých stylů předkládáme elementární charakteristiku. Pro detailnější analýzu odkazujeme na odbornou literaturu.

1) **Autoritativní styl** (též označován jako **autokratický, dominantní**) výchovy neposkytuje žákům dostatečně velký prostor k samostatné práci, k činnosti, kterou by si sami mohli vybrat. Z toho vyplývá také skutečnost, že učitel jako jediný rozhoduje o konkrétní školní činnosti a jejím časovém a prostorovém horizontu. Od žáka se vyžaduje podrobování se učitelově autoritě. Takovému modelu říkáme, že se jedná o model pedeutologický, neboť středem veškerého výchovného působení je pedagog – učitel. Učitel je také tím, kdo rozhoduje o správnosti úkolu, reaguje na dotazované otázky a trestá jakoukoliv „výchylku“ ze stanoveného řádu. Je také tím, kdo výrazně determinuje žáky svými úsudky, zkušenostmi a neposkytne prostor pro vlastní kreativitu a iniciativu. V odborné literatuře se dočteme, že autoritativní styl výchovy učitele poměrně často vede žáky k poruchám učení a k psychické labilitě. (srov. Vališová a kol. 1998, 1999; Řehulka 1995; Rys 1975; Čáp, Mareš 2007; Göbelová 2004)

2) **Demokratický styl** (též označován jako **sociálně integrační, sociálně integrativní**) výchovy je považován za adekvátní, příznivý. Vytváří optimální podmínky pro žáky, jejich školní práci. Třídní kolektiv, v němž je uplatňován tento styl výchovy pracuje samostatně, s vlastním uvážením. V něm se žáci spolupodílí na rozhodování, výběru činností. Učební cíl učitel vytyčuje spolu se žáky, nedirektivním způsobem. Atmosféra ve třídě garantuje

přátelské vztahy. Žáci se vyučování zúčastňují z vlastní iniciativy, chtějí dosáhnout daného cíle. Volbu metod a postupů práce učitel konzultuje se žáky, monitoruje, co jim nejvíce vyhovuje. Učitel výchovně působí spíše příkladem než tresty a zákazy. Významným poznatkem je také to, že demokratický styl výchovy brání vzniku frustrace a poruchám učení. (srov. Vališová a kol. 1998,1999; Řehulka 1995; Rys 1975; Čáp, Mareš 2007; Göbelová 2004)

3) Liberální styl (též označován jako *slabý, laissez-faire, liberální výchova*) výchovy na rozdíl od autoritativního a demokratického výchovně působí málo, nebo dokonce vůbec. Neklade požadavky adresované žákům, pokud ano, tak je dostatečně nekontroluje. Role učitele je pasivní a je projevem jeho profesionální rezignace nebo pracovní pohodlnosti či neodpovědnosti. Je výrazem negativní pedagogiky. Liberální styl výchovy má negativní dopad na pozitivní vývoj žáka, neboť neformuje potřebné povahové rysy⁸⁷. Atmosféra ve třídě je smíšená. Převažuje lhostejnost, nezájem, nekázeň. Z hlediska úrovně vědomostí a dovedností lze říci, že žáci vedeni učitelem liberálního stylu výchovy vykazují významné nedostatky na rozdíl od žáků, jenž jsou vedeni autoritativním a demokratickým stylem výchovy. (srov. Vališová a kol. 1998,1999; Řehulka 1995; Rys 1975; Čáp, Mareš 2007; Göbelová 2004)

Kromě výše uvedených stylů výchovy učitele odborná literatura rozeznává ještě **autoritativní**, který však považuje za demokratický a vnímá jej jako styl dostatečně formující sociální kompetence dítěte a žáka. Vede žáka k samostatnosti a sebeřízení, v něm získává vědomí své hodnoty. Je považován také za optimální a vyvážený. Na **dominantní** styl výchovy lze nazírat ze dvou úhlů pohledu. Jeden pohled jej charakterizuje jako vedení s touhou po ovládnutí, tudíž je nazýván jako autoritářský. Druhý pohled jej vnímá tak, že způsob vedení směřuje ke kolektivnímu nebo skupinovému cíli. Autoritářský styl preferuje výchovu prostřednictvím trestů a zákazů, vyžaduje naprostou poslušnost. Existuje ještě **dovolující** styl výchovy, který se (dle našeho soudu) velmi podobá liberálnímu stylu výchovy. Liší se primárně tím, že zdůrazňuje učitelův vřelý vztah k žákům. I na tento styl odborníci nazírají ze dvou úhlů pohledů. Jední tvrdí, že je výrazem neovlivnitelnosti vývojového procesu dětí, druzí jej považují za učitelovou neschopnost, rezignaci. (Vališová a kol. 1998)

⁸⁷ Vytrvalost, odpovědnost, svědomitost, sebeovládání aj.

Autorita učitele

„Autorita je pojem velmi komplikovaný, jeho užívání je často volné a nepřesné, někdy až zkreslené.“ (Vališová In Vališová a kol. 1998, s. 13)

Autorita učitele hraje ve výchovně vzdělávací procesu, mimo jiné faktory⁸⁸ ovlivňující tento proces, významnou úlohu. Koriguje školní činnost žáků, jejich akceptaci probíraného učiva, celkový postoj ke vzdělávání, dokonce vzájemné vztahy mezi učitelem a žáky, žáky navzájem. I na autoritu učitele možno nazírat z historického pohledu. Souvisí rovněž s jednotlivými koncepcemi vyučování. V každé koncepci učitel hraje jinou roli. Má jiné postavení, společenskou úlohu. V dogmatické koncepci vyučování autorita učitele má nezastupitelné místo. Učitel je ten, který o všem rozhoduje, řídí, nařizuje. V koncepci slovně názorného vyučování role učitele však mění charakter. Zde učitel usiluje o opravdové prožívání získaných znalostí a vědomostí u žáků. Respektuje žáky, bere na ně zřetel. Postavení učitele a jeho společenská úloha se výrazně mění v alternativní pedagogice. Z učitele se stává poradce, partner, přítel. (srov. Kalhous, Obst a kol. 2002; Spilková a kol. 1996; Jůva, Jůva 2003; Vališová a kol. 1998)

Za autoritu považujeme často člověka, kterému můžeme důvěřovat, na kterého se dá spolehnout, vnímáme jej jako člověka s pevnými osobnostními vlastnostmi nebo také jej obdivujeme pro to, čeho v životě dosáhl nebo jednoduše si jej vážíme pro jeho osobnost. V takovém slova smyslu lze hovořit o jakémisi „pozitivním“ pojetí autority. Zkušeností nám však nedovolují nevzpomenout, že za autoritu lze považovat také člověka, kterého nemusíme mít rádi. Může to být člověk, s kterým bychom se ani nechtěli přátelit. I přes jeho, pro nás negativní osobnostní vlastnosti, jej považujeme za autoritu. Vnímáme jeho společenské postavení, jeho moc, na niž jsme třeba závislí. Nebo jej považujeme za autoritu, protože ve vztahu pracovním, školním a jiném je vůči nám nadřízený. V takovém slova smyslu, lze hovořit o „negativním“ pojetí autority. Nadřazený vztah však v žádném případě nemusí vždy garantovat „negativní“ pohled na autoritu. Hodnocení je individuální.

„Lidé se dožadují autority a zároveň se proti ní bouří. Domáhají se jí tehdy, když chtějí, aby je chránila před zvlí ostatních, poskytla jim bezpečí, jistotu, aby jim umožnila dosáhnout cílů, které si přejí. Odmítají jí, jakmile jim brání ve svobodě rozhodování a když

⁸⁸ Podle Mareše (1998): **zvláštnosti osobnosti**, **adaptace** – předškolní dítě x školák, **sociální a kulturní faktory** – zejména etnikum, národnostní menšiny, **fyzilogické faktory**, **vrozené faktory (genetika)** – **intelligence**: verbální, lexicko-matematická, prostorová, hudební, tělesně-kinetická, interpersonální, intrapersonální (sec.cit. Gardner, 1993 In Mareš, 1998, s. 73), **věkový rozdíl** jako vývojový mechanismus – kvalita, kvantita (komplexnost, relativizování, integrace).

zužuje jejich práva. Proto autoritu podporují nebo oslabují podle svých potřeb, respektive neustále hledají kompromisy mezi autoritou a svobodou. Podobně ve škole se děti dožadují autority a potom ji často nerespektují.“ (Pařízek In Vališová a kol. 1998, s. 23)

Skutečná autorita učitele spočívá v tom, že žáci akceptují učitelem stanové normy, dodržují je a podle nich jednají. **Zdánlivá** autorita se projevuje nedůvěrou ze strany žáků vůči učiteli. Žáci se často zdráhají spolupracovat. Učitel tak nemá v žácích žádnou oporu. **Přirozená** autorita učitele pramení z přirozeného chování, jednání vyučujícího. Žáci takového učitele respektují a oceňují jeho osobnostní profil. **Získaná** autorita souvisí s časovým horizontem, v němž učitel získává patřičné pedagogické zkušenosti a žáci mají dostatek prostoru k vytvoření obrazu o osobnosti učitele. Učitel autoritu získává i díky svému vstřícnému, tolerantnímu chování vůči žákům. **Osobní** autorita učitele vychází z individuálních vlastností, schopností a dovedností vyučujícího. Jedná se o jeho osobní vklad do sociální situace. **Poziční** autorita znamená jeho pozici ve školské instituci. **Funkční** symbolizuje kvality vyučujícího, jeho profesionální přístup, setrvání v učitelské společenské roli. **Formální** autorita učitele je obdobná jako poziční autorita, neboť také souvisí se zařazením učitele do školské instituce. **Neformální** autorita naopak souvisí s osobní autoritou, protože vyučující získává respekt v očích žáků díky svým lidským a odborným charakteristikám. **Statutární** autorita, jak samotná název prozrazuje, vychází z formální a poziční autority. **Charismatickou** autoritou je vyučující plný pozitivní energie, který svými postoji zaujme žáky a jeho reakce ovlivňují sebevědomí žáků a jejich komunikativní dovednosti. Takový vyučující je laskavý, k žákům vstřícný. **Odborná** autorita navazuje na funkční autoritu. Vyučující se svými odbornými znalostmi představuje odbornou autoritu. Morální získává díky svému pozitivnímu vztahu k sobě, žákům, rodičům, ostatním lidem, s nimiž přichází do vzájemné interakce. (srov. Vališová a kol. 1998; Vališová a kol. 1999; Prokešová 1997)

3.3 Edukativní strategické postupy ve vyučování

Výchovně vzdělávací proces (VVP) je dán strukturou specifických pedagogických, psychologických, sociálních a mnoha dalších aspektů. Tyto aspekty vytvářejí rámec, který se vždy liší aktuálně působícími faktory. Faktory mohou vycházet ať už intencionálně (přímo) nebo funkcionálně (nepřímo) ze strany vyučujícího (učitele, pedagoga), žáka (studenta), třídního kolektivu - máme-li na mysli třídní podmínky – ale také z prostředí rodiny,

mimoškolních aktivit a řadu dalších oblastí. Výchovně vzdělávací proces je vždy jedinečný, neboť se vyznačuje svou specifičností v konkrétní situaci. Budeme-li hovořit o takovém procesu v obecném slova smyslu, jeho strukturu můžeme uchopit z hlediska vyučovacích metod, organizačních forem, prostřednictvím jednotlivých fází vyučovací hodiny, nebo také z pohledu výchovného stylu učitele. Osobnost učitele a osobnost žáka mají velice významný vliv na tak složitý proces. Výsledkem VVP je vzdělání, které se záměrným, soustavným a organizovaným způsobem rozvíjí při vyučování. Výraz vzdělávání používáme tehdy, chceme-li zdůraznit jeho procesuální stránku. (Skalková 2007)

Petty (1996) tvrdí, že vyučování je dvoustranný proces. Jedná se o komunikativní proces mezi učitelem a žákem, bez něhož „učitel nemůže vědět, zda se žák něčemu naučil, anebo nenaučil“. (s. 35) Učitel žáku předává učební materiály, vytváří učební aktivity, vysvětluje, kontroluje a provádí mnoho dalších činností souvisejících s výchovou a vzděláváním žáka. Žák nabízí učiteli zpětnou vazbu prostřednictvím svých žákovských prací, odpovědí na ústní a písemné otázky, také reaguje řečí těla a dalšími momenty.

Faktory ovlivňující VVP	
Aspekt didakticko-metodický	principy předcházející a následující VVP cíl obsah VV metody žák a jeho osobnost
Aspekt pedagogicko-psychosociální	třídní kolektiv učitel a jeho osobnost vzájemná interakce
Aspekt strukturální	typ školy současný stav školská soustava

Tabulka č. 12 Faktory ovlivňující výchovně vzdělávací proces (zpracováno a upraveno na podkladě Mojžíška (1984) a Šimoníka (2005))

Fazekašová a Dargová (2008, on-line) se pokusily nastínit výuku podle modelu humanistické psychologie. Vyházely přitom především z poznání, že humanistiky orientovaná výuka by měla především:

- 1) **soustředit se na žáka jako osobnost se všemi právy na jeho individualitu** – v tomto bodě autorky vidí velké nedostatky v učebních osnovách, neboť ty obsahují edukační cíle, povinnosti adresované žákům, práva žáků nejsou explicitně vyjádřena;
- 2) **facilitovat proces rozvoje osobnosti žáka** - a to tím, že vyučující byl měl zajistit bezpečné prostředí pro autentický sebezvoje všech žáků;
- 3) **zaručit, aby žák ve výuce získal samostatnost, nezávislost a stal se tvořivým** - autorky kriticky hodnotí pedagogické postupy učitele, zejména ty postupy, které tlumí žákovou aktivitu a nepodněcují jej k iniciativě; v praxi to často vypadá tak, že učitel provádí některé činnosti místo žáka, které by on však zvládl;
- 4) **osvobodit výuku od „týrání“ chyby** – žáci jsou za své omyly a špatné výsledky hodnoceni často negativně, to působí na žáky demotivačně. Chyby a omyly z žákových školních výsledků bychom měli vnímat jako snahu, úsilí a hodnotit to pozitivně.;
- 5) **zrušit memorování vědomostí** – memorování jako metoda učení by měla být z výuky odstraněna. Orientace by měla být vedena na tvořivou výuku, tvůrčí činnosti učitele a žáků.;
- 6) **umožnit žákovi řídit se vlastní motivací** – jedná se o pedagogicko-psychologický aspekt, podle autorek jde o vnitřní motivaci člověka, tzv. automotivaci. Cílem uplatňování automotivace ve výuce je to, aby si sám žák uvědomoval, že se učí pro sebe, ne pro vyučujícího, rodiče, také ne pro známku.
- 7) **rozvíjet osobnost po všech stránkách** – ve výchovně vzdělávacím procesu postavit emoce, hodnoty, komunikaci, kooperaci a tvořivost na stejnou úroveň jako je rozumová stránka. Autorky se domnívají, že v některých hodinách rozumová stránka VVP zabírá vždy nejdominantnější místo a je postavena na úkor ostatních.

Pro úspěšné vzdělávání žáků z kulturně odlišného, a s tím i mnohdy spojeného sociálně znevýhodňujícího prostředí, je nejdůležitějším činitelem především učitel, který své žáky i jejich rodinné prostředí dobře zná, dovede volit vhodné přístupy a vytvářet ve třídě i ve škole příznivé společenské klima. 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. Pro úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je potřebné zabezpečit tyto podmínky: individuální nebo skupinovou péči, přípravné třídy, pomoc asistenta pedagoga, menší počet žáků ve třídě, odpovídající metody a formy práce, specifické učebnice a materiály,

pravidelnou komunikaci a zpětnou vazbu, spolupráci s psychologem, speciálním pedagogem – etopedem, sociálním pracovníkem, případně s dalšími odborníky. (RVP ZV, 2007)

Níže interpretované edukativní strategické postupy vychází z realizovaného výzkumu ve školním roce 2007/2008, kdy proběhly hospitace 14 vyučovacích hodin na prvním stupni 7 základních škol⁸⁹. V rámci výzkumu byly sledovány níže vypsane položky pro potřeby kvalitativní analýzy dat, které nyní doplníme vlastním komentářem, při němž uplatníme výsledky longitudinálního výzkumu (2001-2008, *několik stovek přímých i nepřímých observací v monoetnickém školním prostředí u romských žáků prvního i druhého stupně základní školy*). Položky jsou rozčleněny do tří hlavních kategorií:

- 1) aspekt didakticko-metodický** svou orientaci směřoval především na použité vyučovací metody, organizační formy, typ výuky, proběhlé fáze vyučovací hodiny, charakter hodiny, diagnostické metody používané při hodnocení, dynamičnost procesu, podnětnost materiálního vybavení třídy, komunikační potenciál žáků, použité didaktické pomůcky a konkrétní činnost asistenta pedagoga;
- 2) aspekt edukativně-psychosociální** sledoval typ hodnocení, který ve vyučovací hodině používá učitel, podíl žáka na hodnocení, způsob motivace k práci, vzájemnou spolupráci žáků a aktivitu žáků;
- 3) aspekt interpersonálně-relační** se zaměřoval na výchovný styl učitele, autoritu učitele, atmosféra ve třídě, pracovní prostředí třídního kolektivu v hodině a způsob korekce chování žáků.

Postřehy a doporučení plynoucí z výzkumu:

I) ve vztahu k žákům: 1) Téměř ve všech třídách žákům chyběly potřebné školní pomůcky. Některé školní činnosti byly (jsou) tím omezeny. 2) V některých hodinách žáci nedostali prostor k sebevyjádření, nebyl prostor ke komunikaci. 3) Někteří žáci se v hodině nudili. Přestože svým chováním vysílali signály k učiteli, ten je nijak nezaměstnal.

II) ve vztahu k učitelům a asistentům pedagoga: 1) Někteří vyučující nevěděli, podle kterého vzdělávacího programu vzdělávají žáky. 2) Téměř všichni vyučující volili hodinu procvičování a opakování učiva. 3) V některých hodinách, kde byl přítomen asistent

⁸⁹ Do výzkumného záměru bylo zahrnuto 7 základních škol z města Ostrava, s celkovým počtem 122 učitelů, 27,5 asistentů pedagoga a 14 vyučovacích hodin. Přímého výzkumu v rámci hospitace ve 14 vyučovacích hodinách se však zúčastnilo 138 žáků, 14 učitelů a 8 asistentů pedagoga. Celkový počet žáků obou dvou stupňů v době výzkumu bylo 1.185. Nebyl poskytnut údaj o přesném počtu žáků primární školy na všech zkoumaných školách.

pedagoga, se jevílo, že je tam zařazen „pro potřeby výzkumu“. 4) Asistent pedagoga často nevystupoval jako partner vyučujícího. 5) Významným faktorem pro vzájemnou kooperaci učitele a asistenta pedagoga je, aby si navzájem „sedli“, aby jejich úkoly byly jasné nimi vydefinovány a každý z nich měl prostor pro svou edukativní činnost. 6) Někteří vyučující vedli výuku tak, aby poukazovali na edukativní nedostatky žáků. 7) Někteří vyučující působili signifikantními znaky syndromu vyhoření. 8) Někteří vyučující svými pedagogickými inovativními přístupy příliš zasahovali do přirozeného chodu vyučovací hodiny. 9) V některých hodinách aktivita a tvořivost žáků byla učiteli limitována.

III) ve vztahu k výchovně vzdělávacímu procesu: 1) Nedoporučujeme obdobná výzkumná šetření provádět v období květen – červen⁹⁰. 2) Všichni vyučující byli vybráni řediteli škol, všichni o hospitaci byli předem informováni. 3) přes informovanost některé vyučovací hodiny se jevíly jako málo připravené, málo pedagogicky promyšlené, vykazovaly známky nepodnětných (nebo málo podnětných) vlivů. 4) Výběr konkrétního předmětu byl ponechán na každém učiteli.

Výchovně vzdělávací práce s romskými žáky je specifická, vyžadující vysoké nároky na profesi učitele ve smyslu speciálně pedagogické erudice, pravého sociálního cítění a opravdového vztahu učitele a žáka. Následující text pramení z autorových osobních, mnohaletých pedagogických zkušeností s romskými žáky v kontextu edukace na základní škole hlavního vzdělávacího proudu a základní školy praktické, stejně tak v kontextu integrace žáků v rámci základní školy speciální⁹¹. Pedagogické zkušenosti jsou rovněž propojeny s poznatky plynoucími z vědecko-výzkumných šetření prováděnými v několikaletých sekvencích⁹². Z pohledu metodologického níže interpretované poznatky vycházejí z nespočetné mnoha příležitostí každodenní observace (*žáků a jejich školního fungování*) a mnohostovek rozhovorů (*s žáky, pedagogy, rodiči apod.*).

Podpora sociálního klimatu ve třídním kolektivu

Motivační výukový vstup učitele před zahájením výuky lze pojímat jako velice vhodný plynulý průnik do školní práce žáka. Jeho koncepci nalezneme například v rámci ranního kruhu vzdělávacího programu *Začít spolu*⁹³ (*mezinárodní označení je Step by Step*).

⁹⁰ Toto období se vyznačuje větší absencí žáků.

⁹¹ Autor textu v letech 2001-2008 působil na plný úvazek na jedné ze základních škol v Ostravě, kde téměř absolutní většinu tvořili žáci romského etnika.

⁹² Výzkumné záměry realizované na PdF MU v letech 2006, 2007, 2008, 2009a a 2009b.

⁹³ Jedná se v pravém slova smyslu u projekt.

(Krejčová, Kargerová 2003) Je to významný moment, kdy učitel dává sociální prostor žákům svobodně vyjádřit své emoce, sdílet své pocity a osobní zážitky s třídním kolektivem. Žáci se mohou přivítat, popřát si hezké společné chvíle, úspěšnou práci. Učitel tak využije chvílky, kdy může projevit žákům zájem o jejich osobní život. Zároveň má možnost poznat osobnost každého z nich, jeho rodinné prostředí a na základě této znalosti adaptovat, korigovat na něj kladené požadavky. Takto pojatý motivační vstup výchovně vzdělávacího procesu lze využít efektivně. Učitel nepocházející z etnické komunity má možnost nahlédnout do nitra minority, dozvědět se o zvláštnostech provázejících svébytnou kulturu romského etnika. Bez této zkušenosti mohou nastat situace interkulturního nedorozumění, neporozumění. A právě i proto by měl učitel usilovat o vytvoření harmonického sociálního klimatu ve své (interkulturní) třídě. Vzájemná kooperace mezi žáky zajišťuje sociální interakci žádoucí k vytváření pozitivního klimatu ve třídním kolektivu. Aktivní spolupráce zlepšuje sociální vztahy ve třídě, umožňuje získávání vědomostí, znalostí a dovedností prostřednictvím osobní zkušenosti, jež považujeme za nejlepší výukový prostředek při fixaci nových obsahů učiva. Střídání různých forem vyučování a vyučovacích metod garantuje dynamický průběh výuky, která je pro romské žáky potřebná. V rámci kooperace mezi žáky lze vytvářet homogenní a heterogenní skupiny s kooperativním či kompetitivním cílem apod. Vždy s ohledem na danou situaci a potřeby edukativního cíle.

Didaktické postupy

Netradiční časové rozvržení výuky je dalším činitelem ovlivňující efektivitu výchovně vzdělávacího procesu. Je obecně známo, že romští žáci jsou dosti často roztržití, jejich míra pozornosti je relativně nízká, kolísavá (srov. Bartoňová 2005; Ševčíková 2003). Netradičním členěním celého vyučovacího dne lze dosáhnout kvalitnější práce žáků. Doporučujeme slučovat klasické vyučovací hodiny do jednotlivých bloků, vybírat tematicky podobné učivo v rámci jednotlivých předmětů a poukazovat na jejich vzájemnou souvislost, nutnou aplikaci v praxi. Někdy lze pracovat v delších etapách, jindy doporučujeme - zvláště v druhé polovině vyučovacího dne - etapy zkracovat a do přestávek vkládat estetické chvílky, tj. např. vhodně využívat rytmičnost a muzikálnost romských žáků, která je jim blízká. Jsou temperamentní, vynikají především v pohybové, muzikální, empatické oblasti. (srov. Ševčíková 2003) A toho lze efektivně využít. Jejich muzikálnost se dá uplatnit ve výchovně orientovaných předmětech (mj. hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova), kde lze čerpat prvky z romské kultury. Tradiční, ale i moderní romská hudba by mohla zpestřit hodiny hudební výchovy, přispěla by k interkulturnímu cítění celé třídy. Prvky romského tance, stejně tak i romská

hudba by mohla být vhodně využívána v hodinách tělesné výchovy, při tréninku různých motorických a senzomotorických cvičení apod. Výtvarný temperament etnických žáků lze rozvíjet v hodinách výtvarné výchovy, zvláště při prezentaci, užití kulturních etnických atributů. Tradiční romská kultura se vyznačuje pestrou škálou barev. Romové milují barvy. Jejich výtvarné produkty jsou pestré, hluboké, často graficky pojaty netradičně (*viz výtvarné produkty romských žáků jarovnické základní školy z okresu Sabinov na Slovensku*⁹⁴).

Individuální přístup ve výuce nelze opomenout. Mnozí učitelé mívají tendence vnímat všechny romské (všechny) žáky stejně. Nemělo by tomu tak být. I mezi etnickými žáky je každý jeden žák jiný, má odlišnou strukturu osobnosti, vyznačuje se odlišnou osobnostní dynamikou, individualitu. Filozofii učitele působícího individuálně by mělo být: *dosáhnout maximálně možného rozvoje ve všech osobnostních sférách žáka*.

Za pozitivní lze považovat orientaci na skutečné porozumění učenému a využití vědomostí v praxi. Učitel usiluje o předávání informací prostřednictvím prožitku. Zde mohou nastat situace, s kterými se doposud romský žák vůbec nesetkal. Učitel či jeho majoritní spolužáci mohou užívat slova, kterým vůbec nemusí rozumět. Je potřeba ujišťovat se, zda skutečně dochází k plnému porozumění a zda romský žák ví, co se od něj očekává. Učitel by si rovněž měl být vědom toho, že romští žáci mají odlišný vztah ke knížkám ve srovnání s žáky většinové společnosti. V tomto směru jsou většinou bez vzorů. Postrádají situační modely, kdy rodiče svým dětem při usínání čtou, motivují je a odměňují krásnými poutavými obrázky. Lze říci, že romský žák se ke knížce, k textu samotnému, který je mu často předkládán ke čtení, staví rozdílně. Uvědomuje si, že má nemalé problémy se čtením, se slovní zásobou, někdy s výslovností daných hlásek a čtení se tak pro něj stává traumatizujícím zážitkem. Zvláště musí-li číst nahlas před celou třídou. Jeho jazyková kompetence nedosahuje takové úrovně (z hlediska obsahové a formální stránky jazyka), které dosahují majoritní žáci. Při budování „české“ jazykové kompetence bereme zřetel na skutečnost, že čeština (majoritní jazyk) je pro romské žáky především sekundárním jazykem, ač u některých se s pravou romštinou jako s mateřským jazykem nesetkáme, neboť hovoří etnolektem.

Odlišný přístup by měl být i při zadávání domácích úkolů. Romští žáci, především z nižších ročníků, se sami neorientují v zadaném domácím úkolu, který jim vyučující zadal

⁹⁴ Na této základní škole, kterou navštěvuje bezmála 900 romských žáků působí učitel, který svou angažovaností v hodinách výtvarné výchovy klade důraz na sugestivní vyjádření osobních pocitů, prožitků a zkušeností romských žáků. Hodinu vede netradičně, pomocí otevřené debaty, výzvy směřující k žákům. Vyzdvihuje kulturu Romů, posiluje romskou identitu žáků. Několik desítek prací (individuálních či kolektivních výtvarných produktů) každoročně putuje na mezinárodní umělecké, výtvarné soutěže, v nichž jsou velmi úspěšní.

„někdy“ ráno. Pomoc vycházející od rodičů nelze v některých případech očekávat. Takový žák potřebuje více času, aby se mohl naučit učit se, učit se sám, bez pomoci, učit se bez vedení. Stávají se situace, kdy žák první třídy (nižších ročníků) projevuje ochotu a zájem pracovat na učitelem zadaném úkolu, ale v domácím prostředí postrádá rodičovskou podporu, není ke školní práci motivován. Ba dokonce mladší sourozenci mu při hraní poničí jeho školní pomůcky. I o těchto situacích by učitel romských žáků měl vědět. Měl by vždy pamatovat, že nelze žáka trestat za to, za co on sám nemůže. Zde je nutná aktivní spolupráce a metodická komunikace s rodiči. Potřeba přestovat odpovědnost a povinnost k plnění zadaných úkolů je nezbytná. Od učitele by měla vycházet energie, která by žáka motivovala k dobrovolné činnosti. Zaujme-li učitel romského žáka, ten vypracuje úkol s ochotou, s radostí, za účelem, aby svého vyučujícího potěšil. Tento zájem je však krátkodobý a je nutností jej neustále rozvíjet, podporovat a zejména snažit se jeho intenzitu prolongovat.

Didaktický materiál pro cvičení běžných životních situací a sebeobsluhy, jazykový materiál, smyslový a matematický materiál, materiál ke kosmické výchově (např. hry, slovní hry, rozvoj slovní zásoby) jsou významným prostředkem při předávání a vstřebávání informací. Pomáhají žákům lépe porozumět výukové situaci, orientovat se v daném problému. Romští žáci pracují rádi názorně, často abstraktním pojmům nejsou schopni zcela porozumět.

Kladně hodnotíme motivaci a vedení žáků k pozitivnímu, svobodnému rozhodování a k tomu, aby se žák učil umět nést odpovědnost. Právě vědomí (pocit) odpovědnosti je u těchto žáků dosti problematické, neboť někteří nejsou v rámci rodinné výchovy vedeni k takové významné životní kompetenci. Přístupy vedoucí k vytváření snah o dosažení samostatnosti žáků vítáme. Samostatnost je klíčovým atributem výchovy, kterého nelze dosáhnout okamžitě. Jde o proces zahrnující mnoho úsilí učitele a žáka. Vedení k samostatnosti u romských žáků má poněkud delší proces, neboť právě tyto etnické žáci se vyznačují velkou mírou hyperaktivity, vzrušivosti. Je potřeba tuto intencionální pílí nastavit již od útlého věku a aktivně sledovat, stimulovat její průběh.

Rozčlenění práce do určitého dílčího celku se vyznačuje pedagogickou systematičností učiva, která poskytuje několikanásobnou zpětnou vazbu žáku, jeho rodině a učiteli. Rozčlenění do dílčích celků u romských žáků hraje stejně tak velkou roli. Romský žák je netrpělivý, netečný a snadno se nechá svými neúspěchy odradit. Rovněž obavy z velkého množství učiva a malá míra sebedůvěry snižuje motivaci k učení.

Využití prostředků informační a komunikační technologie ve výchovně vzdělávacím procesu při pedagogické práci s romskými žáky, stejně tak jako s neromskými, slouží primárně jako motivační prvek výuky, také jako vhodný facilitátor vzdělávacích obsahů.

Strategie k udržení kázně

Nástěnná tabule pro zveřejňování kritik, pochval, přání, pracovních výsledků je skvělou zpětnou vazbou pro žáky. Pro ty šikovnější, ale i pro ty, kteří nevynakládají dostatečně velké pracovní úsilí, přestože mají k tomu předpoklady. Ti šikovnější žáci vidí, že učitel bere jasně na vědomí jejich úsilí a předkládá je jako vzor. Těm žákům, kteří svou práci zanedbali, učitel tak dává najevo, že s jejich prací není spokojen a měli by usilovat o zlepšení výkonu. U slabších žáků (tj. ti žáci, kteří vyložili velké úsilí, ale jejich schopnosti a předpoklady jsou na nízké úrovni tak, že nebylo možno dosáhnout vytýčeného cíle) doporučujeme, aby učitel zviditelňoval jejich pozitivní stránku osobnosti. Rozhodně by neměl tyto žáky v očích spolužáků snižovat, ale právě naopak. Takoví žáci za svůj nízký potenciál nemohou. Nástěnná tabule může být využita i pro potřeby definování řádu. Mohou se zde prezentovat kázeňské prohršky, také zviditelňovat žádoucí žákovo chování. Řád by však měl respektovat individualitu každého žáka. Při výchově etnických žáků je zvláště potřeba zdůrazňovat význam řádu a kontrolovat jeho průběžné plnění. Za problematické z hlediska udržení kázně a pozitivní pracovní rovnováhy ve výuce lze považovat málo dynamicky pojatou vyučovací hodinu, frontální pojetí vyučovacího procesu. Etničtí žáci se vyznačují především vysokou mírou vzrušivosti a také hyperaktivitou. Velmi snadno cokoliv odbourá jejich pozornost. Žáci potřebují neustále něco vytvářet, být v pracovní činnosti, vidět okamžité výsledky své práce a být neustále motivováni.

Podpora hodnot a společenských zásad musí být u žáků pocházejících z etnika cílená, systematická, s promyšlenými postupy. Porušování společenských norem chování u romských žáků má daleko širší a hlubší kontext. Souvisí to primárně s odlišným kulturním rámcem society – romské komunity. Mnohdy to, co se nám jeví jako patologické, nemusí patologickým být v etnické kultuře a naopak. Proto je potřeba důkladně vést romské žáky k normativnímu chování většinové společnosti. Tento proces porozumění odlišnému kulturnímu kanálu není otázkou interpretování jedné konkrétní situace, nýbrž jde o dlouhodobý proces, při kterém učitel vede žáka a je vybaven velkou dávnou trpělivostí.

Obrovským úkolem při výchovně vzdělávací práci učitele je zajistit **aktivní spolupráci s rodiči**. Ačkoliv mnozí romští rodiče nejsou zaměstnaní, nelze očekávat jejich aktivní účast při výchovně vzdělávacím procesu. Ať už z důvodů osobních negativních zkušeností, které plynou především z jejich školních neúspěchů a posléze z negativně vytvořeného vztahu ke škole jako „většinové“ (dle jejich mínění) instituci, také i proto, že vzdělání nepatří mezi

primární hodnoty romského národa⁹⁵. A i proto není snadné dožadovat se nějakého vzdělávacího podílu. Rodiče (mj. matka) projevují zájem o spolupráci se školou obvykle jen v prvních třech letech povinné školní docházky dítěte. S přibývajícími školními neúspěchy nebo s narůstajícím problémových chováním, komunikace ze strany rodičů se vytrácí. Z pozice učitele nutno udržovat cílenou komunikaci s rodiči, podporovat je v jejich výchově dítěte, hledat individuální nástroje stimulující rodičovskou roli. Učitel by měl být v komunikaci s rodiči pozorný, nereagovat ukvapeně a na samotném začátku budování partnerského vztahu proto výchovu žáka (dítěte) nehodnotit negativně. Naopak, měl by začít hledat pozitivní stránky, vyzdvihovat je a motivovat rodiče, povzbuzovat je k výchově a podporovat jejich rodičovskou roli. Až po té, co učitel navázal partnerský kontakt s rodiči, se může na ně obrátit s prosbou o nápravu, negativně hodnotit nežádoucí jevy žáka. V takovém momentě rodič již ví, že učitel je na jeho straně a usiluje o blaho dítěte.

Slovní hodnocení žáků

Nestavíme se přívětivě k využívání výhradně *slovního hodnocení*, neboť takové hodnocení neslouží jako efektivní výuková zpětná vazba ani pro romského žáka, ani pro jeho rodiče. Doporučujeme naopak k slovnímu hodnocení přidružit klasifikaci. Někteří rodiče nejsou schopni kriticky zhodnotit slovní hodnocení školní práce svých dětí. Také jazyková citlivost, naprosto odlišná lingvistická struktura českého jazyka od jejich mateřského, ale i jazykové kompetence rodičů hrají nemalou roli při kritickém zhodnocení slovního vysvědčení.

Výchova bez trestů a sankcí

Filozofii výchovy bez trestů (sankcí) a odměn je podle našeho soudu ve vztahu k romským žákům nevhodným výchovným prostředkem. Koncepce výchovy dětí bez trestů spočívá na principu, že malé děti nejsou schopny porozumět tomu, za co jsou vlastně trestány. (Svobodová, Jůva 1996) Etničtí žáci potřebují vést, jejich chování adekvátně stimulovat. V rámci procesu sociálního učení je potřeba nutně klást důraz na aspekty přímého posilování (odměny a tresty), vždy v promyšlené, adekvátní volbě. Stejně tak je nutné přihlížet na individuální vývoj dítěte (žáka) a jeho dosažený osobnostní potenciál. Každé dítě v daném

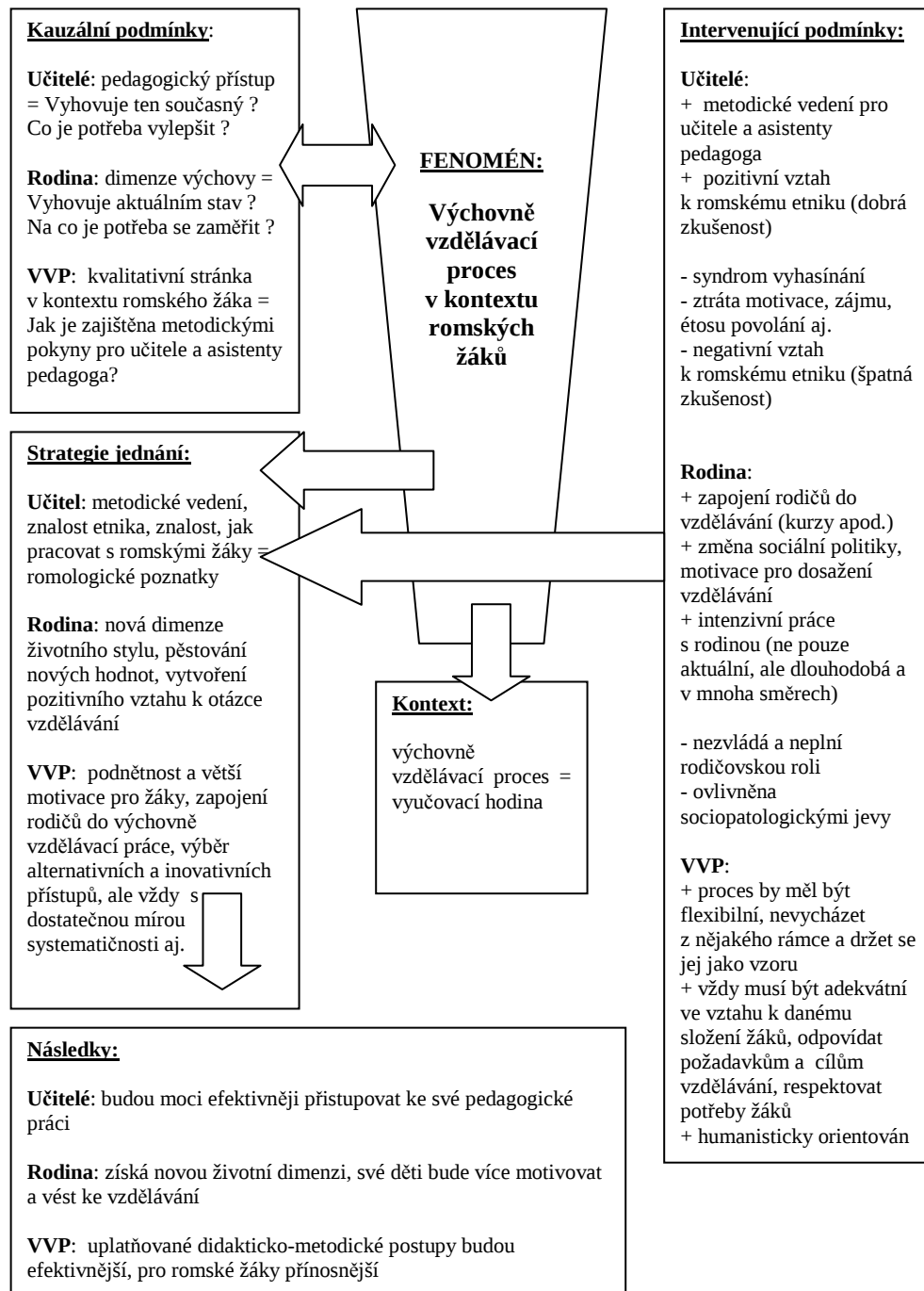
⁹⁵ Např. ve své povídce romská spisovatelka Tera Fabiánová „*Sar me phiravas andre škola – Jak jsem chodila do školy*“ otevřeně vypráví, jak ráda chodila do školy a jak ráda nosila dobré známky. Jako malá dívka se těšila, že jí doma za její velký úspěch v „gádžovské“ škole pochválí. Místo toho však doma dostala vyhubováno, aby místo zbytečného povídání šla raději něco dělat - pracovat.

věku dosahuje jiných osobnostních kvalit, je na jiném vývojovém stupni. V situaci, kdy dochází k jakémukoliv řešení problému, je vždy potřeba ujistit se, zda žák skutečně porozuměl, oč učiteli vlastně jde, co je žáku vyčítáno a co by příště dělat neměl. I takovým způsobem mu vštěpujeme normativní hodnoty společnosti. U etnických žáků je obzvlášť nutností učitele, aby se ujistil, zda dítě skutečně porozumělo negativní situaci a její důsledkům. Musíme mít na paměti, že žák pocházející ze sociálně odlišného prostředí má vžitě naprosto odlišné kulturní axiologické prvky, o nichž je přesvědčen, že jsou správné, pravdivé, neboť mu byly předány od jeho nejbližších, rodičů.

Postavíme-li před romským žákem vyučovací alternativu (*možnost volby práce*), budeme mít větší jistotu, že žák bude usilovat o to, aby byl ve své práci vytrvalý, neboť on sám si vybral práci, kterou by dělal. Důležité je pamatovat na to, že pokud bychom takového žáka intenzivně nutili k práci, nevyloží žádné úsilí a cílový efekt bude nulový. Naším úkolem je žáka především motivovat a vést k úspěšné práci.

Paradigmatický model výchovně vzdělávacího procesu v kontextu zefektivnění edukace romských žáků

(Kaleja 2009)



Graf 4 Paradigmatický model výchovně vzdělávacího procesu v kontextu zefektivnění edukace romských žáků

3.4 Faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci

Komunikace je rozsáhlým pojmem. Představuje mnoho atributů, které souvisí se společenským životem každého člověka. Nejedná se o pouhou řeč lidí. Jde o způsoby, varianty a možnosti dorozumívání, vyjádření pocitů a dojmů, příležitostí a šancí. Stejně tak komunikace vyjadřuje důvěru, vztah, intimitu, bezpečí či konkrétní chování člověka. V komunikaci rozlišujeme **komunikátora** (*ten, který informaci sděluje*), **komunikanta** (*ten, který informaci přijímá*), **komuniké** (*obsah sdělení*), **komunikační kanál** (*způsob, který volíme při komunikaci*) a **psychický účinek komuniké** (*reakci na přijetí informace*).

Komunikace plní řadu funkcí. Každá komunikační situace je jedinečná, vyznačuje se určitými vlastnostmi. Podle Mikuláščíka (2003) hranice mezi jednotlivými funkcemi komunikace nejsou jednoznačné, dosti často se překrývají. Autor definuje následující funkce komunikace: **formativní, instruktivní, přesvědčovací, motivující (posilovací), zábavnou, vzdělávací, výchovnou, socializační, společensky integrující, poznávací, svěřovací a únikovou**. O charakteru konkrétní funkce vypovídá samotný název.

Sociální interakcí a komunikací se věnuje zejména sociální psychologie. Ta se zabývá tím, co se děje, když se setká člověk s člověkem, člověk se skupinou lidí, když člověk jedná v rámci určité sociální skupiny. Mareš a Křivohlavý (1989) tvrdí, že teoretických přístupů ke zkoumání sociální komunikace ve škole je mnoho. Jsou založené na různých výchozích pojmech, např. chování, komunikaci, sociální roli, sebeuskutečnění člověka, diskursu.

Prokešová a Stuchlíková (1990) uvádějí, že komunikace je nejšířeji studována v sociální psychologii, v níž právě sociální komunikace je chápána jako jedna ze tří forem sociálního styku: **percepce, komunikace a interakce**. Vališová (In Vališová, Kasíková a kol. 2007, s. 222) vzájemných vztah těchto tří kategorií vyjadřuje následovně:

moje komunikace a jednání	→ reakcí na něj je →	subjektivní dojem, pocity druhé osoby
↑ ovlivňuje ↑		↓ ovlivňuje ↓
můj subjektivní dojem, pocit	← reakcí na něj je ←	komunikace a jednání druhé osoby

Tabulka č. 13 Model sociální interakce

Podle Prokešové a Stuchlíkové (1990) pojem pedagogická komunikace není dosud v odborné literatuře uchopen jednotně. Souvisí to zejména s tím, že samotný fenomén komunikace má charakter interdisciplinární, neboť souvisí s několika vědními obory. Pedagogická komunikace (PK) je pojímána jako specifická forma sociální komunikace, kterou se zabývá sociální psychologie. PK bezprostředně souvisí s výchovně vzdělávacím procesem, v němž hlavní úlohu hraje objekt (žák) a subjekt (učitel, vychovatel) nebo naopak.

Optimální pedagogická komunikace je komunikace při procesech vzdělávání a výchovy (edukace). Plní určité pedagogické funkce. Plnohodnotná a optimální komunikace zahrnuje příznivé emocionální klima (sociální klima) pedagogického procesu, které vylepšuje vztahy mezi subjekty a objekty edukace. Je to zvláštní případ sociální komunikace, která sleduje pedagogické cíle (tj. cíle výchovy a vzdělávání), pomáhá vychovávat a současně vzdělávat. Je nutné ji vyvozovat z širšího kontextu: jako sociální styk, který obsahuje rovinu interakce, percepce a komunikace. U setkání učitele a žáka lze tento styk sledovat ze tří hledisek: **percepce** (vnímání, případně vnímání jednoho druhým), **interakce** (vzájemné působení, vznikají zde vztahy tvořící druhou rovinu sociálním styku, který se nazývá interakce učitele a žáka), **pedagogická komunikace** (obsah, který si učitel a žák navzájem sdělují). Pedagogická komunikace zprostředkovává společnou činnost účastníků, jednotlivé pracovní postupy včetně pojetí úspěšnosti a neúspěšnosti. Taktéž zajišťuje vzájemné působení účastníků v nejširším slova smyslu, to znamená všech informací, zkušeností, motivů, postojů a emocí. Má za úkol zprostředkovávat osobní i neosobní vztahy a formovat všechny účastníky pedagogického procesu, zejména osobnost žáků. (srov. Vybíral 2000; Kohout 2002; Nelešovská 2005)

*„Obsah pedagogické komunikace se týká především učiva, ale také organizačních otázek, sociální psychologické atmosféry apod. Pedagogická komunikace je **determinována** především časoprostorově, což v běžné sociální komunikaci neplatí tak zcela a pedagogická komunikace je typická stálostí rolí a **asymetrií vztahů** mezi učitelem a žáky, vyplývající z asymetrie role žáka a učitele.“* (Cisovská 2006, s. 8)

Učitel je významnou výchovně vzdělávací determinantou, která svou osobností, vlastnostmi, přístupem výrazně ovlivňuje žákovo fungování ve školních podmínkách. Učitelské roli náleží příslušné kompetence. Termín kompetence představuje schopnost, způsobilost, předpoklad k výkonu určité činnosti. Nazíráme-li na kompetenci jako na způsobilost, poté ji můžeme považovat za: „...soubor subjektivních předpokladů pro úspěšný výkon učitelského povolání. Zahrnuje odbornou způsobilost nebo připravenost. A to věcnou nebo předmětovou, pedagogickou, psychologickou, didaktickou

a společenskopolitickou, pracovní (výkonovou) zdatnost, osobní profil, společenský profil a motivaci...“ (Pařízek 1988, s. 58)

V akademickém roce 2008/2009 autor textu realizoval výzkumné šetření řešící otázku faktorů ovlivňující pedagogickou komunikaci mezi učitelem a romským žákem. **Primární cílem výzkumného záměru bylo:** Poskytnout přehled vybraných faktorů ovlivňujících komunikaci učitele a romského žáka. **Díličmi cíli byly:**

1. Poskytnout informace o učitelích, kteří vychovávají a vzdělávají romské žáky. (viz oblast kategorizační)
2. Poskytnout informaci ohledně učitelova vnímání vztahu s romským rodičem, asistentem pedagoga a romským žákem. (viz oblast interpersonální)
3. Poskytnout informaci o tom, jaké výchovně vzdělávací prvky z hlediska kvality výchovně vzdělávacího procesu jsou nejefektivnější. (viz oblast didaktická)
4. Poskytnout přehled o tom, zda učitel má povědomí o specifikách práce s romským žákem, jak učitel vnímá školní neukázněnost, výukové problémy a autoritu.

Výzkumné šetření mělo **kvantitativní charakter**. Byl použit **dotazník**, který byl předán učitelům romských žáků. Tito učitelé působí na základních školách (7) v Ostravě, kde jsou především žáci romského etnika. V době výzkumného šetření na školách pracovalo celkem 122 učitelů. Tyto učitele lze považovat za základní soubor výzkumu (N=122). Vzorek byl vybrán záměrně⁹⁶, aby získaná empirická data korespondovala s definovanými cíli výzkumného záměru. Z celkového počtu doručených dotazníků bylo vyplněno, potažmo odevzdáno pouze 100 dotazníků (n=100). Tuto skutečnost lze hodnotit jako bez mála **82 % návratnost** (N=122-22=100, tj. 82%). Výzkum se realizoval ve školním roce 2008/2009. Dotazník zjišťoval o respondentovi určující znaky (*kategorizační údaje*) a zkoumané znaky, které souvisí s definovanými cíli výzkumného záměru. Výzkumné šetření, jeho kvantitativní charakter a plynoucí empirické závěry mají **posloužit k možnému definování budoucího výzkumného rámce kvalitativního šetření**. Charakter výzkumu je **deskriptivní**, není založen na induktivní koncepci. Je formován bez zkoumání vzájemných vztahů (relací) mezi proměnnými, **bez operacionalizování hypotéz**. (Chráška 2006) Zpracování mělo charakter deskripce. Deskriptivní statistika slouží k popisu souboru, jeho vlastností. Abychom celou problematiku mohli správně uchopit, vyčlenili jsme si několik oblastí, na které bychom chtěli zaměřit svou pozornost. Faktorů ovlivňujících komunikaci mezi učitelem a romským žákem

⁹⁶ Jako klíčové kritérium výběru byl stanoven zájem a ochota učitelů oslovených 7 základních škol zapojit se do výzkumného záměru. Úsilím bylo získat do největší počet dotazníků.

je celá řada. My se však ve svém výzkumu zaměříme pouze na některé, o nichž jsme přesvědčeni, že mají nemalý význam při efektivní komunikaci.

Charakteristika jednotlivých oblastí: **1) oblast kategorizační:** Oblast kategorizační je označována na základě toho, že si klade za cíl kategorizovat výzkumný vzorek tak, aby bylo explicitně vyjádřeno, o který výzkumný vzorek se jedná. U kategorizační oblasti bylo sledováno: *vzdělání učitelů, kvalifikace (profilace) učitelů, pedagogická praxe učitelů a pedagogická praxe učitelů s romskými žáky*. **2) oblast interpersonální:** Interpersonální oblast je zaměřena na vztahy mezi učitelem, žáky, rodiči a asistentem pedagoga. Nezabývá se vztahy do hloubky, pouze předává kvantitativní informaci, s kterou bychom chtěli posléze kvalitativně dále pracovat. U interpersonální oblasti bylo sledováno: *hodnocení osobní zkušenosti učitele s romskými žáky, učitelovo hodnocení komunikace s romskými rodiči, učitelovo hodnocení spolupráce s asistentem pedagoga a učitelovo hodnocení žákova respektování autority učitele*. **3) oblast didaktická⁹⁷:** Didaktická oblast sleduje vybrané didaktické prvky výchovně vzdělávacího procesu. Jedná se konkrétně o: *organizační formy, typ výuky, vyučovací metody, diagnostické metody při hodnocení romského žáka, zkušenosti učitelů s alternativní pedagogikou a zájem učitelů o metodické vedení při práci s romským žákem*. **4) oblast relační:** Zaměřuje se na to, do jaké míry má učitel povědomí o specifikách romského etnika. Domníváme, že z poznání vyplývá rovněž globální vnímání romského žáka, jeho problémy, nedostatky, neukázněnost a také otázka, jakým způsobem pomoci. Především, že záměrem není pátrat po konkrétní podobě povědomí o specifikách Romů. Jedná se pouze o kvantitativní vyjádření konkrétních jevů, které by vytvořily rámec pro kvalitativní šetření. U relační oblasti bylo sledováno: *učitelovo absolvování vzdělávací akce o problematice o specifikách romských žáků, eventuálně romského etnika, jaké jsou problémy s romskými žáky, jaké jsou důvody výukových problémů, jaké jsou příčiny školní neukázněnosti, jaké jsou důvody ztráty učitelovy autority, jaký výchovný styl by měl učitel uplatňovat a jak pomoci romským žákům*.

Výsledky výzkumného šetření

1) Jestliže 35 učitelů hodnotí osobní zkušenost s romským žákem spíše negativně a dalších 34 učitelů má pocit zbytečné práce s romským žákem (z celkového počtu výzkumu zúčastněných učitelů), lze konstatovat, že tento fakt je vysoce alarmující. Dle našeho soudu

⁹⁷ Domníváme, že pro učitele je velice důležité vědět, který didaktický prvek ve vztahu k výchovně vzdělávacímu procesu, v němž učitel pedagogicky působí na romského žáka, je žádoucí, nebo by lépe sloužil jako efektivnější nástroj k pedagogickému cíli.

v celkovém úhrnu se jedná o 69 učitelů z počtu 100 učitelů, což je dosti vysoké číslo. Odborná pedagogická veřejnost by se měla zabývat i tímto tématem, adekvátně na něj reagovat.

2) 62 učitelů se domnívá, že romští rodiče se školou komunikují velmi málo, nebo spíše jenom, když potřebují. Rovněž nad tuto skutečností nutno přemýšlet, neboť jako pedagogové víme, že vychovávat a vzdělávat děti bez podpory rodičů není snadné, je problematické. Také bychom měli diskutovat nad tím, proč tomu tak skutečně je: *zda-li rodiče ztrácejí v nás učitelích důvěru a proč, zda-li my učitelé nekomunikujeme s rodiči s příliš represivním přístupem, zda-li za to může neúspěch romských dětí ve škole, kterou sami Romové považují za „českou“ apod.*

3) Nutno ocenit pozitivní názor učitelů na spolupráci s asistentem pedagoga. Na základě osobních zkušeností můžeme konstatovat, že počátky zavedení této nové funkce do školního systému byly spojovány s neporozuměním, neochotou spolupracovat, liknavostí, obavami jak ze strany učitelů, tak ze strany asistentů pedagoga (*dříve romský pedagogický asistent, vychovatel-učitel apod.*).

4) Téměř polovina učitelů se domnívá, že romští žáci respektují autoritu učitele. Druhá polovina si to nemyslí. Setkáváme se s učiteli, kteří mají docela problém s udržením kázně romských žáků. Je potřeba pamatovat na to, že etničtí žáci pocházejí se socio-kulturně znevýhodněného prostředí, vyrůstali naprosto v odlišných společenských normách. Vstupem do školního prostředí žáci potřebují nastavení pevného řádu, stanovení hranic, vždy za předpokladu zachování zásad demokracie a humanismu.

5) 80 učitelů uvedlo, že romským žákům nejvíce vyhovuje individuální, individualizované a diferencované vyučování. Souvisí to, dle našeho soudu, s nedostatkem žádoucích a potřebných stimulů, které jim socio-kulturně znevýhodněné prostředí neposkytlo. V tomto směru romští žáci postrádají podněty, které jejich vrstevníci z většinové společnosti mají již vstípené.

6) 68 učitelů uvedlo, že nejvhodnější pro romské žáky je regulativní typ výuky. Z hlediska pedagogického algoritmu těžko navazovat na něco, co již by dávno mělo být uchováno a zafixováno, a není. Proto regulativní typ výuky u romských žáků je žádoucí.

7) 62 učitelů uvedlo, že nejvhodnější vyučovací metodou je předvádění (*předmětů, modelů, pokusů, činností*). Tento fakt navazuje na předešlý, neboť učit se o věcech, které člověk dříve neviděl a nezná jejich způsob fungování, je neefektivní, málo podnětné.

8) 41 učitelů uvedlo, že metodický postup pro práci s romskými žáky je žádoucí. Naopak učitelé s dlouholetou pedagogickou praxí s romským žákem metodický postup nepotřebují díky svým vlastním bohatým zkušenostem.

9) 27 učitelů uvedlo, že neměli možnost absolvovat vzdělávací akci směřující k poznání romského etnika a 2 učitelé uvedli nezájem o toto vzdělávání. Tento poznatek považujeme za alarmující. Není snadné pracovat s žákem, který pochází z odlišné kultury a mentality. Neznalý učitel mnoha věcem není schopen plně porozumět a často se dopouští citlivých interkulturních „přesmyků“, které výrazně ovlivňují komunikaci mezi učitelem a žákem.

10) 60 učitelů uvedlo, že největším problémem s romskými žáky je jejich nezájem o školní práci a 49 učitelů dokonce uvedlo, že největším problémem je vysoká absence žáků, což lze rovněž považovat za vysoce alarmující poznatek. Z pohledu speciálně pedagogického, mj. v oblasti prevence považujeme na nutné zabývat touto otázkou a vyvinout žádoucí úsilí, realizovat potřebou intervenci za účelem eliminace a předcházení nežádoucím sociopatologickým jevům.

Shrnutí

Kapitola poskytuje poznatky vážící se na specifika sociokulturně odlišných edukativních vlastností romského žáka, na osobnost učitele, jeho kompetence a jeho významnou roli v edukačním procesu. Předkládá edukativní postupy uplatňované ve vyučování romských žáků. Interpretuje rovněž faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci. Jednotlivé parciální části kapitoly svým obsahem byly již publikovány v odborných recenzovaných monografiích. Pro potřeby disertační práce byl upraven, aktualizován a doplněn. Citace:

KALEJA, M. Sociální a multikulturní aspekty v kontextu edukace romských žáků: In KALEJA, M.; KNEJP J. (eds.) *Mluvme o Romech - Aven vakeras pal o Roma*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. s. 109-119. ISBN 978-80-7368-708-3.

KALEJA, M. Edukativní strategické postupy při vyučování romských žáků: In KALEJA, M.; KNEJP J. (eds.) *Mluvme o Romech - Aven vakeras pal o Roma*. 1.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. s. 120-126. ISBN 978-80-7368-708-3.

KALEJA, M. Vybrané faktory ovlivňující komunikaci mezi učitelem a romským žákem: In Vítková, Marie - Vojtová, Věra - (eds.). *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Education of Socially Disadvantaged Students. Vzdelávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Education of Pupils with Special Educational Needs. Education of Socially Disadvantaged Students*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-188-1

4. SUPORTIVNÍ STRATEGIE VE VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ

Tomek a Tancošová (In Balvín, Tancoš a kol. 2001) uvádějí, že MŠMT si je vědomo zásadního významu vzdělávání pro úspěšnou integraci Romů do české společnosti,⁹⁸ vyrovnání jejich životních šancí s většinovou populací dosažením rovnosti vzdělávacích příležitostí pro všechny děti, žáky a mladé lidi. MŠMT je si vědomo naléhavosti dosáhnout tohoto žádoucího a potřebného cíle, jak pro Romy samotné, tak pro většinovou společnost.

Mezi základní suportivní strategickými liniemi patří:

- 1) podpora Romů ve vzdělávání na všech stupních, i po skočení povinné školní docházky, s cílem jejich možnosti zaměstnání;
- 2) zlepšit zaměstnanost a tím i sociální postavení Romů ve společnosti;
- 3) napomoci rozvoji romské kultury a tradic;
- 4) podporovat celou společnost k etnicky pestré a občansky jednotné společnosti.

(Tomek, Tancošová In Balvín, Tancoš a kol. 2001)

4.1 Mateřské školy a přípravné třídy základních škol

„Předškolní vzdělávání se považuje za prvopočátek vzdělávání, které se organizuje a řídí požadavky a pokyny MŠMT. Zahrnuje více jak 80 % populace, je koncipováno jako otevřený systém, který vychází z rodinné výchovy a spolupracuje s rodinou jako s rovnocenným partnerem.“ (Bartoňová In Vítková (ed.) 2004, s. 47)

Cílem předškolního vzdělávání je rozvoj osobnosti dítěte v oblasti citové, rozumové, tělesné, osvojení si základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Dalším cílem je napomoci vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dítěte před vstupem do základního vzdělávání a poskytovat speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti zpravidla od tří do šesti let věku dítěte. (§ 33 zákona č. 317/2008 Sb.)

Předškolní vzdělávání se v našich podmínkách realizuje v mateřské škole, případně v přípravné třídě základní školy. Není koncipováno jako obligatorní typ vzdělávání. Obsah vzdělávání vychází z osnov *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání* (2004), z nichž i každá škola⁹⁹ vytváří své vlastní školní vzdělávací programy. RVP PV (2004) definuje vzdělávací cíle jako rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí

⁹⁸ Formulaci autorů „...do české společnosti...” nepřijímáme. Z pohledu multikulturního jasně vypovídá o faktu, že Česká republika vnímá romské etnikum jako “exo-členy” společnosti, přesto že tomu tak de iure (z hlediska práva) není a nemůže být.

⁹⁹ Tj. mateřská škola, u základní školy se obsah předškolního vzdělávání stává rovněž součástí ŠVP (viz. § 7 odst. 4 Vyhlášky MŠMT č. 48/2005 Sb.)

výstupy. **Rámcové cíle**¹⁰⁰ vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání. **Klíčové kompetence**¹⁰¹ představují výstupy, resp. obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání. **Dílčí cíle** vyjadřují konkrétní záměry příslušející jednotlivých vzdělávacím oblastem. **Dílčí výstupy** souvisí s dílčími poznatky, dovednostmi, postoji a hodnotami, které odpovídají dílčím cílům jednotlivých oblastí. Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické (*oblast Dítě a jeho tělo*), psychologické (*oblast Dítě a jeho psychika*), interpersonální (*oblast Dítě a ten druhý*), sociálně-kulturní (*oblast Dítě a společnost*) a environmentální (*oblast Dítě a svět*).

Přípravní třída je legislativně vymezena ve Školském zákoně (561/2004 Sb.), dále vyhláškami MŠMT. „*Obec, svazek obcí nebo kraj mohou se souhlasem krajského úřadu zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 7 dětí.*“ (561/2004 Sb., § 47, odst. 1) Dále právní norma specifikuje: „*O zařazování žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Obsah vzdělávání přípravné třídy je součástí školního vzdělávacího programu.*“ (561/2004 Sb., § 47, odst. 2) Vzdělávání v přípravné třídě se nezapočítává do plnění povinné školní docházky.

Podle **Koncepce (Projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání**¹⁰² MŠMT ČR uvádí, že většina dětí z přípravných tříd zahajuje úspěšně povinnou školní docházku v základních školách (88 % dětí, které ukončily přípravnou třídu ve školním roce 2002/2003). Nejvyšší úspěšnost z tohoto pohledu měly přípravné třídy při mateřských¹⁰³ a základních školách (ve školním roce 2002/2003 odcházelo 98 % jejich absolventů do základních škol), nižší výsledek vykazovaly přípravné třídy při školách zvláštních (66 % dětí odcházelo do základních škol). Od zahájení pilotního ověřování počet zřizovaných přípravných tříd i počet dětí, které jsou v nich vzdělávány stále stoupal.

¹⁰⁰ Tj. 1) rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání; 2) osvojení základů hodnot, na nichž je založena naše společnost; 3) získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí. (RVP PV 2004, s. 11)

¹⁰¹ 1) kompetence k učení; 2) kompetence k řešení problémů; 3) kompetence komunikativní; 4) kompetence sociální a personální; 5) kompetence činnostní a občanské

¹⁰² <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkonceptevcasnepece.pdf>

¹⁰³ Dříve zřízení přípravné třídy bylo možné i při mateřské škole, zvláštní škole (dnes základní škola praktická).

Na základě realizovaných mnohaletých přímých observací v monoetnických třídách lze říci, že romské dítě přichází do přípravné třídy jinak připravené než dítě pocházející z majoritní společnosti. Romské dítě již při vstupu do preprimárního vzdělávání je v obecném měřítku nejvíce omezeno v následujících oblastech:

- 1) základní hygienické návyky**, které běžné dítě v tomto věku má již zafixované,
- 2) psychosociální stránka osobnosti** (dítě přichází do cizího prostředí, v němž jsou nové regule, s nimiž se dosud nesetkalo, kterým nerozumí, nebylo vedeno k dodržování těchto pravidel),
- 3) komunikační potenciál** (slovní zásoba neodpovídá jazykové úrovni věku dítěte, některé děti česky dokonce vůbec nerozumí, velká část však v porovnání s východoslovenskými podmínkami (srov. Portik 2003) hovoří majoritním jazykem (česky), ovšem v komunikaci uplatňují tzv. etnolekt nebo jazyková kompetence v porovnání s většinovou společností (*dítě stejného věku*) je velmi nízká),
- 4) jemná motorika** (determinována především omezenými podmínkami, možnostmi a vedením rodičů, např. dítě v romské rodině postrádá tužku, pastelky, omalovánky a jiné pomůcky),
- 5) elementární akademické poznatky**, které dítě v tomto věku již zvládá (např. barvy, čísla do 10, napsat své jméno aj.),
- 6) globální (všeobecné) poznatky** (např. dítě neumí pojmenovat základní druhy ovoce a zeleniny, zvířátka a další předměty každodenního užití). (Kaleja 2007)

Romské děti, které docházely do mateřské školy, jsou ve svých vzdělávacích drahách jednoznačně úspěšnější. Problémem však je to, že mateřské školy navštěvuje stále jen menšinový podíl romských dětí – přibližně dvě pětiny. Vliv přípravných tříd na zlepšení vzdělanostních šancí není tak silný jako v případě mateřských škol. Oproti nim se projevuje pouze na začátku vzdělávací dráhy. Postupně se pak děti, jež absolvovaly přípravnou třídu, přibližují svým vrstevníkům. V lokalitách s větším počtem romského obyvatelstva docházela před rokem 1989 do mateřské školy značná část romských dětí. Docházka byla zadarmo, stravné pro sociálně slabší rodiny platil sociální odbor. Po roce 1989 se situace náhle změnila. Zavedením poplatků romské děti přestaly do mateřské školy chodit. (GAC 2009, on-line) V mezinárodní zprávě (ERRC 1999, s 42) se uvádí, že „...*pokud by mateřské školy v České republice byly zdarma a pokud by byla projevena snaha k integraci romských dětí na úrovni mateřských škol...*“ vzdělanostní šance by se měnily jiný charakter. „*V současných podmínkách zůstává mnoho Romů vyřazeno ze systému mateřských škol kvůli jejich nedostupné ceně a rasovým předsudkům vůči Romům.*“ (ERRC 1999, s. 42)

Šotolová uvádí, že počet romských dětí již v mateřských školách je potřeba zvýšit, resp. vyvinout takové nástroje, které by k navýšení vedly. Dále hovoří o tom, že by romské děti měly před zahájením povinné školní docházky navštěvovat MŠ minimálně dva roky. Možným řešením absence romských dětí na předškolním vzdělávání je navyšování počtu přípravných tříd. Bartoňová (2005) definuje strategie pro zlepšení edukace v preprimárním vzdělávání v kontextu romských dětí: 1) **zvýšit počet asistentů pedagoga**; 2) **rozšířit činnost romských občanských sdružení** a 3) **zvýšit počet přípravných tříd**.

Počet zřízených přípravných tříd podle jednotlivých krajů¹⁰⁴

Kraj	Počet přípravných ročníků	Počet žáků, kteří je navštěvují
Hlavní město Praha	8 tříd	440 žáků
Jihočeský kraj	4 třídy	42 žáků
Jihomoravský kraj	8 tříd	65 žáků
Karlovarský kraj	20 tříd	241 žáků
Královehradecký kraj	6 tříd	67 žáků
Liberecký kraj	5 tříd	60 žáků
Moravskoslezský kraj	27 tříd	292 žáků
Olomoucký kraj	9 tříd	89 žáků
Pardubický kraj	1 třída	30 žáků
Plzeňský kraj	2 třídy	27 žáků
Středočeský kraj	4 třídy	48 žáků
Ústecký kraj	58 tříd	662 žáků
Vysočina	3 třídy	38 žáků
Zlínský kraj	2 třídy	19 žáků
Celkem	157 tříd	2 120 žáků

Tabulka č. 14 Počet zřízených přípravných tříd podle jednotlivých krajů

Počet romských žáků nelze určit, neboť národnost žáků se nezjišťuje. Mateřské školy či přípravné třídy (*rodiče vesměs volí jednu, nebo druhou variantu*¹⁰⁵) využívá celkově přibližně 48 % romských dětí, nebo-li, přibližně 52% romských dětí je bez předškolní přípravy. (MŠMT 2009) Romské děti, které docházely do mateřské školy, jsou ve svých vzdělávacích drahách jednoznačně úspěšnější. Problémem však je to, že mateřské školy navštěvuje stále jen menšinový podíl romských dětí – přibližně dvě pětiny. Vliv přípravných tříd na zlepšení vzdělanostních šancí není tak silný jako v případě mateřských škol, oproti nim se projevuje pouze na začátku vzdělávací dráhy. Postupně se pak děti, jež absolvovaly přípravnou třídu, přibližují svým vrstevníkům. (GAC 2009, on-line)

¹⁰⁴ Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2008.

¹⁰⁵ Ovšem téměř v absolutní většině vždy až rok před povinnou školní docházkou.

Hlavní činnosti v přípravné třídě¹⁰⁶ je hra, prostřednictvím které dochází ke kvalitativnímu osobnostnímu rozvoji dítěte ve všech sférách. Dbá se na individuální zvláštnosti dítěte, přihláší se k věku dítěte a jeho schopnostem. Uplatňují se netradiční, alterantivné metody a formy práce. Délka vyučovací hodiny je upravována učitelem v závislosti na stavu pozornosti, zájmu a únavě dítěte. V přípravné třídě na konci školního roku dítě nedostává vysvědčení, ale pochvalný list. (Bartoňová 2005)

Bartoňová (2005) provedla empirické šetření zaměřené na edukační proces v přípravné třídě ve vztahu k sociálně znevýhodněným dětem. Šetření přináší zajímavé, prakticky uchopitelné poznatky vážící se ke spolupráci s rodiči (*formám a úrovni*), k uplatňovaným edukačním prvkům ve výuce (*Začít spolu, Kritické myšlení, prvky waldorfské pedagogiky apod.*), k asistentům pedagoga, k dovednostem a vědomostem, v nichž děti nejčastěji selhávají, k hodnocení funkčnosti PT a k oblasti sociálních a hygienických návyků dětí.

4.2 Žáci základních škol

Edukace romských žáků v době povinné školní docházky se nese také určitými specificky. Již projekt Varianty z roku 2002 jako hlavní problémy, se kterými se dítě začne brzy po příchodu do školy potýkat, uvádí:

- 1) nedostatek času a prostoru na domácí přípravu;
- 2) neochota rodičů zajistit základní školní pomůcky;
- 3) priorita pracovat doma (péče o sourozence) než ve škole;
- 4) nezvyk na pevný denní režim, přísný řád a aktivity vyžadující dlouhodobé soustředění;
- 5) neschopnost se samostatně rozhodovat a zodpovídat sám za sebe;
- 6) nerozvinutá jemná motorika, neznalost kreslení a psaní;
- 7) neznalost pojmů, které nejsou potřeba v praktickém životě a které děti získávají z knih a encyklopedií;
- 8) jazyková bariéra i u dětí, které již nemluví romsky, ale stále užívají etnolekt češtiny (Člověk v tísni, o.p.s, 2002, s. 2, on-line)

Bartoňová (2005) uvádí následující strategie, které by měly pomoci při vzdělávání romských žáků: 1) podpora škol: speciální třídy, asistenti ve třídách, mobilní učitelé ustanovení MŠMT ČR, kteří jsou specializováni na romskou problematiku; 2) podpora učitelů, žáků a rodičů: aktivity informační, přípravné, vzdělávací a přímá pomoc, kterou zajišťují sociální pracovníci. Jedná se o pomoc žákům a rodinám s režimem domácích prací,

¹⁰⁶ Stejně tak jako v mateřské škole.

finanční podpora romských organizací; 3) pedagogické prostředky a pedagogické materiály: zahrnující různé formy pedagogického dohledu; 4) učitelé, jejich počáteční a další vzdělávání: zvláštní centra pro přípravu učitelů na práci s romskými dětmi, stáže, letní školy; 5) zohlednění kulturní identity romského žáka: historii a kulturu, Romů implementovat do ŠVP; 6) vytvořit systém podpory žáků při jejich přechodu ze vzdělávacích programů speciálního školství do programů hlavního vzdělávacího proudu: metodické materiály, doučování apod.; 7) aktivně připravovat k přijímacímu řízení na střední školy: asistenti pedagoga jako a romská inteligence jako vzory; 8) organizovat vzdělávací kurzy pro romské matky; 9) vytvořit poradenský systém.

Definované strategie Bartoňové (2005) velmi úzce souvisí s problematikou integrativního, potažmo inkluzivního vzdělávání. Uvádí se, že integrace se více přibližuje k inkluzi. **Integrace** je často chápána jak reintegrace, která následuje po období segregace. Integrativní vzdělávání má několik forem: *fyzickou, popřípadě lokální, funkční, sociální a společenskou*. Rozlišují se rovněž modely integrace: *medicínský, sociálně patologický, model prostředí a antropologický*. V současné době se termín „**inkluze**“ užívá ve smyslu nutnosti poukázat na potřebu rozšíření integrace a realizování optimální integrace pro každého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. (Vítková (ed.) 2004; Bartoňová, Vítková 2007) Inkluze je vyšší stupeň integrace, nabízí rovný přístup a podmínky všem bez ohledu na jejich handicap či znevýhodnění.

Základní školy hlavního vzdělávacího proudu navštěvuje 72 % romských dětí (*u ostatních dětí činí podíl 92 %*), tj. téměř třetina romských dětí dochází do škol mimo hlavní vzdělávací proud. Ze základní školy hlavního vzdělávacího proudu odcházejí mimo něj v průměru dvě z desíti romských děvčat a 2,4 romských chlapců. Prospěch ovlivňují také zvýšené absence, v případě romských dětí jsou a absence oproti jejich vrstevníkům téměř trojnásobné. Prospěch ovlivňují také zvýšené absence, v případě romských dětí jsou absence oproti jejich vrstevníkům téměř trojnásobné a rostou s přibývajícími ročníky. Pokles výkonnosti romských žáků na druhém stupni indikovaný docházkou a prospěchem zároveň významně ovlivňuje jejich vzdělanostní šance jak z hlediska pravděpodobnosti na úspěšné zvládnutí základní školy, tak zejména z hlediska jejich šancí na přechod na střední školu. Odpovědnost za vzdělávání těchto dětí je ve velké většině případů hledána u rodiny, takřka 80 % ředitelů/souhlasí, že většina vyučujících dokáže s těmito dětmi pracovat – nehledají tudíž chybu na straně školy, ale delegují zodpovědnost a řešení pouze na stranu rodiny. (GAC 2009, on-line)

V rámci zpracované **Analýzy individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami** (Člověk v tísní, o.p.s 2009) byly prezentovány tyto postupy jako osvědčené a doporučované při výchově a vzdělávání romských žáků v kontextu sociálního znevýhodnění: 1) využití asistenta ve výuce, zejména v první třídě; 2) přípravný ročník; 3) maximum názorných činností; 4) časté střídání aktivit; 5) respektování individuálního tempa; 6) citlivý přístup, pokud dítě nemá pomůcky – půjčování; 7) každodenní komunikace s matkou prostřednictvím notýsku; 8) minimum domácích úkolů – příprava na vyučování ve škole; 9) využívání materiálů s romskou tematikou; 10) netrvání na striktním začátku vyučování; 11) využití vizuální pomůcek; 12) rozfázování úkolů do dílčích kroků; 13) využití relaxačních technik v hodině; 14) jedna hodina denně na to, co potřebují dohnat; 15) důslednost a častá kontrola; 16) pomoc se zajištěním sešitů a pomůcek; 17) citlivá komunikace s rodiči; 18) neformální třídní schůzky; 19) zapojení do mimoškolních aktivit; 20) doučování v rodinách – ve spolupráci s NNO.

Clark-Jiřincová (2001, č. 3-4) ve svém příspěvku pojednává o edukaci etnických žáků (*indiánského a hispánského původu*) v Charterové škole Viviant Bankové v Jižní Kalifornii USA. Školu v té době navštěvovalo zhruba 150 žáků, přičemž průměrný počet žáků na jednoho učitele činil 16,4. Učitelský sbor doplňovali externí pedagogičtí pracovníci: *odborný pedagog pro výuku počítačové technologie, školní psycholog, logoped, speciálně pedagogický asistent a asistent pro vzdělávání imigrantů*. Pedagogický sbor se v pravidelných intervalech zúčastňoval dalšího vzdělávání učitelů, mimo jiné v oblasti multikulturní výchovy. Škola vytváří různé strategie na podporu sebehodnocení žáků, motivaci k aktivnímu učení, spolupráci s rodiči. Až 88 % rodičů na základě smluvních vztahů a zřizovací listiny školy pravidelně v měsíčních intervalech věnují 3 hodiny svého času škole pro dobrovolnou práci. Chování žáků, jejich podporu k učení a fungování ve školních podmínkách také formují tzv. „kluby domácích úkolů“ (*musí se účastnit žáci, jenž si neplní své školní povinnosti*), „Čestná listina“ (*na úrovni třídy*) a „Čestná listina ředitele školy“ (*na úrovni školy*), které jsou uděleny žákům s nejlepšími akademickými výsledky. Výchovně vzdělávací proces je doplňován o poznatky historie, kultury a tradic etnických žáků. Důraz je kladen na pragmatismus ve vyučování. Škola si vytvořila **7 primárních zásad pro edukaci etnických žáků**:

- 1) Dát žákům čas, aby se mohli nejdříve účastnit pouhým pozorováním, a teprve pak vyžadovat jejich přímou účast.
- 2) Dovolit svobodu pohybu po třídě.

- 3) Poskytovat prostředí bohaté na tištěné slovo a několikrát denně žákům číst z žánrově rozmanitých zdrojů s bohatou slovní zásobou.
- 4) Vypracovat osnovy bohaté na kulturní zdroje uznávající vlastní historii a tradice žáků.
- 5) Povzbuzovat žáky, aby mezi sebou při učení komunikovali a aby navzájem sdíleli své akademické poznatky.
- 6) Nechat žáky, aby se účastnili vytváření autentických hodnocení, která budou odrážet kvalitu jejich učení.
- 7) Klást na žáky vysoké požadavky a pomáhat jim nacházet nejlepší způsoby, jak tyto požadavky naplňovat.

Projekt „**Rozšířená výuka estetické výchovy**“ se v České republice v současné době realizuje na 5 vybraných základních školách¹⁰⁷, s kterými Envi A, o.p.s.¹⁰⁸ navázala úzkou spoluprací. (srov. Hrabovská 2010, Vrbicová In Kaleja, Knejp (eds.) 2009) Ta tkví zejména v implementaci estetické výchovy (EV) do povinných předmětů školního vzdělávacího programu. Realizátoři projektu pevně věří, že prostřednictvím využití EV se děti pocházející ze sociokulturně znevýhodněného prostředí budou moci dostatečně seberealizovat a naleznou tak cestu k možnému životnímu úspěchu. Již v rámci prvního roku realizace probíhal výzkum (Hrabovská 2010) zaměřený na možnosti, efektivitu a parciální výsledky projektu. Šetření bylo realizováno kvalitativně orientovaným výzkumem (*strukturované interview u 11 učitelů, jenž byli aktivně do projektu zapojeni a longitudinální přímé pozorování žáků*¹⁰⁹), jenž byl členěn na 6 oblastí (I.-VI.):

I.) V oblasti **vlivu na zájem žáků**: 1) více motivuje formou výuky děti ke vzdělání; 2) vzbuzuje u dětí větší zájem o nové poznatky; 3) je to nenásilná, efektivnější forma vzdělání; 4) díky estetice mají bohatší zážitky (*kulturní, sportovní, společenské akce*); 5) děti chodí do školy rády; 6) školní činnosti jsou pro žáky zajímavější a zdají se snadnější.

¹⁰⁷ 1) Speciální základní škola a Praktická škola Trmice, příspěvková organizace, škola s výrazným zastoupením žáků etnických menšin a žáků se sociálním znevýhodněním; 2) Základní škola, Ostrava – Mariánské Hory, příspěvková organizace, škola s výrazným zastoupením žáků etnických menšin a žáků se sociálním znevýhodněním; 3) Základní škola, Ostrava, Gebauerova, příspěvková organizace, škola s výrazným zastoupením žáků etnických menšin a žáků se sociálním znevýhodněním; 4) Základní škola, Most, příspěvková organizace, škola s výrazným; 5) Základní škola a mateřská škola Praha 5, komunitní škola s výrazným zastoupením žáků etnických menšin a žáků se sociálním znevýhodněním.

¹⁰⁸ „Posláním o.p.s. je všemožná podpora podmínek pro optimální osobní rozvoj a vzdělání dětí a mládeže vyrůstající v sociálně znevýhodněném prostředí s cílem jejich účinné integrace do fungující sociální, kulturní a ekonomické společnosti.“ (<http://www.envi-a.org>, cit. 3.1. 2010)

¹⁰⁹ Longitudinální přímé pozorování žáků na vlastní třídě prováděla jedna učitelka zapojená do projektu. Pozorování zpracovávala pravidelných etapách se zápisem do archů.

II.) V oblasti **didaktické a estetické podnětnosti učeben**: 1) děti jsou všeobecně rády v estetickém prostředí; 2) využitím mnoha didaktických pomůcek je pro ně učení zábavnější = vědomosti trvalejší; 3) učí se vážit pěkného prostředí, nadstandartních pomůcek; 4) učí se pracovat v “estetickém” kolektivu – vědomí soudržnosti; 5) ovlivnění je pozitivní, dává pocit bezpečí, nepřipadají si tak cizí.

III.) V oblasti **zapojení rodičů**: 1) rodiče jsou do projektu zapojeni například tím, že jsou zváni na mnohé akce v rámci tříd EV – zejména tvůrčí dílny; 2) pořádány jsou dny otevřených dveří; 3) různá vystoupení na veřejnosti; 4) prohlubuje se tak vzájemná důvěra, komunikace a všeobecně zájem o školu; 5) někteří rodiče více kontrolují práci svých dětí a chtějí vidět s jakými pomůckami pracují; 6) mnozí také žádají více standartních metod, typické domácí úkoly, jako mívali oni.

IV.) V oblasti konkrétního **přínosu pro žáky**: 1) příjemné školní prostředí; 2) nadstandartní vybavení školními pomůckami (zdarma); 3) spoustu kulturních zážitků při návštěvách kulturních akcí; 4) zábavnější a efektivnější formy učení; 5) propojenost předmětů; 6) prožívání získaných vědomostí všemi smysly, možnost vyzkoušet si vše prakticky; 7) méně stresu z nezvládnutého učiva, není na ně činěn přímý nátlak jako při běžné výuce.

V.) V oblasti konkrétního **přínosu pro rodiče**: 1) vědomí, že jejich dítě chodí do školy rádo; 2) předpoklad, že jeho vědomosti budou trvalejší; 3) malou finanční náročnost spojenou s docházkou dítěte do školy; 4) možnost setkávat se i jako rodiny na půdě školy; 5) možnost realizace v tvůrčích dílnách; 6) získat jiný, kladnější pohled na práci pedagogů; 7) mají pocit, že se jejich dítě zajímá o více věcí a je pečlivější v přípravě (klade doma otázky).

VI.) V oblasti konkrétního **přínosu pro učitele**:

A) **PLUSY** - 1) většinu žáků, kteří se do školy těší; 2) možnost pracovat s množstvím materiálů i didaktických pomůcek; 3) vést vzdělávání formou “škola hrou” uplatnit svou fantazii i netradiční metodické a pedagogické postupy; 4) reagovat na momentální náladu dětí; 5) rozložit si výuku dle potřeb; 6) možnost střídání prostředí pro práci; 7) možnost spolupráce s ostatními estetickými třídami (školami); 8) dobrý pocit, že lze zapojit všechny, i ty velmi slabé žáky a že má možnost realizovat všechny své (hudební, pohybové, choreografické, dramatické) dovednosti a žákům ozvláštnit průběh hodin; 8) u některých žáků vidí skutečný pokrok v komunikaci i přístupu k vědění;

B) **MÍNUSY** - 1) na přípravu časově nadstandartně náročnou práci; 2) ztrátu volného času; 3) větší soukromé výdaje (např. nákupy pomůcek ve volném čase vlastní dopravou aj.).

Mareš a Křivohlavý (1989) uvádějí 8 základních bodů, jimiž by se učitel měl řídit v rámci své pedagogické komunikace ve výchovně vzdělávacím procesu (VVP), při interakci s žákem. Jedná se o edukativní strategie s motivačním, stimulujícím a rozvoji podněcujícím charakterem:

Netázat se pořád. Učitel je ten, který řídí VVP, je dominantním komunikátorem specifické sociální komunikace. Podle autorů by se měl odbourat komunikační řetězec: *učitelova otázka → žákova odpověď → učitelovo hodnocení → učitelova další otázka → žákova odpověď → učitelovo hodnocení*. Za těchto okolností je obtížné, aby vznikl dialog. Je potřeba dát prostor pro kladení otázek i žákům.

Netázat se hned, když se žák odmlčí nebo zdánlivě skončí. Je dosti pravděpodobné, že žák hledá formulaci myšlenek, neboť ve formulování logického sledu myšlenek není tak sběhlý, jako jeho učitel. Vnucuje-li učitel komunikační tempo žáku, nutí ho vyjadřovat myšlenky zcela jiným způsobem než původně plánoval. Ty mohou mít naprosto jinou podobu.

Neptat se žáka, který viditelně nedává pozor. Autoři uvádějí, že existují určité strategie kladení otázek adresovaných žákům: *formulovat otázku neadresně pro celou třídu a poté vyvolat někoho z hlásících se žáků, formulovat otázku neadresně a poté vyvolat jmenovitě někoho z nehlásících se žáků, nejprve vyvolat žáka a poté mu položit otázku*. Každá strategie má své výhody a nevýhody. Didaktici tu poslední považují za chybnou, neboť vyvolání jednoho žáka vede k pasivitě ostatních. Vše je věcí konkrétního třídního kolektivu, sepětí žactva.

Neptat se před celou třídou na žákovy osobní záležitosti. Ptát se na žákovy soukromé záležitosti před celou třídou, vyžadovat od něj odpověď, která by mohla ohrozit jeho pocit bezpečí ve třídním kolektivu, je od učitele velice netaktní.

Neptat se ve snaze „zabodovat“. Komunikace mezi učitelem a žákem by neměla mít charakter soutěže. Učitel nekomunikuje se žákem tak, aby ukázal žákovi, že je podstatně lepší, výkonnější apod. Nesnaží se žáka zaskočit, snížit jeho pozici ve třídním kolektivu. Naopak měl by komunikací stimulovat aktivitu žáka.

Neodpovídat na žákovu otázku protiotázkou. To může odradit žáky od zvědavosti, dotazování se. Stávají se situace, kdy žákův dotaz zůstal nezodpovězen. Dle autorů protiotázku však lze využít při provokativním žákovském dotazu.

Neptat se ve snaze vydolovat ze žáků myšlenku, která vás napadla. Objevují se situace, kdy učitel následným kladením otázek v domněnání usnadnění komunikačního procesu samotnou komunikaci brzdí. Domnívá se, že vzrůstající otázky upřesňují myšlenku,

a opak může být pravdou. Otázky žáka fixují na odlišný směr uvažování, ač by bylo lepší podpořit jeho aktivitu. Původní záměr se tak vytrácí. Nejde již o učivo, ale verbální hru, nastupuje hádání.

Neptat se příliš často otázkami „proč“. Podle autorů kladení příliš mnoho otázek s „proč“ ztrácí svou funkčnost, efektivitu. (Mareš, Křivohlavý 1989)

4.3 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je podle § 2 z. č. 563/2004 Sb. pedagogických pracovníkem vykonávající přímou pedagogickou činnost. Funkce je známa pod dřívějším pojmem *romský pedagogický asistent*, později se název modifikoval jako *vychovatel – asistent učitele* apod. Nakonec s přijetím nové legislativní úpravy v roce 2004 přichází universální termín pro jakoukoliv minoritu (*nejenom romskou*), nebo skupinu jinak handicapovanou (*např. tělesně postižení, jedince postižení autismem*). Asistenta pedagoga v našem kontextu budeme nyní pojímat výhradně jako asistenta pedagoga v kontextu edukace romských žáků, žáků se sociálním znevýhodněním.

Podle Závěrečné zprávy projektu MŠMT z roku 2009 na počátku vzdělávací kariéry romského žáka má vliv, zda dítě dochází do školy, v které působí asistent pedagoga. Zatímco ve třídách bez asistenta pedagoga přechází v původní třídě na školách hlavního vzdělávacího proudu do třetí třídy 6,5 romských žáků z 10, ve třídách, kde asistenti působí, je to v průměru 7,5. Na druhou stranu se nepodařilo prokázat, že by asistent pedagoga měl výrazný vliv na snižování absence žáků. (GAC 2009, on-line)

Školský zákon (z.č. 561/2004 Sb.) a zákon o pedagogických pracovnících (z.č. 563/2004 Sb.) upravuje podmínky a požadavky na asistenta pedagoga. Osobní pedagogické zkušenosti nám dovolují vymezit kompetence asistenta pedagoga do dvou skupin, k nimž patří „základní“ a „konkrétní“ kompetence:

Základní kompetence definuje vyhláška MŠMT, v níž se píše: „*Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.*“ (§ 7 odst. 1 vyhlášky č. 73/2005 Sb.)

Konkrétní kompetence každého asistenta pedagoga upravuje školská instituce (*ředitel školy*) na základě specifických potřeb žáků školy. V praxi to může vypadat tak,

že konkrétní pracovní náplně jednotlivých asistentů pedagoga se v porovnání s několika školami liší (viz. příloha).

„Z názorů romských asistentů vyplývá, že si toto zaměstnání zvolili proto, že rádi pracují s dětmi. Jejich problémy jsou jim blízké. S romskými rodinami jsou v úzkém kontaktu, s některými se domluví bez problémů, s jinými je komunikace obtížnější. Domnívají se, že jejich práce není v žádném případě zbytečná a vnímají ji jako „most“ mezi českým učitelem, romským žákem a jeho rodinou.“ (Šotolová 2001, s. 50)

Hornák a Scholtzová (2005) za hlavní úkoly asistenta pedagoga (ve slovenské verzi *asistent učiteľa*) vytýčili především:

1) **eliminace těžkostí romských žáků při vstupu do školy;**

2) **spolupráce mezi rodinou a školou**¹¹⁰. Zde autoři uvádějí, že tohle vyžaduje výhradně romskou národnost, tedy tuto pozici by měl vykonávat výhradně Rom. Osobně se domníváme, že tento požadavek je v podmínkách SR přiměřený, dokonce žádoucí, aby skutečně mohlo dojít k aktivní komunikaci mezi romskými rodiči a školou. Nutno konstatovat, že autoři¹¹¹ zřejmě měli na mysli rodiče pocházející převážně z romských osad - těch je na Slovensku podle Vankové cca 600 (In Kaleja, Knejp (eds.) 2009), kde sociální fungování z pohledu antropologie a etnologie je na jiné, nižší úrovni (srov. Jakoubek, Hirt 2008; Davidová 1995, 2004; Jakoubek In Kaleja, Knejp (eds.) 2009; Budilová In Kaleja, Knejp (eds.) 2009) než je tomu v podmínkách ČR.

Počet asistentů pedagoga v jednotlivých krajích ČR

(Zpráva o stavu romských komunit za rok 2008, 2009, s. 30)

Oblast	Počet asistentů pedagoga
Hlavní město Praha	18
Středočeský kraj	39
Ústecký kraj	78
Jihočeský kraj	13
Karlovarský kraj	16
Královohradecký kraj	18
Liberecký kraj	19
Pardubický kraj	8
Plzeňský kraj	39
Kraj vysočina	10
Jihomoravský kraj	40

¹¹⁰ Viz výše komunikační most.

¹¹¹ Oba působí na Pedagogické fakultě Prešovské univerzity v Prešově, kde v okolí je několik známých velkých romských osad, např. Jarovnice (cca 5 000 obyvatel, z toho 3 500 Romů), Svinia, Chminianské Jakubovany, Hermanovce apod.

Oblast	Počet asistentů pedagoga
Moravskoslezský kraj	75
Olomoucký kraj	45
Zlínský kraj	13
Celkem	431

Tabulka č. 15 Počet asistentů pedagoga v jednotlivých krajích ČR

Kvalifikací asistent pedagoga dle § 20 zákona č. 563/2004 Sb. získává:

- 1) **vyšším odborným vzděláním** získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd;
- 2) **vyšším odborným vzděláním** získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu VOŠ v oboru vzdělávání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku;
- 3) **středním vzděláním s maturitní zkouškou** získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělávání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů;
- 4) **středním vzděláním s výučním listem** získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky;
- 5) **základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga** uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

V současné době existuje řada institucí, organizací poskytující akreditovaný vzdělávací kurz pedagogického minima pro asistenty pedagoga, např. Nová škola o.p.s., se sídlem Praze¹¹², Step by Step ČR o.s. se sídlem v Praze¹¹³, Krajské zařízení pro DVPP a informační centrum Nový Jičín, přísp. org. v Ostravě¹¹⁴, Humanitas Profes o.p.s. se sídlem v Praze¹¹⁵, Kabinet multikulturní výchovy Katedry sociální pedagogiky PdF MU v Brně¹¹⁶ a mnoho dalších. Cílem akreditovaného vzdělávacího kurzu je poskytnout základní orientaci v pedagogické a psychologické problematice a osvojení základních komunikačních dovedností. (Šotolová 2001, s. 48)

¹¹² www.novaskola.org

¹¹³ www.sbscr.cz

¹¹⁴ www.kvic.cz

¹¹⁵ www.humanitas-profes.cz

¹¹⁶ www.ped.muni.cz/wsocedu/kmv

**Počet absolventů kurzu¹¹⁷ asistenta pedagoga pořádaného
Kabinetem multikulturní výchovy PdF MU**

(Štěpařová 2009, s. 61)

Období (semestr)	Počet absolventů kurzu AP
Podzim 2000	15
Jaro 2002	10
Podzim 2002	13
Jaro 2003	18
Podzim 2003	20
Podzim 2004/jaro 2005	25
Podzim 2005/jaro 2006	22
Podzim 2006/jaro 2007	6
Podzim 2007/jaro 2008	13
Podzim 2008/jaro 2009	5
celkem	147

Tabulka č. 16 Počet absolventů kurzu asistent pedagoga

Nutno doplnit, že v uplynulých letech (v rozmezí 2-3 roky) byl na některých veřejných vysokých školách nově akreditován bakalářský stupeň studia v oboru asistent pedagoga.¹¹⁸⁻¹¹⁹

Status asistenta romského původu přináší pozitivní změny do etnické společnosti. Vyrovnává sociální příležitosti, vytváří mezi ostatními příslušníky jakousi osvětu. Svou pozicí poukazuje, jak je cenné vzdělání, které Romové postrádají a jak si vzdělání Romů majorita váží. Na druhé straně i majorita (učitelé) se obohacuje. Ve školském systému se ztrácí vzdělanostní předsudky vůči romské komunitě a celý edukační proces vytvářený učitelem nabývá individuálního charakteru vůči romskému žákovi. Učitel respektuje zvláštnosti etnika, vnímá rozdílnost kultur a snaží se vytvářet přijatelnější vyučovací koncepci. „*Přítomnost asistenta pedagoga na škole je důležitá pro minoritu i majoritní společnost, přispívá k vzájemnému poznání a respektování.*“ (Šotolová 2001, s. 50)

Na základě novelizace školského zákona, konkrétněji § 16 odst. 9 a odst. 10 tohoto zákona, dále § 2 a § 20 z.č. 563/2004 Sb. ředitel školy žádá o zřízení funkce asistenta pedagoga příslušný krajský úřad. K žádosti přikládá: *název a sídlo školy, počet žáků a tříd, počet žáků, pro které je asistent určen, doporučení poradenského pracoviště, požadovaný pracovní úvazek, zdůvodnění potřeby zřízení funkce, náplň práce včetně časové dotace.*

Pedagogická veřejnost by měla více apelovat na stát a celý politický systém, aby rozhodně změnil postup tohoto procesu a modifikoval, usnadnil zřízení tak žádoucí

¹¹⁷ „Vzdělávací program je zakončen závěrečnou zkouškou z pedagogiky a psychologie v rozsahu studia, úspěšní frekventanti získají osvědčení o absolvování tohoto programu.“ (Štěpařová 2009, s. 61)

¹¹⁸ Např. na Pedagogické fakultě Ostravská univerzity v Ostravě a Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.

¹¹⁹ Asistent pedagoga nejen zaměřen na děti a žáky se sociálním znevýhodněním.

funkce. Výchozí edukační (výchovně vzdělávací) cíl by měl splňovat požadavek kvalitativního charakteru, který tvoří všichni pedagogičtí pracovníci a asistent pedagoga tomu výrazně přispívá. Svědčí o tom i výsledky výzkumu (GAC 2009, online), v němž se uvádí, že na počátku vzdělávací dráhy romského dítěte (žáka) má vliv, zda dítě dochází do školy, v které působí asistent pedagoga. Zatímco ve třídách bez asistenta pedagoga přečká v původní třídě na školách hlavního vzdělávacího proudu do třetí třídy 6,5 romských žáků z desíti, ve třídách, kde asistenti působí, je to v průměru 7,5. Na druhou stranu se však nepodařilo prokázat, že by asistent měl výrazný vliv na snižování absencí. (GAC 2009, on-line)

4.4 Činnost občanských sdružení a jiných institucí

V oblasti podpory rodin s dětmi působí zvláště neziskové organizace, které pro rodiče s dětmi organizují nejrůznější aktivity a programy, a také poskytují rodičům vzdělávací kurzy různého obsahu. Ve všech čtrnácti krajích České republiky působí proromsky zaměřené organizace, které poskytují služby v oblasti vzdělávání, prevence sociopatologických jevů, volného času aj. Podle informací Vlády České republiky ze dne 6. 4. 2006 (Vláda České republiky 2006, on-line) z celkového počtu cca 470 registrovaných romských organizací (*resp. organizací sdružujících občany romské národnosti*) tvoří převážnou většinu občanská sdružení. Z celkového počtu romských organizací je minimálně 20% tzv. mrtvých organizací, tj. organizací již neexistujících či nefungujících. Vedle romských sdružení existuje řada organizací působících ve prospěch romských komunit, např. Člověk v tísni – společnost při ČT, o.p.s., či Nadace Nová škola, Drom, romské středisko v Brně, či kongregace Salesiánů Dona Bosca.

Frištecká (In Balvín a kol. 2001) uvádí, že ve struktuře NNO existují tři typy organizací: 1) čistě romské organizace; 2) tzv. proromské organizace – „...jsou to organizace neromské, které mají programy obracející se k romské komunitě.“ (s. 42); 3) multikulturní organizace, kde vedle sebe pracují jak Romové, tak neromové. Dále autorka uvádí výhody a nevýhody první dvou typů. Čistě romské organizace mají tu výhodu, že se daleko snadněji dostanou do romské komunity, neboť mají k ní blíže. Jejich klienti jsou k nim otevřenější. Na druhou stranu proromské organizace jsou - co se týče služeb a komunikace - s orgány zkušenější, mají propracovanější systém, ale těžko se dostávají do romské komunity.

Mezi nevýznamnější organizace proromsky zaměřené jsou na internetových stránkách Vlády ČR (Romská národnostní menšina, 6.4. 2006, on-line) uvedeny následující:

- 1) **Demokratická aliance Romů** se sídlem ve Valašském Meziříčí (D.A.R.) - kromě jiného vydává časopis pro děti a mládež Kereka.

- 2) **Společenství Romů na Moravě**¹²⁰ se sídlem v Brně, vedle bohaté spolkové činnosti vydává noviny Romano hangos.
- 3) **Romea**¹²¹, občanské sdružení Praha provozuje stejnojmenný internetový portál Romea a vydává periodikum Romano vodi.
- 4) **Sdružení Dženo**¹²² z Prahy provozuje internetový portál a rádio Rota, vydávalo časopis Amaro Gendalos.
- 5) **Sdružení Athinganoi** také z Prahy sdružuje mladé romské intelektuály. Sdružení R-mosty se sídlem v Praze kromě práce s dětmi provozovalo obchůdek Romen.
- 6) **Sdružení dětí a mládeže Romů v ČR** ze Zlína kromě sociální asistence Romům v regionu se zabývá též prací s dětmi a mládeží.
- 7) **Nevo dživipen** z Českých Budějovic se zaměřuje na vzdělávací činnosti, vydává stejnojmenný občasník.
- 8) **Demokratický svaz Romů - Sdružení olašských Romů** vzniklo po ustanovení demokratických poměrů v ČR, aby se aktivně podílelo na řešení specifických problémů olašských Romů, vyplývajících z jejich postavení národnostní menšiny.
- 9) **Unie olašských Romů**¹²³ cílem činnosti sdružení je prevence kriminality, drogové závislosti, gamblerství a obrana proti neuváženému zadlužování se a celkovému sociálnímu propadu a také budovat celkový kulturní a společenské povznesení Olašských Romů v rámci celé společnosti.
- 10) **Nadace rozvoje občanské společnosti**¹²⁴ - podporuje takové neziskové organizace, které poskytují pomoc ohroženým a znevýhodněným skupinám, hájí lidská práva, demokratické hodnoty, přispívají k vzájemnému soužití a toleranci menšin ve společnosti.
- 11) **Cikne Čhave, o.s.**¹²⁵, založeno v roce 2004, rozvíjí své aktivity pro děti, mládež a dospělé Romy. Hlavní důraz je kladen na vzdělávání a preventivní aktivity směrem k romské komunitě.
- 12) **Čhavorikane luma** je kroužek her a nápadů pro romské děti, který byl založen v listopadu roku 1996. V kroužku jsou děti z Neratovic a z Jižního Města. Děti se věnují jednak vzdělávání a jednak tanci, zpěvu a hudební i výtvarné výchově.

¹²⁰ <http://www.srnm.cz/>

¹²¹ <http://www.romea.cz/>

¹²² <http://www.dzeno.cz/>

¹²³ <http://www.uor.cz/>

¹²⁴ <http://www.nros.cz/>

¹²⁵ www.ciknechave.webzdarma.cz

- 13) **Dětský klub "10", o.s.** od roku 1995 zajišťuje volnočasové aktivity pro romské děti a mládež, pořádá letní tábory, zimní rekreace, sociálně-zdravotní kurzy, výlety atd.
- 14) Hlavním posláním **HOST** (Hnutí občanské solidarity a tolerance) je propagace nenásilí, monitorování sociální situace a poskytování právní ochrany a poradenství. HOST se zaměřuje i na programovou osvětovou a vzdělávací činnost, pořádání veřejně prospěšných akcí, poskytování právní ochrany a poradenství obětem diskriminačních útoků.
- 15) **Nová škola, o.p.s.**¹²⁶ je nevládní, nezisková organizace, která od roku 1996 podporuje vzdělávání menšin, především Romů, dospělých i dětí po celé republice. Nová škola vytváří podmínky pro rovné příležitosti, prostřednictvím svých projektů, školení, seminářů a konferencí.
- 16) Hlavním cílem činnosti **Khetane-Spolu, o.s.** je zprostředkovat kontakt romských a neromských dětí prostřednictvím výuky výtvarně řemeslných a uměleckých technik. Setkání se odehrávají v netypickém a nekonfliktním prostředí otevřeného ateliéru při společné tvorbě, která pomáhá dětem lépe poznat sebe i druhé, zbavit se vzájemných předsudků a strachů a pochopit, že majorita a minorita jsou výrazy početní, které nevypovídají o kvalitě jednotlivce či skupiny.
- 17) Nadace **Open Society Fund**¹²⁷ se ve své činnosti zaměřuje kromě dalších oblastí i na vzdělávání.

V oblasti integrace dětí ze znevýhodněného prostředí působí zejména tyto NNO:

- 18) **Step by Step ČR, o.s.**¹²⁸: Posláním SbS ČR je přispívat svými aktivitami k demokratizaci, humanizaci a vyšší efektivitě vzdělávání v České republice, k budování otevřené společnosti a jejího zapojení do evropských struktur. Posláním a dlouhodobými cíli sdružení jsou: realizace vzdělávacího programu Začít spolu, inkluze a integrace - dětí a mládeže se specifickými potřebami (minoritní skupiny, handicapované děti a mládež), transformace vzdělávací soustavy ČR, celoživotní vzdělávání učitelů všech stupňů a typů škol.
- 19) **Nadace Open Society Fund Praha**¹²⁹: Nadace usiluje o rozvoj hodnot otevřené společnosti a podporu demokracie. Mezi její programové oblasti patří: budování

¹²⁶ <http://www.novaskola.org>

¹²⁷ <http://www.osf.cz/>

¹²⁸ <http://www.sbscr.cz/>

¹²⁹ <http://osf.cz/>

právního státu, stipendia pro studenty a stáže, lidská práva, posilování a rozvoj občanské společnosti, mezinárodní spolupráce.

- 20) **Člověk v tísní, o.p.s.**¹³⁰: Vznikla jako humanitární organizace s cílem pomáhat v krizových oblastech a podporovat dodržování lidských práv ve světě. Její počátky se datují do května 1992, kdy její zakladatelé realizovali první projekty na pomoc lidem v nouzi ještě pod názvem Nadace Lidových novin. V únoru 1994 se změnil název na Nadaci Člověk v tísní při České televizi, v dubnu 1999 pak byla zaregistrována jako obecně prospěšná společnost. Poskytuje pomoc v oblastech: sociální integrace, humanitární a rozvojová pomoci, informačních a vzdělávacích programech a v podpoře lidských práv.
- 21) **Nová škola, o.p.s.**¹³¹: Je nevládní, nezisková organizace, která od roku 1996 podporuje vzdělávání menšin, především Romů, dospělých i dětí po celé republice. Mimo jiné podporuje komunitní vzdělávání, vzdělávání asistentů pedagoga.
- 22) **Humanitas Profes, o.p.s.**¹³²: Posláním a cílem této neziskové, nevládní společnosti je napomáhat k občanskému, demokratickému, multietnickému a multikulturnímu citění většiny občanů naší společnosti. Činností oslovuje nejširší veřejnost, i když je především určena pedagogům, vychovatelům, studentům. Tyto cíle se snaží o.p.s. plnit pořádáním konferencí, seminářů, kurzů, vydáváním publikací a to vše v odborné a samozřejmě i finanční spolupráci jak s domácími, tak i zahraničními partnery.
- 23) **Partners Czech, o.p.s.**¹³³: Jedná se o společnost, která působí více než deset let v oblasti vzdělávacích programů pro nejrozličnější skupiny osob, především pro učitele, příslušníky minorit, úředníky, policisty a jiné neziskové organizace.
- 24) a jiné.

V zájmu integrace menšin pracovala pod záštitou pražského Institutu pedagogicko-psychologického poradenství tzv. **Střediska integrace menšin**¹³⁴. Jsou zřízena v těchto regionech: Most, Střední Čechy, Brno, Olomouc, Karviná a Opava. Poskytovaly včasnou péči, tutorské služby, výuku češtiny jako druhého jazyka, pedagogicko-psychologické poradenství, kariérní poradenství, mimovýukové aktivity, práce s třídními kolektivy a sociální

¹³⁰ <http://www.clovekvtisni.cz/index2.php?id=113&idArt=1071>

¹³¹ http://www.novaskola.org/web/start.php?lg=cs&main_id=m1&sub_id=s1&clanek=1

¹³² <http://www.humanitas-profes.cz>

¹³³ <http://www.partnersczech.cz/>

¹³⁴ <http://www.strediskasim.cz/>

terénní práci. Tyto služby byly adresované dětem, žákům a pedagogickým pracovníkům. Mimo jiné se projekt středisek integrace menšin zabýval včasnou péčí o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání, což vycházelo z dokumentu¹³⁵ MŠMT ČR. Jsou to opatření zaměřená na podporu dětí, žáků a studentů ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v mateřských, základních, speciálních a středních školách vycházející z Usnesení vlády České republiky ze dne 11. května 2005 č. 564. Od podzimu 2009 tento projekt (*středisek integrace menšin*) IPPP byl transformován do jiného projektu a služby v současné době nabízí **Centra podpory inkluzivního vzdělávání**¹³⁶, která nabízejí participujícím školám z celé České republiky průběžnou konzultační a poradenskou pomoc v oblasti psychologických a speciálně-pedagogických služeb, sociálního poradenství a prevence sociálně patologických jevů.

Velký význam mají rovněž **komunitní centra**, jejichž posláním je rozvoj místní komunity. Hovoříme-li o komunitě Romů, poté máme na mysli **rozvoj a participaci při integraci** etnika do majoritní společnosti. Konkrétní programy komunitních center se liší podle určitých specifik, např.:

- 1) dle toho, jakými sociálně negativními vlivy je lokální prostředí etnika ohrožováno (*př. krádeže, zvýšená tendence k prostituci u děvčat, alkoholismus a gamblérství, nebo stále rostoucí agresivita a násilí u dětí a mládeže aj.*),
- 2) dle individuálních situací vyskytujících se v romské rodině (*př. migrace některých členů rodiny a její sociální dopady – trvalé bydliště, státní sociální podpora, další problémy související s lidskou existencí*).

Obvykle se komunitních center ujímají občanská sdružení či jiné nestátní neziskové organizace (NNO). Stručný přehled těchto subjektů, zejména v Moravskoslezském a Jihomoravském kraji je součástí příloh. Z výčtu náplně možných programů komunitních center lze uvést:

- 1) ranní posezení s rodiči – povídání, sociální kontakt s etnikem a majoritou;
- 2) poradenství a sociální pomoc (*např. poradenství při oddlužení na nájemném, vyřizování*);
- 3) vyřízení trvalého pobytu, exekucí, pomoc při volbě rekvalifikace;
- 4) sportovní a jiné aktivity pro děti a mládež (*např. fotbalové turnaje, jiné volnočasové*);
- 5) aktivity sloužící jako prevence sociálně patologických jevů;

¹³⁵ <http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkonceptevcasnepece.pdf>

¹³⁶ Webové stránky zůstaly nezměněny: <http://www.strediskasim.cz/>

- 6) kluby pro matky - např. kurzy vaření, vyšívání, jiné domácí práce, práce na PC;
- 7) denní péče o děti – zřizování školky pro děti pocházejí ze socio-kulturně znevýhodňujícího prostředí;
- 8) činnosti pro nezaměstnané -aktivní pomoc a podpora při hledání zaměstnání aj.

4.5 Podpora vzdělávání v sekundárním a terciálním školství

Sekundární, následně terciální vzdělávání Romů je neodmyslitelně závislé na aktuálním vzdělanostním postavení příslušníků romského etnika. K determinantům, které se významně váží na vzdělanostní linii členů etnika patří hodnotový řebříček, životní zkušenosti související s dosavadním vzděláváním (*úspěch, neúspěch a za jakých okolností apod.*), archetypální prvky pramenící z filozofie romství, životní perspektivy předkládané rodiči apod.

Přístup rodičů k sekundárnímu vzdělávání dětí je odlišný. V primárním vzdělávání hraje dosti velkou roli mimo jiné zákonná povinnost školní docházky. Bartoňová (2005) uvádí následující strategie, které by měly pomoci při vzdělávání romských žáků středních škol:

- 1) **vytvořit institut poradce:** ve městě s několika středními školami;
- 2) **finančně podporovat** romské studenty;
- 3) **vytvářet programy pro přípravu k přijímacímu řízení** na vyšší odborné a vysoké školy;
- 4) **vytvářet programy pro volný čas** mládeže;
- 5) **vytvářet programy s uměleckým zaměřením** pro nadanou romskou mládež;
- 6) podporovat občanská sdružení takto zaměřená;
- 7) **vytvořit systém modulárního vzdělávání asistentům pedagoga:** další vzdělanostní růst;
- 8) **do strategických postupů, programů apod. zahrnout osoby z řad Romů.**

„*Zamýšľať sa nad vysokoškolským, resp. univerzitným vzdelaním Rómov už teraz, keď ich základné či stredné vzdelanie je často neúplné...*“ (Poláková In Balvín, Švejda a kol. 2000, s. 15) Autorka dále uvádí, že právě u romského etnika vše funguje jako jakýsi uzavřený kruh, z kterého nelze jen tak ven. Hovoří o vzniklých zakořeněných bariérách související s neprospíváním ve škole, s přístupem, s nízkou kvalifikovaností a nezaměstnaností apod.

Podle dokumentu Rady vlády pro záležitosti romské komunity s názvem *Česká republika: Přístup vlády k integraci Romů* (2008) je podpora romských vysokoškolských studentů řešena prostřednictvím Rozvojových programů veřejných vysokých škol, resp. programu na podporu zdravotně handicapovaných studentů a uchazečů

ze znevýhodněných sociálních skupin. Výraznou motivační podporou je především Romské pamětní vysokoškolské stipendium udělované Romským vzdělávacím fondem. V minulosti byl tento program administrován Open Society Institute Budapešť.

O. s. Athiganoi v roce 2007 odhadovalo, že v ČR je několik stovek aktivních vysokoškolských studentů romského původu. V té době sdružení mělo v evidenci cca 50 studentů¹³⁷ žádajících o Romské pamětní vysokoškolské stipendium.

V České republice neexistuje žádná statistika, která by vypovídala o počtu romských učitelů v českém vzdělávacím systému. „*Ideální by bylo, kdyby v našich školách učilo víc romských učitelů nebo pedagogických asistentů, kteří ovládají svůj mateřský jazyk. Děti totiž mnohem lépe spolupracují s rodilým mluvčím, který jim je přece blíž.*“ (Balabánová 2003) Prvním Romem, který vystudoval pedagogický obor (*andragogika*) na vysoké škole byla Elena Lacková¹³⁸, také uznávaná jako významná buditelka romské literatury v českých a slovenských podmínkách. Ještě chvíli potrvá, než se běžně budeme setkávat s učiteli romského původu na školách, ať už základních, středních nebo vysokých. Je potřeba vytvářet příležitosti a odbourávat předsudky, stereotypy, které mají významný dopad na přijetí romské inteligence do hlavního (většinového) proudu. I přesto se dnes lze setkat s romskými učiteli na všech stupních vzdělávání. Počet těchto Romů není znám, je jich však málo.

Ve školním roce 2008/2009 o. s. Slovo 21¹³⁹ evidovalo již šestý ročník bezplatných přípravných kurzů k přijímacím zkouškám na vysoké školy pro romské středoškoláky. Kurz byl realizován na základě projektu „*Dža dureder – Pokračuj*“, který byl finančně podpořen

¹³⁷ Studenti univerzit: Univerzita Karlova, Masarykova univerzita, UJEP Ústí nad Labem, Univerzita Hradec Králové, Ostravská univerzita v Ostravě, Vysoká škola politických a společenských v Kolíně, Anglo-americká vysoká škola.

¹³⁸ „*Mgr. Elena Lacková psala romsky verše, pohádky, povídky a divadelní hry. Narodila se 21. března 1921 v romské osadě ve Velkém Šariši na Slovensku v rodině vajdy a primáše romské kapely Mikuláše Doktora. Jako první romská žena ze Slovenska absolvovala vysokoškolské studium - studovala dálkově Filosofickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze. Studium ukončila v roce 1970, kdy jí bylo 49 let a měla již devět vnoučat. Po promoci pracovala dva roky jako učitelka a sociální pracovnice v Ústí nad Labem, potom jako sociální kurátorka na východním Slovensku. V 60. letech založila první romský kulturní svaz - Kultúrny zväz Cigánov - Rómov. V roce 1989 založila v Prešově Kultúrny zväz občanov rómskej národnosti. Od roku 1993 byla členkou Spolku slovenských spisovatelů. Ve své rodné obci založila ve 30. letech romský divadelní kroužek, s nímž nastudovala a uvedla vlastní divadelní hru Horiaci cigánsky tábor. Premiéra hry proběhla ve Vel'kom Šariši v dubnu 1946 a 55 let po vzniku hry, v březnu 2000, ji uvedlo i romské profesionální divadlo Romathan pod názvem "Cigánsky tábor". Jako první romská osobnost v dějinách byla oceněna vysokým státním vyznamenáním: 3. září 2001 jí slovenský prezident Rudolf Schuster předal Řád Ludovíta Štúra III. třídy. Slovenský prezident jí rovněž udělil pamětní medaili za celoživotní úsilí přiblížit hodnoty romského národa majoritní společnosti a za umělecké ztvárnění holocaustu Romů. Stalo se tak 9. září 2000, kdy byl tento den poprvé uznán jako Památný den obětí holocaustu a rasového násilí. Elena Lacková zemřela na Nový rok 2003 ve věku nedožitých 82 let v domově důchodců v Košicích, kde trávila poslední léta svého života. Na její poslední cestě ji v sobotu 4. ledna 2003 doprovodilo více než dvě stovky lidí a mezi smutečními kyticemi byla také jedna od slovenského prezidenta Rudolfa Schustera.*“ (Šustová 2003, online)

¹³⁹ <http://www.slovo21.cz/>

MŠMT ČR a Roma Education Fund¹⁴⁰. Účastníci projektu pocházeli z celé ČR (Ostrava, Olomouc, Ústí nad Labem, Plzeň, Brno, Tábor aj.). Za celou dobu trvání kurzů občanské sdružení eviduje kolem čtyř stovek romských zájemců o VŠ, 113 bylo přijato ke studiu. (Romea 2009, online)

	2004	2005	Celkem
Počet přihlášených zájemců	89	102	191
Přihlášku na VŠ podalo	39	45	84
Počet přijatých studentů	27	14	41
Úspěšnost	69%	31%	50%
	1. kolo šk.rok 2005/2006	2. kolo šk.rok 2006/2007	Celkem
Počet účastníků kurzů	32	30	62
Přihlášku na VŠ podalo	28	24	52
Počet přijatých studentů	16	14	30
Úspěšnost	57,1%	58,3%	57,7%
	1. kolo šk.rok 2007/2008	2. kolo šk.rok 2008/2009	Celkem
Počet účastníků kurzů	25	77	102
Přijímací zkoušku konalo	13	38	51
Počet přijatých studentů	4	27	31
Úspěšnost	30,7%	71,0%	60,8%

Tabulka č. 17 Výsledky projektu Dža dureděj – Pokračuj (Romea 2009, online)

Mezi nejžádanější studované obory patří: romistika, sociální patologie-resocializace, právo, speciální pedagogika, učitelství, sociální pedagogika, andragogika, sociální práce apod. (Slovo 21, online)

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity se rovněž již několik let podílí na integraci Romů do vysokoškolského systému v podmínkách České republiky. Mimo kury vedoucí ke kvalifikaci asistenta pedagoga, každoročně pořádá tzv. nultý ročník, který slouží jako příprava romských středoškoláků na systém vzdělávání na vysokých školách. Tento „adaptačně-přípravný“ stupeň vysokoškolského vzdělávání zaznamenává velké úspěchy tak, jak uvádí Štěpařová (2009, s. 67): „Můžeme se také pochlubit, že naši fakultu již úspěšně vystudovalo 23 romských studentů – 17 studentů s bakalářským titulem a 6 studentů s magisterským titulem.“ Nejfrekventovanější zájem je především o obory: sociální pedagogika a speciální pedagogika. V současné době úspěšně na Katedře sociální pedagogiky PdF Masarykovy univerzity v Brně ukončilo vzdělávací kurz zaměřený na funkci asistenta

¹⁴⁰ <http://romaeducationfund.hu/>

pedagoga 142 romských studentů z celé republiky a ve školním roce 2008/2009 katedra otevřela již devátý kurz. V tomto školním roce 34 Romů prošlo kurzem přípravy na vysokou školu. Za celou dobu realizace vzdělávacího programu (od roku 2003) se podařilo 74 romským studentům úspěšně připravit na přijímací řízení a byli přijati na VŠ.

Obor studia	Počet absolventů PdF MU
Sociální pedagogika, (bakalářské kombinované studium)	12
Sociální pedagogika a volný čas, (bakalářské kombinované studium)	5
Sociální pedagogika, (magisterské kombinované studium)	5
Speciální pedagogika (bakalářské kombinované studium)	1
Celkem	23

Tabulka č. 18 Počet romských vysokoškolských absolventů na PdF MU (Štěpařová 2009, s. 67)

semestr	Počet studentů v kurzu přípravy na VŠ	Počet studentů přijatých na PdF MU
podzim 2001/jaro 2002	4	4
		(3 – soc. ped. a volný čas, prez. st., Bc., 1 – uč. 1. st., komb. st., Mgr.)
		12
podzim 2002/jaro 2003	12	(9 – soc. ped., komb. st., Bc., 2 – soc. ped. a volný čas, prez. st. Bc., 1 – uč. 1. st., komb. st., Mgr.)
		10
		(6 – soc. ped., komb. st., Bc., 4 – soc. ped. a volný čas, prez. st., Bc.)
podzim 2003/jaro 2004	24	5
		(3 – soc. ped., komb. st., Bc., 1 – soc. ped. a volný čas, prez. st., Bc., 1 – spec. ped., komb. st., Bc.)
		10
podzim 2004/jaro 2005	6	(7 – soc. ped., komb. st., Mgr., 1 – soc. ped., komb. st., Bc., 1 – spec. ped., komb. st., Bc., 1. uč. 1. st., komb. st., Mgr.)
		14
		(14 – soc. ped., komb. st., Bc.)
podzim 2005/jaro 2006	33	14
		(13 – soc. ped., komb. st., Bc., 1 – soc. ped. asistentství, prez. st., Bc.)
		7
podzim 2006/jaro 2007	31	(7 – soc. ped., komb. st., Bc.)
		21
podzim 2007/jaro 2008	21	76 romských studentů přijatých na PdF MU
Celkem	148	

Tabulka č. 19 Přehled studentů v kurzu tzv. nultého ročníku na PdF MU (Štěpařová 2009, s. 67)

Shrnutí

Kapitola se zabývá suportivními strategiemi ve vzdělávání. Na danou oblast nazírá z pohledu preprimárního, primárního, sekundárního a terciálního stupně vzdělávání.

5. METODOLOGIE EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

Empirický výzkum disertační práce má charakter kvantitativně orientovaného výzkumu. Zpracování dat proběhlo kvantitativní statistickou procedurou, přičemž byla použita univariační (*třídění prvního stupně*) a bivariační analýza (*třídění druhého stupně*) získaných empirických dat. Uplatněnou technikou ve výzkumném záměru byl dotazník, který splňoval všechny potřebné metodologické náležitosti.

Zkoumané téma vykazuje známky aktuálnosti problematiky, přináší odpovědi vážící se k inkluzivnímu vzdělávání romských žáků v rovině sociální oblasti, školního prostředí a v rovině speciálně pedagogické teorie a praxe.

5.1 Cíle, výzkumné otázky a hypotézy výzkumu

Realizované výzkumné šetření disertační práce má charakter kvantitativně orientovaného výzkumu. Jednotlivé metodologické postupy vycházejí ze standardního rámce tohoto typu výzkumu. „Kvantitativní výzkumné šetření o vztahu proměnných začíná cílem a výzkumnými otázkami.“ (Punch 2008, s. 37) Empirickému výstupu předcházelo:

- 1) **stanovení účelu a cíle výzkumu** (v našem případě je to otázka postojů romských rodičů vůči vzdělávání – viz výzkum);
- 2) **definování proměnných, otázek a typu sběru dat** (viz níže);
- 3) **určit výzkumný soubor** (v našem případě se jednalo o romské rodiče z lokalit sociálně vyloučených či sociálním vyloučením ohrožených lokalit v rámci Moravskoslezského kraje);
- 4) **určit způsob analýzy získaných dat** (v našem případě se jedná o statistickou proceduru, přičemž byly uplatněny univariační a bivariační analýza). (Punch 2008)

Stanovené výzkumné cíle mimo jiné vycházejí ze znalosti romologické problematiky¹⁴¹ vztahující se primárně k archetypální romské rodině a současné romské rodině v podmínkách České republiky. Cíle reflektují historické, kulturně-antropologické, etnologicko-společenské hledisko¹⁴².

¹⁴¹ Autor textu publikoval několik příspěvků zabývajících se touto tematikou. V letech 2006-2009 vyučoval na FF Ostravské univerzity v Ostravě mimo romského jazyka také romologii (Úvod do studia do romologických studií 1-2, Historie a kultura Romů 1-2, Projektování v oblasti romologických studií) a od roku 2008 je garantem modulového vzdělávání (2 semestrální) studia na FF OU. Byl rovněž v období 1.3. 2009 – 30.4. 2010 zařazen jako národní výzkumník v partnerském týmu s prof. PhDr. Miladou Rabušicovou, Ph.D. do mezinárodního projektu Unicef, Roma Education Fund a Open Society Foundation s názvem “Roma Childhood Inclusion Study”.

¹⁴² Více viz Davidová 1995, 2001; Hübschmannová 1991, 2002; Jakoubek 2004; Kaleja, Knejp (eds.) 2009; Horváthová 2002; Mann 1992; Kenrick 2003; Hancock 2001; Pavelčíková 1999 ad.

Cíle výzkumu

Primární cíl: Analyzovat postoje romských rodičů ke vzdělávání.

Parciální cíle:

1. Zjistit jaké jsou postoje romských rodičů k vybraným aspektům vzdělávání.
2. Zjistit jaké jsou postoje romských rodičů ke škole jako výchovně vzdělávací instituci.
3. Zjistit jaké jsou postoje romských rodičů k učitelům.
4. Zjistit jaké jsou postoje romských rodičů k funkci asistenta pedagoga.
5. Zjistit jaké jsou postoje romských rodičů ke vzdělání jako hodnotě.

Výzkumné otázky

Výzkumné otázky¹⁴³ (VO) vycházejí z definovaných cílů (*primární cíl a cíle parciální*) disertační práce, přičemž podávají detailnější specifikaci k danému problému. Pro účely realizovaného výzkumu VO byly rozčleněny do 5 okruhů (O1-5): *škola, učitel, asistent pedagoga, vzdělání jako hodnota, úspěch dítěte jako potenciál vzdělanostní dráhy*. Některé otázky jsou si svým charakterem blízké, což je účelem, a to z důvodu zvýšení reliability výsledků výzkumu. Blízkost otázek je také dána skutečností, že cílem je konkrétně vyspecifikovat danou problematiku, tj. postoje romských rodičů ve všech jejich rovinách: **kognitivní, behaviorální, emocionální**.

I.	VO směrem k postojům ke vzdělávání dítěte	položka v dotazníku
I.VO1	Jak se Vašemu dítěti ve škole daří?	1
I.VO2	Jak tráví Vaše dítě volný čas (čas po škole)?	5
I.VO3	Chodí Vaše dítě do kroužku nebo na jinou aktivitu?	18
I.VO4	Chodí nebo chodilo Vaše dítě do přípravné třídy?	12
I.VO5	Co potřebuje Vaše dítě k tomu, aby bylo v životě šťastné?	16
I.VO6	Co je nejdůležitější pro Vaše dítě?	26
I.VO7	Co je dobré pro vzdělání Vašeho dítěte?	19
I.VO8	Je podle Vás vzdělání pro Vaše dítě důležité k tomu, aby se uplatnilo na trhu práce?	22
I.VO9	Které předměty jsou důležité pro Vaše dítě?	27

¹⁴³ Některé otázky budou působit jako opakuji, ale mají charakter kontrolní z důvodu zajištění validity odpovědí.

II.	VO směrem k postojům ke škole	
II.VO1	Měnili byste školu, kterou Vaše dítě navštěvuje?	2
II.VO2	Vyhovuje Vám škola, kterou navštěvuje Vaše dítě?	23
II.VO3	Líbí se Vám škola, kterou Vaše dítě navštěvuje?	17
II.VO4	Komunikuje s Vámi škola o možnostech vzdělávání dítěte?	10
II.VO5	Co by škola mohla pro Vaše dítě dělat, a nedělá?	11
II.VO6	Co se Vám líbí a nelíbí na škole, kterou navštěvuje Vaše dítě?	25
II.VO7	Pomáhá škola Vašemu dítěti?	20
III.	VO směrem k postojům k učitelům	
III.VO1	Jací jsou učitelé ve škole?	3
III.VO2	Co se Vám na učitelích nelíbí?	24
III.VO3	Co by učitelé mohli pro Vaše dítě dělat, a nedělají?	7
III.VO4	Je třídní učitel Vašeho dítě oblíbeným učitelem?	13
III.VO5	Když hovoříte s učitelem, jak na Vás působí?	15
IV.	VO směrem k postojům ke vzdělání jako hodnotě	
IV.VO1	Proč se o Romech říká, že nepovažují vzdělání za hodnotu?	4
IV.VO2	Jste spokojen se vzděláním, které máte?	8
IV.VO3	Proč jste nešel studovat dál?	9
IV.VO4	Co si myslíte o vzdělávání pro Vaše dítě?	14
V.	VO směrem k postojům k asistentu pedagoga	
V.VO1	Kdo by měl vykonávat funkci asistenta?	6
V.VO2	Myslíte si, že funkce asistenta pedagoga je dobrá nebo špatná věc?	21

Tabulka č. 20 Výzkumné otázky

Proměnné

Výzkumné otázky určují seznam proměnných, které byly měřeny pomocí dotazníku. Konceptualizace a operacionalizace proběhly po řádném studiu odborné literatury vztahující se k tématu. Konceptuální rámec se vyvíjel paralelně s výzkumnými otázkami tak, aby byl vůči nim konzistentní. (srov. Punch 2008, Chráska 2007, Hendl 2004) Definované proměnné pro potřeby výzkumu jsou:

- 1) **věk rodiče** (18-25, 26-30, 31-40, 41 a více);
- 2) **pohlaví rodiče** (žena, muž);
- 3) **stupeň dosaženého vzdělání rodiče** (ZvŠ¹⁴⁴, ZŠ, SOU, SŠ, VOŠ, VŠ);
- 4) **počet dětí rodičů** (1-2, 3-4, 5 a více)
- 5) **skutečnost, zda-li rodič má dítěte (dětí) povinné školní docházky.**

¹⁴⁴ Záměrné užití terminologie ZvŠ, aby romští rodiče exaktně věděli o který typ školy se jedná (v současné době je to ZŠP).

Hypotézy

I. Hypotézy ke vzdělávání dítěte:

H1: Více než polovina romských rodičů si uvědomuje, že vzdělání pro jejich dítě je nutné, ale mají obavu, zda dítě požadavky školy zvládne.

H2: Více než polovina romských rodičů si myslí, že vzdělání u Roma nerozhoduje o tom, zda se uplatní na trhu práce.

H3: Více než polovina romských rodičů si myslí, že pro vzdělání jejich dítěte je dobré, aby mu pomáhala škola a učitelé.

II. Hypotézy ke škole:

H4: Více než polovina romských rodičů by školu, kterou navštěvuje jejich dítě, neměnila.

H5: Více než polovině romských rodičů se škola, kterou jejich dítě navštěvuje líbí a jsou s ní spokojeni.

III. Hypotézy k učitelům:

H6: Více než polovina romských rodičů je spokojena s učiteli svého dítěte.

H7: Více než polovina romských rodičů si myslí, že učitelé nechápou, že romské dítě je jiné.

H8: Více než polovina romských rodičů si myslí, že učitelé jejich dětí mají pro ně pochopení.

IV. Hypotézy k funkci asistenta pedagoga:

H9: Více než polovina romských rodičů si myslí, že funkci asistenta pedagoga by měla vykonávat osoba s romským původem.

H10: Více než polovina romských rodičů si myslí, že funkce asistenta pedagoga je prospěšná dítěti.

V. Hypotézy ke vzdělání jako hodnotě

H11: Více než polovina romských rodičů nesouhlasí s tím, že vzdělání není pro ně hodnotou.

H12: Více než polovina romských rodičů na dotaz, co dítě potřebuje k tomu, aby bylo v životě šťastné, neuvedla vzdělání na posledním místě.

5.2 Procedury, metody a techniky výzkumu

Metoda je cesta, která vede k předem určenému cíli. Stanovuje jednotlivé parciální postupy celého procesu. Technika je, narozdíl od metody, způsob uplatnění a použití metody. Slouží spíše jako prostředek k hledání zkoumaného.

Teoretická část (*kapitoly 1-4*) byla zpracována monografickou procedurou, v níž jsou rovněž poskytnuty poznatky pramenící z několika stovek přímých, participiálních observací (*pozorování*) v monoetnických třídách základní školy¹⁴⁵.

Praktická část (*kapitola 5-7*) byla zpracována pomocí uplatnění statistické procedury. Byl použit dotazník, který splňoval všechny potřebné metodologické náležitosti, tj.:

- 1) obsahová a funkcionální adekvátnost položek sledující vymezený výzkumný cíl;
 - 2) adekvátnost formy požadovaných odpovědí;
 - 3) preciznost, srozumitelnost a jednoznačnost položek pro zvolený výzkumný soubor
- zde bylo nutné pamatovat na to, že výzkumný nástroj je adresován romskému etniku, u něhož český jazyk je především sekundárním jazykem a bylo rovněž nutné brát v potaz skutečnost, že dotazník je adresován Romům s variabilní vzdělanostní úrovní, a i proto formulace některých otázek mají „jednodušší“ charakter.

Realizace dotazníkového šetření proběhla osobně (*autorem práce*) a také díky dalším osobám (*kolegové, oslovení terénní pracovníci, učitelé aj.*) podílejícím se na sběru dat. Cílem bylo, aby při vyplňování dotazníku mohla být poskytnuta - v případě potřeby – asistence, zejména v rovině jazykového ujasnění problému (*jazyková citlivost*). Původním plánem bylo poskytnout dotazník romským rodičům i v jejich mateřském jazyce, ale vzhledem k rozdílným jazykovým kompetencím rodičů tento záměr nebyl realizován. Primárním cílem dotazníkového šetření ve vztahu k respondentům a samotnému výzkumu bylo zajistit, pokud možno, co největší počet respondentů, aby mohla být zajištěna validita v kontextu zvoleného výzkumného souboru. Praktickou návratnost nelze v tomto případě za žádných okolností určit, vyčíslit, neboť zvolený přístup v tomto případě je odlišný. Předvýzkum proběhl na vzorku 20 respondentů tak, aby mohla být zajištěna reliabilita výzkumného nástroje. (srov. Punch 2008, Chráska 2007, Hendl 2004)

Dotazník je konstruován autorem textu, dosud nepublikovaným výzkumným nástrojem. Obsahuje 27 položek. V úvodě jsou údaje sloužící k vytvoření kategorií

¹⁴⁵ Autor práce má mnohaleté pedagogických zkušeností s romskými žáky v kontextu edukace na základní škole hlavního vzdělávacího proudu a základní školy praktické, stejně tak v kontextu integrace žáků v rámci základní školy speciální. Pedagogické zkušenosti jsou rovněž propojeny s poznatky plynoucími z standardních vědecko-výzkumných šetření prováděnými v několikaletých sekvencích: výzkumné záměry realizované na PdF MU v letech 2006 (BP), 2007 (BP), 2007 (DP), 2008 (fakultní projekt PdF MU) 2009a (DP) a 2009b (RP).

pro bivariační analýzu dat (*pohlaví, věk, stupeň dosaženého vzdělání, počet dětí a údaj, zda-li rodič má v současné době dítě povinné školní docházky*), dále následují jednotlivé položky mající charakter uzavřených otázek. Všechny reflektují výzkumné otázky a váží se k definovaným hypotézám. Pro zvýšení reliability položky byly zpracovány dle předem promyšlených oblastí¹⁴⁶:

- 1) **škola;**
- 2) **učitel;**
- 3) **asistent pedagoga;**
- 4) **vzdělání jako hodnota;**
- 5) **úspěch dítěte jako potenciál vzdělanostní dráhy.**

Zpracování dat proběhlo kvantitativní statistickou procedurou, přičemž byla použita univariační (*třídění prvního stupně*) a bivariační analýza (*třídění druhého stupně*) získaných empirických dat. (srov. Chráska 2007, Punch 2008)

5.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří romští rodiče v rámci Moravskoslezského kraje (MSK), pocházející ze sociálně vyloučených lokalit a lokalit sociálním vyloučením ohrožených definovaných *Analýzou sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti* (GAC 2006).

	Počet měst/lokalit	Odhad počtu Romů všech věkových skupin	Názvy lokalit
Moravskoslezský kraj	10/29	10 000 – 10 500	Bohumín (4), Bruntál (1), Frýdek-Místek (1), Havířov (2), Karviná (3), Krnov (2), Nový Jičín (2), Opava (2), Orlová (2), Ostrava (10)

Tabulka č. 21 Sociálně vyloučené lokality a lokality sociálním vyloučením ohrožené v rámci MSK

Počet romských rodičů žijících v těchto lokalitách nelze exaktně kvantifikovat. Vycházíme-li z výše uvedeného odhadu (tj. 10 000 – 10 500), musíme mít rovněž na paměti, že uvedený počet romské populace je absolutním číslem, naprosto všech věkových skupin (tj. *děti a mládeže různého věku, rodičů a „nerodičů“*). Stanovíme-li, že v jedné nukleární romské rodině se počet všech členů pohybuje v rozmezí 5 – 8 osob, lze zhruba odhadovat,

¹⁴⁶ Viz výzkumné otázky.

že při počtu 10 000 romské populace v sociálně vyloučených lokalitách a lokalit sociálním vyloučením ohrožených v MSK, žije 2 000 – 1 250 romských rodin.

5.4 Harmonogram výzkumného záměru

VÝZKUM	TEORIE		studium odborné domácí a zahraniční literatury
květen 2009	tvorba výzkumného nástroje	leden 2009 - květen	
červen - listopad 2009	sběr dat v rámci sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených lokalit v Moravskoslezském kraji, průběžné zpracování získaného empirického materiálu	červen 2009 - září 2009	komparace dosavadních výzkumných studií, výzkumných projektů - studium
prosinec 2009 – leden 2010	zpracování všech získaných empirických dat, prezentace průběžných získaných dat	říjen – listopad 2009	kompetizace teoretické části disertační práce
FINALIZACE	únor - březen 2010	kompetizace teoretické a praktické části disertační práce, odevzdání disertační práce, příprava na obhajobu	

Tabulka č. 22 Harmonogram výzkumného záměru

5.5 Univariační analýza

Výzkumného šetření se zúčastnilo z celkového počtu 183 respondentů 114 matek (62,30%) a 69 otců (37,70%). Z hlediska dosaženého vzdělání respondenti byli rozčleněni do 6 skupin: 54 respondentů byli absolventi bývalých zvláštních škol (29,51%), 45 respondentů byli absolventi základních škol (24,59%), SOU absolvovalo 51 respondentů (27,87%) a středního vzdělání dosáhlo 21 respondentů (11,48%). Nikdo není absolventem VOŠ (0%) a 12 respondentů má vysokoškolské vzdělání (6,56%). Z pohledu věku respondentů lze uvést pouhé 3 respondenty do 25. věku (1,64%), 57 respondentů ve věku 26 – 30 let (31,15%), ve věku 31 – 40 jich bylo 87 (47,54%) a 41 respondentů je ve věkové kategorii od 41 let a výše (19,67%). Co se týče počtu dětí, tak 93 rodičů uvedlo, že mají 1 - 2 děti (50,82%), 60 rodičů uvedlo, že mají 3 – 4 děti (32,79%) a 30 rodičů uvedlo, že má

5 a více dětí (16,39%). Ve vztahu ke skutečnosti, zda rodič má v současné době dítě povinné školní docházky pouze 21 respondentů uvedlo, že nemá (11,48%) a 162 uvedlo, že má (88,52%).

	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Pohlaví		
Žena	114	62,30%
Muž	69	37,70%
Pohlaví celkem	183	100,00%
Dosažené vzdělání		
ZvŠ (ZŠP)	54	29,51%
ZŠ	45	24,59%
SOU	51	27,87%
SŠ	21	11,48%
VOŠ	0	0,00%
VŠ	12	6,56%
Vzdělání celkem	183	100,00%
Věk		
> 25	3	1,64%
26 – 30	57	31,15%
31 – 40	87	47,54%
41 <	36	19,67%
Věk celkem	183	100,00%
Počet dětí		
1 - 2	93	50,82%
3 – 4	60	32,79%
5 <	30	16,39%
Počet dětí celkem	183	100,00%
Rodič má v současné době dítě PŠD		
NE	21	11,48%
ANO	162	88,52%
Dítě chodí do celkem	183	100,00%
1. Jak se Vašemu dítěti ve škole daří?		
	počet	%
Chodí do školy nerado.	24	13,11%
Chodí do školy rádo.	87	47,54%
Patří mezi ty lepší žáky ve třídě.	39	21,31%
Patří mezi ty slabší žáky ve třídě.	21	11,48%
Jiné.	12	6,56%
Celkem	183	100,00%
2. Měnili byste školu, kterou Vaše dítě navštěvuje?		
Ano, měnil bych.	33	18,03%
Uvažuji o tom.	30	16,39%
Ne, neměnil bych.	48	26,23%
Myslím, že není důvod.	69	37,70%

	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Jiné.	3	1,64%
Celkem	183	100,00%
3. Jací jsou učitelé ve škole?		
Jsem s nimi spokojen.	84	45,90%
Myslím, že jejich vztah k mému dítěti je správný.	30	16,39%
Nejsem s nimi spokojen.	18	9,84%
Staví se k mému dítěti tak, jak by neměli.	33	18,03%
Jiné.	18	9,84%
Celkem	183	100,00%
4. Proč se o Romech říká, že nepovažují vzdělání za hodnotu?		
Romové mají naprosto jiné hodnoty.	45	24,59%
Protože na to nemají podmínky.	18	9,84%
To si myslí jenom Gádžové, a není tomu tak.	69	37,70%
Protože, i když je to vzdělaný Rom, nemůže si najít práci.	42	22,95%
Jiné.	9	4,92%
Celkem	183	100,00%
5. Jak tráví Vaše dítě volný čas (čas po škole)?		
Chodí pravidelně do kroužku.	51	27,87%
Je doma a učí se.	36	19,67%
Volný čas tráví svobodně. Je často venku.	54	29,51%
Různě, někdy ani nevím, kde zrovna je.	3	1,64%
Jiné.	39	21,31%
Celkem	183	100,00%
6. Kdo by měl vykonávat funkci asistenta?		
Myslím, že asistent pedagoga by měl být Rom jako vzor pro děti.	78	42,62%
Myslím, že není důležité, zda asistent pedagoga je Rom nebo Gádžo.	48	26,23%
Důležité je hlavně, aby asistent pedagoga ve třídě byl a pomáhal dětem.	45	24,59%
Myslím, že asistent pedagoga by měl být Gádžo.	9	4,92%
Jiné.	3	1,64%
Celkem	183	100,00%
7. Co by učitelé mohli pro Vaše dítě dělat, a nedělají?		
Učitelé často nechápou, že romské dítě je jiné než gádžovské.	36	19,67%
Učitelé by měli uplatňovat vůči romskému dítěti individuální přístup.	15	8,20%
Myslím, že dělají vše, co je v jejich silách.	27	14,75%
Ne všichni učitelé jsou stejní.	99	54,10%
Jiné.	6	3,28%
Celkem	183	100,00%
8. Jste spokojen se vzděláním, které máte?		

	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Ano, jsem. Vyšší vzdělání jsem nikdy nepotřeboval.	45	24,59%
Ne, nejsem. Protože nemám vzdělání, nemůžu si sehnat práci.	63	34,43%
Ano, jsem. Vzdělání vnímám odlišně než ostatní Romové.	39	21,31%
Ne, nejsem, protože nemám možnosti, které mají ostatní.	27	14,75%
Jiné.	9	4,92%
Celkem	183	100,00%
9. Proč jste nešel studovat dál?		
Bylo pro mě důležité založit si rodinu.	27	14,75%
Neměl jsem důvod, nikdo mě k tomu nevedl.	51	27,87%
Mám vzdělání, které jsem chtěl a je pro mě dostačující.	57	31,15%
Protože vzdělání jsem nepovažoval za důležité.	18	9,84%
Jiné.	30	16,39%
Celkem	183	100,00%
10. Komunikuje s Vámi škola o možnostech vzdělávání dítěte?		
Ano, pravidelně se mnou o tom komunikuje.	102	55,74%
Ne, neudržuji kontakt se školou.	18	9,84%
Ne, škola neudrhuje kontakt.	9	4,92%
Nepřemýšlel jsem o tom.	30	16,39%
Jiné.	24	13,11%
Celkem	183	100,00%
11. Co by škola mohla pro Vaše dítě dělat, a nedělá?		
Měla by mu věnovat individuální péči.	18	9,84%
Měla by respektovat to, že romské dítě je jiné.	33	18,03%
Myslím, že se škola snaží.	36	19,67%
Není to o škole, ale o přístupu učitele.	72	39,34%
Jiné.	24	13,11%
Celkem	183	100,00%
12. Chodí nebo chodilo Vaše dítě do přípravné třídy?		
Ano, chodí.	60	32,79%
Ne, nechodí.	75	40,98%
Ne, nechodilo, dříve to nebylo.	27	14,75%
Ne, nechodilo, dříve to nebylo, a to je škoda.	15	8,20%
Jiné.	6	3,28%
Celkem	183	100,00%
13. Je třídní učitel Vašeho dítě oblíbeným učitelem?		
Ani nevím, neptal jsem se na to.	63	34,43%
Myslím, že je.	51	27,87%
Nemyslím si to.	30	16,39%
Osobně jej neznám.	30	16,39%
Jiné.	9	4,92%
Celkem	183	100,00%

	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
14. Co si myslíte o vzdělávání pro Vaše dítě?		
Myslím, že vzdělání ve svém životě nepotřebuje.	15	8,20%
Vzdělání je pro něj nutné, ale nevím, jestli to zvládne.	96	52,46%
Důležité to je, ale nevím, jestli mu to pomůže.	42	22,95%
Nevím, jestli má o vzdělání zájem.	15	8,20%
Jiné.	15	8,20%
Celkem	183	100,00%
15. Když hovoříte s učitelem, jak na Vás působí?		
Cítím, že mu důvěřovat nemůžu.	21	11,48%
Myslím, že mu můžu věřit.	45	24,59%
Chová se chladně a povýšenecky.	27	14,75%
Má pochopení.	66	36,07%
Jiné.	24	13,11%
Celkem	183	100,00%
16. Co potřebuje Vaše dítě k tomu, aby bylo v životě šťastné?		
Rodina na 1. místě.	159	86,89%
Rodina na 2. místě.	15	8,20%
Rodina na 3. místě.	9	4,92%
Rodina na 4. místě.	0	0,00%
Rodina celkem	183	100,00%
Vzdělání na 1. místě.	3	1,64%
Vzdělání na 2. místě.	96	52,46%
Vzdělání na 3. místě.	24	13,11%
Vzdělání na 4. místě.	60	32,79%
Vzdělání celkem	183	100,00%
Peníze na 1. místě.	24	13,11%
Peníze na 2. místě.	21	11,48%
Peníze na 3. místě.	78	42,62%
Peníze na 4. místě.	60	32,79%
Peníze celkem	183	100,00%
Práce na 1. místě.	9	4,92%
Práce na 2. místě.	51	27,87%
Práce na 3. místě.	30	16,39%
Práce na 4. místě.	93	50,82%
Práce celkem	183	100,00%
17. Líbí se Vám škola, kterou Vaše dítě navštěvuje?		
Ano, líbí, jsem s ní spokojen.	102	55,74%
Ne, nelíbí, nejsem s ní spokojen.	30	16,39%
Dosud jsem to neřešil.	48	26,23%
Mám se školou konflikt.	0	0,00%
Jiné.	3	1,64%
Celkem	183	100,00%
18. Chodí Vaše dítě do kroužku nebo na jinou aktivitu?		
Ne, nepotřebuje to.	42	22,95%

	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Nechodí, protože nemáme takové příležitosti.	33	18,03%
Chodí a rádo.	69	37,70%
Chodí, ale nerado.	24	13,11%
Jiné.	15	8,20%
Celkem	183	100,00%
19. Co je dobré pro vzdělání Vašeho dítěte?		
Aby mu pomáhala škola a učitelé.	69	37,70%
Aby mělo vhodné podmínky k učení.	18	9,84%
Aby mělo správné vzory.	57	31,15%
Aby mu pomáhali rodiče.	39	21,31%
Jiné.	0	0,00%
Celkem	183	100,00%
20. Pomáhá škola Vašemu dítěti?		
Škola přistupuje k romským dětem hůře než ke gádžovským.	27	14,75%
Nepomáhá, dělá jenom to, co musí.	54	29,51%
Ano, snaží se.	57	31,15%
Ano, jde vidět, že se mu učitelé věnují.	42	22,95%
Jiné.	3	1,64%
Celkem	183	100,00%
21. Myslíte si, že funkce asistenta pedagoga je dobrá nebo špatná věc?		
Dobrá, protože napomáhá dítěti.	117	63,93%
Dobrá, protože napomáhá učiteli.	15	8,20%
Špatná, protože se tak dává najevo, že romské děti jsou slabé.	24	13,11%
Špatná, protože se dělají rozdíly mezi romskými a gádžovskými dětmi.	18	9,84%
Jiné.	9	4,92%
Celkem	183	100,00%
22. Je podle Vás vzdělání pro Vaše dítě důležité k tomu, aby se uplatnilo na trhu práce?		
Myslím, že v ČR je velký rasismus a že to není o vzdělání, ale o barvě pleti.	69	37,70%
Určitě, bez vzdělání si Rom nemůže najít slušnou práci.	54	29,51%
Vzdělání nerozhoduje o tom, zda se dítě uplatní nebo ne.	33	18,03%
Nepřemýšlel jsem nad tím.	21	11,48%
Jiné.	6	3,28%
Celkem	183	100,00%
23. Vyhovuje Vám škola, kterou navštěvuje Vaše dítě?		
Ano, vyhovuje, protože to je nejbližší škola.	108	59,02%
Ne, nevyhovuje.	15	8,20%
Ne, nevyhovuje, ale chodit tam musí.	12	6,56%
Ano, vyhovuje, protože se mi líbí přístup školy vůči mému dítěti.	42	22,95%
Jiné.	6	3,28%

	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Celkem	183	100,00%
24. Co se Vám na učitelích nelíbí?		
Někteří se chovají chladně a povýšenecky.	51	27,87%
Neakceptují naši kulturu.	27	14,75%
Myslím, že je všechno v pořádku.	54	29,51%
Dělají velké rozdíly.	27	14,75%
Jiné.	24	13,11%
Celkem	183	100,00%
25. Co se Vám líbí a nelíbí na škole, kterou navštěvuje Vaše dítě?		
Dosud jsem to neřešil.	87	47,54%
Libí se mi přístup školy vůči dětem.	54	29,51%
Nelíbí se mi přístup školy vůči dětem.	21	11,48%
Nekomunikuji se školou.	18	9,84%
Jiné.	3	1,64%
Celkem	183	100,00%
26. Co je nejdůležitější pro Vaše dítě?		
Rodina na 1. místě.	117	63,93%
Rodina na 2. místě.	57	31,15%
Rodina na 3. místě.	9	4,92%
Rodina na 4. místě.	0	0,00%
Rodina celkem	183	100,00%
Vzdělání na 1. místě.	51	27,87%
Vzdělání na 2. místě.	54	29,51%
Vzdělání na 3. místě.	27	14,75%
Vzdělání na 4. místě.	51	27,87%
Vzdělání celkem	183	100,00%
Peníze na 1. místě.	18	9,84%
Peníze na 2. místě.	30	16,39%
Peníze na 3. místě.	102	55,74%
Peníze na 4. místě.	33	18,03%
Peníze celkem	183	100,00%
Práce na 1. místě.	0	0,00%
Práce na 2. místě.	42	22,95%
Práce na 3. místě.	42	22,95%
Práce na 4. místě.	99	54,10%
Práce celkem	183	100,00%
27. Které předměty jsou důležité pro Vaše dítě?		
Český jazyk, aby umělo správně česky mluvit.	99	54,10%
Matematika, aby se umělo orientovat ve penězích.	9	4,92%
Cizí jazyk, aby se vždy a s každým domluvilo.	42	22,95%
Předměty o světě, lidech, zvířatech, aby mělo poznatky.	18	9,84%
Jiné.	15	8,20%
Celkem	183	100,00%

Tabulka č. 23 Univariační analýza získaných empirických dat

Nejvyšší hodnoty		Nejnižší hodnoty	
Ženy	114	Muži	69
ZvŠ (ZŠP)	54	VOŠ	0
Věk 31 – 40	87	Věk > 25	3
Počet dětí 1 – 2	93	Počet dětí 5 <	30
Rodič s dítětem	162	Rodič bez dítěte PŠD	21
PŠD			

Tabulka č. 24 Nejvyšší a nejnižší hodnoty analýzy prvního stupně

Analýza směrem k postojům ke vzdělávání dítěte

I.VO1: Na otázku „*Jak se Vašemu dítěti ve škole daří?*“ 24 respondentů (13,11%) uvedlo, že dítě do školy chodí nerado. 87 rodičů (47,54%) uvedlo, že dítě do školy chodí rádo. 39 rodičů (21,31%) uvedlo, že dítě patří mezi ty lepší žáky ve třídě a 21 rodičů (11,48%), že jejich dítě patří mezi ty slabší žáky ve třídě. 12 respondentů (6,56%) zvolilo odpověď jiné.

I.VO2: Na otázku, jak tráví volný čas dítě rodičů 51 z nich (27,87%) odpovědělo, že dítě pravidelně navštěvuje zájmový kroužek, 36 rodičů (19,67%) uvedlo, že dítě je doma a učí se. 54 rodičů (29,51%) uvedlo, že dítě volný čas tráví svobodně, tj. je často venku. 3 rodiče (1,64%) uvedli, že někdy ani neví, kde jejich dítě v daném okamžiku je. 39 respondentů (21,31%) zvolilo odpověď jiné.

I.VO3: Na dotaz, zda-li chodí dítě rodičů do nějakého kroužku nebo na nějakou aktivitu, 42 z nich (22,95%) odpovědělo, že ne a jejich dítě to nepotřebuje. 33 (18,03%) tvrdí, že nechodí, protože nemají takové příležitosti. 69 rodičů (37,70%) deklaruje, že chodí a rádo. Chodí, ale nerado uvedlo 24 rodičů (13,11 %) a jiné zvolilo 15 respondentů (8,20%).

I.VO4: Na dotaz, zda-li chodí dítě do přípravné třídy, 60 rodičů (32,79%) uvedlo, že chodí. 75 rodičů (40,98%) uvedlo, že dítě nechodí a 27 (14,75%), že dítě nechodilo, protože to dříve nebylo, „*a nechodilo, protože to dříve nebylo a to je škoda*“ zvolilo 15 rodičů (8,20%). Odpověď jiné si vybralo 6 respondentů (3,28%).

I.VO5: Na dotaz, co dítě potřebuje k tomu, aby bylo šťastné, v celkovém úhrnu (selektce 1. až 4. místa ze skupin rodina, vzdělání, peníze a práce) na 1. místě byla rodina se 159 hlasy (86,89%), na druhém místě bylo vzdělání s hlasy 96 rodičů (52,46%), na třetím místě byla práce s počtem hlasů 93 (50,82%) a čtvrtém místě s počtem 78 hlasů (42,62%) byly peníze.

I.VO6: Na dotaz, co je pro dítě nejdůležitější, rodiče odpovídali následovně: Na prvním místě byla rodina se 117 hlasy (63,93%), na druhém místě byly peníze se 102 hlasy (55,74%), na třetím místě byla práce s 99 hlasy (54,10%) a na čtvrtém místě se 54 hlasy (29,51 %) bylo vzdělání.

I.VO7: 69 rodičů (37,70%) uvádí, že dobré pro vzdělání dítěte je, aby škola dítěti pomáhala. 18 rodičů (9,84%) uvádí, že je dobré, aby dítě mělo vhodné podmínky a 57 rodičů (31,15%) uvádí správné vzory. 39 z dotazaných rodičů (21,31%) uvedlo, že je dobré, aby dítěti pomáhali rodiče. Jiné nezvolil nikdo.

I.VO8: 69 rodičů (37,70%) si myslí, že v ČR je velký rasismus a že vzdělání není důležité, neboť to není o vzdělání, ale o barvě pleti. 54 rodičů (29,51%) si myslí, že bez vzdělání si Rom nemůže najít slušnou práci a proto je vzdělání dítěte důležité. 33 respondentů (18,03%) deklaruje, že vzdělání nerozhoduje o tom, zda se dítě uplatní na trhu práce. 21 rodičů (11,48%) o tom všem nepřemýšlelo. 6 rodičů (3,28%) zvolilo odpověď jiné.

I.VO9: 99 rodičů (54,10%) se domnívá, že důležitý předmět (ve škole) pro jejich dítě je český jazyk, aby dítě umělo správně česky mluvit. 9 respondentů (4,92%) si myslí, že důležitá je matematika, aby se dítě umělo orientovat v penězích. 42 rodičů (22,95%) považuje cizí jazyk za důležitý a 18 rodičů (9,84%) si myslí, že důležité jsou předměty o světě, lidech, zvířatech, aby dítě mělo poznatky. Odpověď jiné zvolilo 15 rodičů (8,20%).

Analýza směrem k postojům ke škole

II. VO1: Na otázku, zda by rodiče měnili školu, kterou navštěvuje jejich dítě, 33 z nich (18,03%) odpověděli, že by školu měnili. 30 rodičů (16,39%) o tom uvažuje, 48 rodičů (26,23%) by neměnilo a 69 rodičů (37,70%) si myslí, že není žádný důvod k tomu. Pouze 3 rodiče (1,64%) zvolili odpověď jiné.

II.VO2: Na otázku, zda rodičům vyhovuje škola, kterou dítě navštěvuje, 108 rodičů uvedlo, že ano, protože je to nejbližší škola. (59,02%), 15 respondentům (8,20 %) škola nevyhovuje. 12 (6,56%) nevyhovuje, ale dítě tam chodit musí. 42 rodičů (22,95%) uvedlo, že jim škola vyhovuje, protože se jim líbí přístup školy vůči dítěti. 6 rodičů (3,28%) vybralo odpověď jiné.

II.VO3: Na otázku, zda-li se rodičům líbí škola, kterou jejich dítě navštěvuje, 102 respondentů (55,74%) odpovědělo, že líbí a jsou se školou spokojeni. 30 (16,39%) se školou nejsou spokojeni a nelíbí se jim. 48 rodičů (26,23%) to dosud neřešilo. Nikdo se školou nemá žádný konflikt a jiné zvolili 3 rodiče (1,64%).

II.VO4: Na dotaz, zda škola komunikuje s rodiči o možnostech vzdělávání, 102 (55,74%) rodičů uvedlo, že ano, a to pravidelně. 18 rodičů (9,84%) se školou neudrží kontakt. 9 rodičů (4,92%) uvedlo, že škola neudrží kontakt. 30 rodičů (16,39%) se tímto nezabývalo. Odpověď jiné zvolilo 24 rodičů (13,11%).

II.VO5: Na otázku, co by škola mohla pro dítě dělat a nedělá, 18 rodičů (9,84%) uvedlo, že by škola měla věnovat dítěti individuální péči. 33 (18,03%) si myslí, že škola by měla respektovat to, že romské dítě je jiné. Že škola se snaží, si myslí 36 respondentů (19,67%) a že není to o škole, ale o přístupu učitele si myslí 72 rodičů (39,34%). Jiné zvolilo 24 rodičů (13,11%).

II.VO6: Na otázku, co se rodičům líbí nebo nelíbí na škole, 87 rodičů (47,54) uvedlo, že dosud to neřešili. 54 (29,51) se líbí přístup školy vůči dětem a 21 (11,48%) se nelíbí přístup školy vůči dětem. 18 rodičů (9,84%) se školou nekomunikují. 3 rodiče (1,64%) volili odpověď jiné.

II.VO7: 27 (14,75%) z dotazovaných rodičů si myslí, že škola přistupuje k romským dětem hůře než ke gádžovským. 54 respondentů (29,51%) uvedlo, že škola dítěti nepomáhá, dělá jenom to, co musí. A 42 rodičů (22,95%) uvedlo, že se učitelé dítěti věnují. Jiné zvolili 3 rodiče (1,64%)

Analýza směrem k postojům k učitelům

III.VO1: Na otázku, jací jsou učitelé ve škole, 84 rodičů (45,90%) odpovědělo, že jsou s učiteli spokojeni, 30 respondentů (16,39%) si myslí, že vztah učitele k dítěti je správný, 18 respondentů (9,84%) odpovědělo, že nejsou spokojeni, ve stejném počtu je i odpověď jiné. 33 (18,03%) rodičů si myslím, že učitelé se chovají k dítěti tak, jak by neměli.

III.VO2: 51 rodičům (27,87%) se na učitelích nelíbí to, že se chovají chladně a povýšenecky. 27 respondentům (14,75%) se nelíbí, že učitelé nerespektují jejich kulturu. 54 rodičů (29,51%) si myslí, že je vše v pořádku. 27 respondentů (14,75%) tvrdí, že učitelé dělají velké rozdíly, a to se jim nelíbí. Odpověď jiné si zvolilo 24 rodičů (13,11%).

III.VO3: Na otázku, co by učitelé mohli pro dítě dělat, a nedělají, 36 rodičů (19,67%) vybralo, že učitelé často nechápou, že romské dítě je jiné než gádžovské. 15 respondentů (8,20%) se domnívá, že by učitelé měli uplatňovat individuální přístup. 27 (14,75%) se domnívá, že učitelé dělají vše, co je v jejich silách. A 99 rodičů (54,10%) tvrdí, že ne všichni učitelé jsou stejní. Jiné zvolilo 6 rodičů (3,28%).

III.VO4: Na otázku, jestli je třídní učitel oblíbeným učitelem dítěte, rodiče odpovídali následovně: 63 (34,43%) ani neví, protože se na to dítěte neptali. 51 (27,87%) si myslí,

že ano. 30 (16,39%) si to nemyslí a ve stejném počtu je odpověď „osobně jej neznám“. 9 rodičů (4,92%) odpovědělo jiné.

III.VO5: Na otázku, jak učitel působí na rodiče při komunikaci, 21 (11,48%) respondentů odpovědělo, že cítí důvěru v učitele. 45 (24,59%) si myslí, že učiteli může věřit. 27 (14,75%) uvedlo, že se učitel chová chladně a povýšenecky. 66 (36,07%) deklaruje, že učitel má pochopení. 24 (13,11%) zvolilo jiné.

Analýza směrem k postojům ke vzdělání jako hodnotě

IV.VO1: Na otázku „Proč se o Romech říká, že nepovažují vzdělání za hodnotu?“ 45 rodičů (24,59%) argumentuje, že Romové mají naprosto jiné hodnoty, 18 rodičů (9,84%) uvádí, že Romové na to nemají podmínky a nejvíce, tj. 69 rodičů (37,70%) uvedlo, že toto si myslí jenom Gádžové, a není tomu tak. 42 respondentů (22,85%) uvádí, že i když je to vzdělaný Rom, tak si stejně nemůže najít práci. Odpověď jiné zvolilo 9 rodičů (4,92%).

IV.VO2: Na dotaz, zda-li rodiče jsou spokojeni se svým dosaženým vzděláním, 45 (24,59%) z nich odpovědělo, že jsou, vyšší vzdělání nepotřebovali. 63 rodičů (34,42%) uvedlo, že nejsou, protože si neúčou najít práci. 39 rodičů (21,31%) uvedlo, že jsou a že vzdělání vnímají odlišně než ostatní Romové. 27 respondentů (14,75%) nejsou spokojeni, protože nemají ty možnosti, které mají ostatní. Jiné zvolilo 9 rodičů (4,92%).

IV.VO3: Na otázku, proč rodič nešel studovat dál, 27 respondentů (14,75%) uvedlo, že důležité bylo založit si rodinu, 51 respondentů (27,87%) uvedlo, že neměli důvod a nikdo je k tomu ani nevedl. 57 rodičů (31,15%) uvedlo, že mají vzdělání, které chtěli a je to pro ně dostačující. Vzdělání nepovažovalo za důležité 18 rodičů (9,84%) a 30 rodičů (16,39%) zvolilo odpověď jiné.

IV.VO4: Při dotazu, co si myslí rodiče o vzdělávání pro dítě, odpovídali: 15 (8,20%) si myslí, že dítě vzdělání ve svém životě nepotřebuje. 96 (52,46%) ví, že vzdělání je pro dítě nutné, ale neví, jestli to vůbec jejich dítě zvládne. 42 (22,95%) vzdělání za důležité považují, ale nejsou si jisti, zda to dítěti pomůže. 15 rodičů (8,20%) neví, zda-li dítě má o vzdělání vůbec zájem a ve stejném počtu byla odpověď jiné.

Analýza směrem k postojům k asistentu pedagoga

V.VO1: Při dotazu, kdo by měl vykonávat funkci asistenta pedagoga, 78 rodičů (42,62%) se domnívá, že asistent pedagoga by měl být Rom jako vzor pro děti. 48 (26,23%) si myslí, že není důležité, zda se jedná o Roma či Gádža. 45 (24,59%) tvrdí, že hlavně, aby ve třídě byl a pomáhal dětem. 9 rodičů (4,92%) si myslí, že tuto funkci by měl vykonávat Gádžo. 3 rodiče (1,64%) si z nabízených variant nevybrali nic, zvolili jiné.

V.VO2: Na dotaz, zda-li funkce asistenta pedagoga je dobrá (*ve smyslu prospěšná*), 117 rodičů (63,93%) uvedlo, že je dobrá, protože napomáhá dítěti. 15 respondentů (8,20 %) si myslím, že je dobrá, protože napomáhá učiteli. 24 (13,11%) deklaruje, že je to špatná věc, protože se tak jasně dává najevo, že romské děti jsou slabé a 18 rodičů (9,84%) si myslí, že špatná, protože se dělají rozdíly mezi romskými a gádžovskými dětmi. Odpověď jiné vybralo 9 rodičů (4,92%).

6. VÝSLEDKY BIVARIAČNÍ ANALÝZY

Při statistické analýze druhého stupně jsme vytyčili následující kategorie, v rámci nichž budeme statisticky zpracovávat, interpretovat získané empirické údaje. Kategorie: 1) pohlaví rodičů; 2) věk rodičů; 3) stupeň dosaženého vzdělání rodičů; 4) rodič má v současné době dítě povinné školní docházky (PŠD); 5) počet dětí rodičů.

6.1 Kategorie: Pohlaví rodičů

Rodiče byli rozděleni podle pohlaví, přičemž nejpočetnější zastoupení tvořily ženy - 114 (62,30%), mužů bylo 69 (37,70%). Z pohledu stupně vzdělání respondenti ženského pohlaví tvoří celkem 114 rodičů (62,30%), mužů bylo 69 (37,70%). U matek nejvyšší zastoupení tvoří absolventi základních škol - 33 (28,95%), u otců jsou to absolventi bývalých zvláštních škol – 27 (39,13%). Z hlediska věku u žen největší skupinu tvořila věková skupina v rozmezí od 31 – 40 let s počtem 54 matek (47,37%), u otců to byla tatáž věková skupina s počtem 33 respondentů (47,83%). Nejmenší zastoupení u obou pohlaví tvořila skupina do 25 let: u žen to byly 3 respondentky (2,63%) a u mužů to nebyl nikdo (0,00%). Co se týče počtu dětí u obou pohlaví největší skupinou byla skupina s počtem dětí 1 až 2: u žen to bylo 63 matek (55,26%) a u otců to bylo 30 (43,48%). Skupina s počtem dětí 5 a více v obou případech byla nejmenší: ženy 18 (15,79%), muži 12 (17,39%). Matek, jenž mají dítě PŠD bylo 105 (92,11%) a otců 57 (82,61%).

POHLAVÍ RODIČŮ	N		Žena -N1		Muž - N2	
	Absolutní počet	Relativní počet	Absolutní počet	Relativní počet	Absolutní počet	Relativní počet
	183	100,00%	114	62,30%	69	37,70%
Dosažené vzdělání						
ZvŠ (ZŠP)	54	29,51%	27	23,68%	27	39,13%
ZŠ	45	24,59%	33	28,95%	12	17,39%
SOU	51	27,87%	30	26,32%	21	30,43%
SŠ	21	11,48%	21	18,42%	0	0,00%
VOŠ	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
VŠ	12	6,56%	3	2,63%	9	13,04%
Vzdělání celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
Věk						
> 25	3	1,64%	3	2,63%	0	0,00%
26 – 30	57	31,15%	39	34,21%	18	26,09%
31 – 40	87	47,54%	54	47,37%	33	47,83%
41 <	36	19,67%	18	15,79%	18	26,09%
Věk celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%

POHLAVÍ RODIČŮ	N		Žena -N1		Muž - N2	
	Absolutní počet	Relativní počet	Absolutní počet	Relativní počet	Absolutní počet	Relativní počet
Počet dětí						
1 – 2	93	50,82%	63	55,26%	30	43,48%
3 – 4	60	32,79%	33	28,95%	27	39,13%
5 <	30	16,39%	18	15,79%	12	17,39%
Počet dětí celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
Rodič má v současné době dítě PŠD						
NE	21	11,48%	9	7,89%	12	17,39%
ANO	162	88,52%	105	92,11%	57	82,61%
Dítě chodí do celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
1. Jak se Vašemu dítěti ve škole daří?						
Chodí do školy nerado.	24	13,11%	15	13,16%	9	13,04%
Chodí do školy rádo.	87	47,54%	63	55,26%	24	34,78%
Patří mezi ty lepší žáky ve třídě.	39	21,31%	18	15,79%	21	30,43%
Patří mezi ty slabší žáky ve třídě.	21	11,48%	12	10,53%	9	13,04%
Jiné.	12	6,56%	6	5,26%	6	8,70%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
2. Měnili byste školu, kterou Vaše dítě navštěvuje?						
Ano, měnil bych.	33	18,03%	21	18,42%	12	17,39%
Uvažuji o tom.	30	16,39%	15	13,16%	15	21,74%
Ne, neměnil bych.	48	26,23%	36	31,58%	12	17,39%
Myslím, že není důvod.	69	37,70%	42	36,84%	27	39,13%
Jiné.	3	1,64%	0	0,00%	3	4,35%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
3. Jací jsou učitelé ve škole?						
Jsem s nimi spokojen.	84	45,90%	54	47,37%	30	43,48%
Myslím, že jejich vztah k mému dítěti je správný.	30	16,39%	18	15,79%	12	17,39%
Nejsem s nimi spokojen.	18	9,84%	15	13,16%	3	4,35%
Staví se k mému dítěti tak, jak by neměli.	33	18,03%	15	13,16%	18	26,09%
Jiné.	18	9,84%	12	10,53%	6	8,70%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
4. Proč se o Romech říká, že nepovažují vzdělání za hodnotu?						
Romové mají naprosto jiné hodnoty.	45	24,59%	24	21,05%	21	30,43%
Protože na to nemají podmínky.	18	9,84%	12	10,53%	6	8,70%
To si myslí jenom Gádžové, a není tomu tak.	69	37,70%	48	42,11%	21	30,43%
Protože, i když je to vzdělaný Rom, nemůže si najít práci.	42	22,95%	21	18,42%	21	30,43%
Jiné.	9	4,92%	9	7,89%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
5. Jak tráví Vaše dítě volný čas ?						
Chodí pravidelně do kroužku.	51	27,87%	18	15,79%	33	47,83%
Je doma a učí se.	36	19,67%	27	23,68%	9	13,04%
Volný čas tráví svobodně. Je často venku.	54	29,51%	45	39,47%	9	13,04%

POHLAVÍ RODIČŮ	N		Žena -N1		Muž - N2	
	Absolutní počet	Relativní počet	Absolutní počet	Relativní počet	Absolutní počet	Relativní počet
Různě, někdy ani nevím, kde zrovna je.	3	1,64%	3	2,63%	0	0,00%
Jiné.	39	21,31%	21	18,42%	18	26,09%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
6. Kdo by měl vykonávat funkci asistenta?						
Myslím, že asistent pedagoga byl měl být Rom jako vzor pro děti.	78	42,62%	54	47,37%	24	34,78%
Myslím, že není důležité, zda asistent pedagoga je Rom nebo Gádžo.	48	26,23%	30	26,32%	18	26,09%
Důležité je hlavně, aby asistent pedagoga ve třídě byl a pomáhal dětem.	45	24,59%	24	21,05%	21	30,43%
Myslím, že asistent pedagoga by měl být Gádžo.	9	4,92%	3	2,63%	6	8,70%
Jiné.	3	1,64%	3	2,63%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
7. Co by učitelé mohli pro Vaše dítě dělat, a nedělají?						
Učitelé často nechápou, že romské dítě je jiné než gádžovské.	36	19,67%	18	15,79%	18	26,09%
Učitelé by měli uplatňovat vůči romskému dítěti individuální přístup.	15	8,20%	3	2,63%	12	17,39%
Myslím, že dělají vše, co je v jejich silách.	27	14,75%	15	13,16%	12	17,39%
Ne všichni učitelé jsou stejní.	99	54,10%	72	63,16%	27	39,13%
Jiné.	6	3,28%	6	5,26%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
8. Jste spokojen se vzděláním, které máte?						
Ano, jsem. Vyšší vzdělání jsem nikdy nepotřeboval.	45	24,59%	24	21,05%	21	30,43%
Ne, nejsem. Protože nemám vzdělání, nemůžu si sehnat práci.	63	34,43%	42	36,84%	21	30,43%
Ano, jsem. Vzdělání vnímám odlišně než ostatní Romové.	39	21,31%	27	23,68%	12	17,39%
Ne, nejsem, protože nemám možnosti, které mají ostatní.	27	14,75%	12	10,53%	15	21,74%
Jiné.	9	4,92%	9	7,89%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
9. Proč jste nešel studovat dál?						
Bylo pro mě důležité založit si rodinu.	27	14,75%	18	15,79%	9	13,04%
Neměl jsem důvod, nikdo mě k tomu nevedl.	51	27,87%	24	21,05%	27	39,13%
Mám vzdělání, které jsem chtěl a je pro mě dostačující.	57	31,15%	33	28,95%	24	34,78%
Protože vzdělání jsem nepovažoval za důležité.	18	9,84%	12	10,53%	6	8,70%
Jiné.	30	16,39%	27	23,68%	3	4,35%

POHLAVÍ RODIČŮ	N		Žena -N1		Muž - N2	
	Absolutní počet	Relativní počet	Absolutní počet	Relativní počet	Absolutní počet	Relativní počet
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
10. Komunikuje s Vámi škola o možnostech vzdělávání dítěte?						
Ano, pravidelně se mnou o tom komunikuje.	102	55,74%	63	55,26%	39	56,52%
Ne, neudržuji kontakt se školou.	18	9,84%	12	10,53%	6	8,70%
Ne, škola neudržuje kontakt.	9	4,92%	6	5,26%	3	4,35%
Nepřemýšlel jsem o tom.	30	16,39%	18	15,79%	12	17,39%
Jiné.	24	13,11%	15	13,16%	9	13,04%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
11. Co by škola mohla pro Vaše dítě dělat, a nedělá?						
Měla by mu věnovat individuální péči.	18	9,84%	3	2,63%	15	21,74%
Měla by respektovat to, že romské dítě je jiné.	33	18,03%	27	23,68%	6	8,70%
Myslím, že se škola snaží.	36	19,67%	27	23,68%	9	13,04%
Není to o škole, ale o přístupu učitele.	72	39,34%	42	36,84%	30	43,48%
Jiné.	24	13,11%	15	13,16%	9	13,04%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
12. Chodí nebo chodilo Vaše dítě do přípravné třídy?						
Ano, chodí.	60	32,79%	33	28,95%	27	39,13%
Ne, nechodí.	75	40,98%	48	42,11%	27	39,13%
Ne, nechodilo, dříve to nebylo.	27	14,75%	18	15,79%	9	13,04%
Ne, nechodilo, dříve to nebylo, a to je škoda.	15	8,20%	9	7,89%	6	8,70%
Jiné.	6	3,28%	6	5,26%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
13. Je třídní učitel Vašeho dítě oblíbeným učitelem?						
Ani nevím, neptal jsem se na to.	63	34,43%	39	34,21%	24	34,78%
Myslím, že je.	51	27,87%	30	26,32%	21	30,43%
Nemyslím si to.	30	16,39%	15	13,16%	15	21,74%
Osobně jej neznám.	30	16,39%	21	18,42%	9	13,04%
Jiné.	9	4,92%	9	7,89%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
14. Co si myslíte o vzdělávání pro Vaše dítě?						
Myslím, že vzdělání ve svém životě nepotřebuje.	15	8,20%	12	10,53%	3	4,35%
Vzdělání je pro něj nutné, ale nevím, jestli to zvládne.	96	52,46%	57	50,00%	39	56,52%
Důležité to je, ale nevím, jestli mu to pomůže.	42	22,95%	24	21,05%	18	26,09%
Nevím, jestli má o vzdělání zájem.	15	8,20%	9	7,89%	6	8,70%
Jiné.	15	8,20%	12	10,53%	3	4,35%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
15. Když hovoříte s učitelem, jak na Vás působí?						
Cítím, že mu důvěřovat nemůžu.	21	11,48%	12	10,53%	9	13,04%
Myslím, že mu můžu věřit.	45	24,59%	27	23,68%	18	26,09%

POHLAVÍ RODIČŮ	N		Žena -N1		Muž - N2	
	Absolutní počet	Relativní počet	Absolutní počet	Relativní počet	Absolutní počet	Relativní počet
Chová se chladně a povýšenecky.	27	14,75%	9	7,89%	18	26,09%
Má pochopení.	66	36,07%	48	42,11%	18	26,09%
Jiné.	24	13,11%	18	15,79%	6	8,70%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
16. Co potřebuje Vaše dítě k tomu, aby bylo v životě šťastné?						
Rodina na 1. místě.	159	86,89%	102	89,47%	57	82,61%
Rodina na 2. místě.	15	8,20%	9	7,89%	6	8,70%
Rodina na 3. místě.	9	4,92%	3	2,63%	6	8,70%
Rodina na 4. místě.	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Rodina celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
Vzdělání na 1. místě.	3	1,64%	0	0,00%	3	4,35%
Vzdělání na 2. místě.	96	52,46%	69	60,53%	27	39,13%
Vzdělání na 3. místě.	24	13,11%	12	10,53%	12	17,39%
Vzdělání na 4. místě.	60	32,79%	33	28,95%	27	39,13%
Vzdělání celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
Peníze na 1. místě.	24	13,11%	12	10,53%	12	17,39%
Peníze na 2. místě.	21	11,48%	12	10,53%	9	13,04%
Peníze na 3. místě.	78	42,62%	36	31,58%	42	60,87%
Peníze na 4. místě.	60	32,79%	54	47,37%	6	8,70%
Peníze celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
Práce na 1. místě.	9	4,92%	6	5,26%	3	4,35%
Práce na 2. místě.	51	27,87%	24	21,05%	27	39,13%
Práce na 3. místě.	30	16,39%	27	23,68%	3	4,35%
Práce na 4. místě.	93	50,82%	57	50,00%	36	52,17%
Práce celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
17. Líbí se Vám škola, kterou Vaše dítě navštěvuje?						
Ano, líbí, jsem s ní spokojen.	102	55,74%	72	63,16%	30	43,48%
Ne, nelíbí, nejsem s ní spokojen.	30	16,39%	18	15,79%	12	17,39%
Dosud jsem to neřešil.	48	26,23%	24	21,05%	24	34,78%
Mám se školou konflikt.	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Jiné.	3	1,64%	0	0,00%	3	4,35%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
18. Chodí Vaše dítě do kroužku nebo na jinou aktivitu?						
Ne, nepotřebuje to.	42	22,95%	27	23,68%	15	21,74%
Nechodí, protože nemáme takové příležitosti.	33	18,03%	21	18,42%	12	17,39%
Chodí a rádo.	69	37,70%	39	34,21%	30	43,48%
Chodí, ale nerado.	24	13,11%	15	13,16%	9	13,04%
Jiné.	15	8,20%	12	10,53%	3	4,35%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
19. Co je dobré pro vzdělání Vašeho dítěte?						
Aby mu pomáhala škola a učitelé.	69	37,70%	42	36,84%	27	39,13%
Aby mělo vhodné podmínky k učení.	18	9,84%	15	13,16%	3	4,35%
Aby mělo správné vzory.	57	31,15%	36	31,58%	21	30,43%

POHLAVÍ RODIČŮ	N		Žena -N1		Muž - N2	
	Absolutní počet	Relativní počet	Absolutní počet	Relativní počet	Absolutní počet	Relativní počet
Aby mu pomáhali rodiče.	39	21,31%	21	18,42%	18	26,09%
Jiné.	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
20. Pomáhá škola Vašemu dítěti?						
Škola přistupuje k romským dětem hůře než ke gádžovským.	27	14,75%	3	2,63%	24	34,78%
Nepomáhá, dělá jenom to, co musí.	54	29,51%	36	31,58%	18	26,09%
Ano, snaží se.	57	31,15%	33	28,95%	24	34,78%
Ano, jde vidět, že se mu učitelé věnují.	42	22,95%	39	34,21%	3	4,35%
Jiné.	3	1,64%	3	2,63%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
21. Myslíte si, že funkce asistenta pedagoga je dobrá nebo špatná věc?						
Dobrá, protože napomáhá dítěti.	117	63,93%	78	68,42%	39	56,52%
Dobrá, protože napomáhá učiteli.	15	8,20%	6	5,26%	9	13,04%
Špatná, protože se tak dává najevo, že romské děti jsou slabé.	24	13,11%	12	10,53%	12	17,39%
Špatná, protože se dělají rozdíly mezi romskými a gádžovskými dětmi.	18	9,84%	12	10,53%	6	8,70%
Jiné.	9	4,92%	6	5,26%	3	4,35%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
22. Je podle Vás vzdělání pro Vaše dítě důležité k tomu, aby se uplatnilo na trhu práce?						
Myslím, že v ČR je velký rasismus a že to není o vzdělání, ale o barvě pleti.	69	37,70%	33	28,95%	36	52,17%
Určitě, bez vzdělání si Rom nemůže najít slušnou práci.	54	29,51%	36	31,58%	18	26,09%
Vzdělání nerozhoduje o tom, zda se dítě uplatní nebo ne.	33	18,03%	24	21,05%	9	13,04%
Nepřemýšlel jsem nad tím.	21	11,48%	15	13,16%	6	8,70%
Jiné	6	3,28%	6	5,26%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
23. Vyhovuje Vám škola, kterou navštěvuje Vaše dítě?						
Ano, vyhovuje, protože to je nejbližší škola.	108	59,02%	66	57,89%	42	60,87%
Ne, nevyhovuje.	15	8,20%	9	7,89%	6	8,70%
Ne, nevyhovuje, ale chodit tam musí.	12	6,56%	6	5,26%	6	8,70%
Ano, vyhovuje, protože se mi líbí přístup školy vůči mému dítěti.	42	22,95%	27	23,68%	15	21,74%
Jiné.	6	3,28%	6	5,26%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
24. Co se Vám na učitelích nelíbí?						
Někteří se chovají chladně a povýšenecky.	51	27,87%	24	21,05%	27	39,13%
Neakceptují naši kulturu.	27	14,75%	15	13,16%	12	17,39%
Myslím, že je všechno v pořádku.	54	29,51%	42	36,84%	12	17,39%

POHLAVÍ RODIČŮ	N		Žena -N1		Muž - N2	
	Absolutní počet	Relativní počet	Absolutní počet	Relativní počet	Absolutní počet	Relativní počet
Dělají velké rozdíly.	27	14,75%	18	15,79%	9	13,04%
Jiné.	24	13,11%	15	13,16%	9	13,04%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
25. Co se Vám líbí a nelíbí na škole, kterou navštěvuje Vaše dítě?						
Dosud jsem to neřešil.	87	47,54%	21	18,42%	30	43,48%
Libí se mi přístup školy vůči dětem.	54	29,51%	3	2,63%	24	34,78%
Nelíbí se mi přístup školy vůči dětem.	21	11,48%	45	39,47%	9	13,04%
Nekomunikuji se školou.	18	9,84%	24	21,05%	3	4,35%
Jiné.	3	1,64%	21	18,42%	3	4,35%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
26. Co je nejdůležitější pro Vaše dítě?						
Rodina na 1. místě.	117	63,93%	75	65,79%	42	60,87%
Rodina na 2. místě.	57	31,15%	39	34,21%	18	26,09%
Rodina na 3. místě.	9	4,92%	0	0,00%	9	13,04%
Rodina na 4. místě.	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Rodina celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
Vzdělání na 1. místě.	51	27,87%	33	28,95%	18	26,09%
Vzdělání na 2. místě.	54	29,51%	36	31,58%	18	26,09%
Vzdělání na 3. místě.	27	14,75%	12	10,53%	15	21,74%
Vzdělání na 4. místě.	51	27,87%	33	28,95%	18	26,09%
Vzdělání celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
Peníze na 1. místě.	18	9,84%	9	7,89%	9	13,04%
Peníze na 2. místě.	30	16,39%	18	15,79%	12	17,39%
Peníze na 3. místě.	102	55,74%	69	60,53%	33	47,83%
Peníze na 4. místě.	33	18,03%	18	15,79%	15	21,74%
Peníze celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
Práce na 1. místě.	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Práce na 2. místě.	42	22,95%	21	18,42%	21	30,43%
Práce na 3. místě.	42	22,95%	33	28,95%	9	13,04%
Práce na 4. místě.	99	54,10%	60	52,63%	39	56,52%
Práce celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%
27. Které předměty jsou důležité pro Vaše dítě?						
Český jazyk, aby umělo správně česky mluvit.	99	54,10%	63	55,26%	36	52,17%
Matematika, aby se umělo orientovat ve penězích.	9	4,92%	9	7,89%	0	0,00%
Cizí jazyk, aby se vždy a s každým domluvilo.	42	22,95%	21	18,42%	21	30,43%
Předměty o světě, lidech, zvířatech, aby mělo poznatky.	18	9,84%	9	7,89%	9	13,04%
Jiné.	15	8,20%	12	10,53%	3	4,35%
Celkem	183	100,00%	114	100,00%	69	100,00%

Tabulka č. 25 Bivariační analýza získaných empirických dat – kategorie: Pohlaví

Analýza směrem k postojům ke vzdělávání dítěte

I.VO1: 15 matek (13,16%) uvedlo, že dítě chodí do školy nerado, otců bylo 9 (13,04%). 63 matek (55,26%) uvedlo, že dítě chodí do školy rádo, otců bylo 24 (34,78%). 18 matek (15,79%) uvedlo, že dítě patří mezi ty lepší žáky ve třídě, otců bylo 21 (30,43%). 12 matek (10,53%) považuje své dítě za slabšího žáka ve třídě a stejně tak své dítě vnímá 9 otců (13,04%). Jiné zvolilo 6 matek (5,26%) a 6 otců (8,70%).

I.VO2: 18 matek (15,79%) a 33 otců (47,83%) uvedli, že dítě pravidelně ve svém volném čase navštěvuje zájmový kroužek. 27 matek (23,68%) a 9 otců (13,04%) uvedli, že dítě je doma a učí se. 45 matek (39,47%) a 9 otců (13,04%) uvedli, že dítě svůj volný čas tráví svobodně, je často venku. 3 matky (2,63%) a žádný z otců (0,00 %) uvedli, že někdy ani neví, kde jejich dítě v danou chvíli je. Jiné vybralo 21 matek (18,42%) a 18 otců (26,09%).

I.VO3: 27 matek (23,68%) a 15 otců (21,74%) uvedli, že dítě zájmový kroužek nebo jinou aktivitu nepotřebuje. 21 matek (18,42%) a 12 otců (17,39%) uvedli, že nechodí, protože nemají takové příležitosti. 39 matek (34,21%) a 30 otců (43,48%) uvedli, že dítě chodí a rádo. Chodí, a nerado uvedlo 15 matek (13,16%) a 9 otců (13,04%). Jiné vybralo 12 matek (10,53%) a 3 otcové (4,35%).

I.VO4: 33 matek (28,95%) a 27 otců (39,13) uvedlo, že jejich dítě chodí do přípravné třídy, že nechodí, uvedlo 48 matek (42,11%) a 27 otců (39,13%). Nechodilo, protože to dříve nebylo, uvedlo 18 matek (15,79%) a 9 otců (13,04%). 9 matek (7,89%) a 6 otců (8,70%) uvedli, že dítě dříve nechodilo, protože přípravná třída dříve neexistovala a vnímají to jako velkou škodu. Jiné uvedlo 6 matek (5,26%) a nikdo z otců (0,00%).

I.VO5: 102 matek (89,47%) uvedlo, že na prvním místě je rodina. Rodina je na prvním místě i u otců s počtem hlasů 57 (82,61%). Na druhém místě je u žen s počtem hlasů 69 (60,53%) vzdělání, u mužů jsou to peníze s počtem hlasů 42 (60,87%). Na třetím místě u žen je to práce s počtem hlasů 57 (50,00%) a u mužů je to také práce s počtem hlasů 36 (52,17%). Na čtvrtém místě u žen jsou peníze s 36 hlasy (31,58%) a u mužů je na posledním místě vzdělání s počtem 27 hlasů (39,13%).

I.VO6: Nejdůležitější pro dítě matky v počtu hlasů 75 (65,79%) považují rodinu, stejně tak to vnímají otcové s počtem hlasů 42 (60,87%). Na druhém místě u žen jsou peníze s počtem hlasů 69 (60,53%) a u otců to je práce s 39 hlasy (56,52%). Na třetím místě je u matek práce se 60 hlasy (52,63) a u otců to jsou peníze s 33 hlasy (47,83%). Na čtvrtém místě u žen je vzdělání s 36 hlasy (31,58%), u mužů stejně tak s počtem 18 bodů (26,09%).

I.VO7: 42 matek (36,84%) a 27 otců (39,13%) za dobré pro vzdělání dítěte vnímá to, aby škola a učitelé dítěti pomáhali. 15 matek (13,16%) a 3 otcové (4,35%) uvedli, aby dítě

mělo vhodné podmínky k učení. 36 matek (31,58%) a 21 otců (30,43%) uvedli, aby dítě mělo správné vzory. 21 matek (18,42%) a 18 otců (26,09%) uvedli, aby dítěti pomáhali jeho rodiče. Jiné nezvolil nikdo z matek (0,00%) a nikdo z otců (0,00%).

I.VO8: 33 matek (28,95%) a 36 otců (52,17%) uvedli, že v ČR je velký rasismus a není to o vzdělání, aby se dítě uplatnilo na trhu práce, ale je to o barvě pleti. 36 matek (31,58%) a 18 otců (26,09%) si myslím, že bez vzdělání si Rom nemůže najít slušnou práci. 24 matek (21,05%) a 9 otců (13,04%) uvedli, že vzdělání nerozhoduje o tom, zda se dítě uplatní na trhu práce. 15 matek (13,16%) a 6 otců (8,70%) na tímto problémem dosud nepřemýšleli. Jiné uvedlo 6 matek (5,26%) a nikdo z otců (0,00%).

I.VO9: 63 matek (55,26%) a 36 otců (52,17%) s myslí, český jazyk je pro dítě důležitým předmětem, aby dítě umělo správně česky mluvit. 9 matek (7,89%) a nikdo z otců (0,00%) si myslí, že důležitá je matematika, aby se dítě orientovalo v penězích. 21 matek (18,42%) a 21 otců (30,43%) uvedli, že důležitý je cizí jazyk, aby se dítě s každým dorozumělo. 9 matek (7,89%) a 9 otců (13,04%) za důležité považuje naukové předměty. Jiné uvedlo 12 matek (10,53%) a 3 otcové (4,35%).

Analýza směrem k postojům ke škole

II. VO1: 21 matek (18,42%) a 12 otců (17,39%) by měnilo školu, kterou jejich dítě právě navštěvuje. Uvažuje o tom 15 matek (13,16%) a 15 otců (21,74%). 36 matek (31,58%) a 12 otců (17,39%) by školu neměnilo. 42 matek (36,84%) a 27 otců (39,13 %) si myslím, že nemají k tomu žádný důvod. Jiné nezvolil nikdo z matek (0,00%), u mužů to byli 3 otcové (4,35%).

II.VO2: 66 matek (57,89%) a 42 otců (60,87%) uvedli, že vyhovuje, protože je to nejbližší škola v jejich okolí. 9 matkám (7,89%) a 6 otcům (8,70%) škola nevyhovuje. 6 matkám (5,26%) a 6 otcům (8,70%) škola nevyhovuje, ale uvedli, že do této školy dítě chodit musí. 27 matkám (23,68%) a 15 otcům (21,74%) škola vyhovuje a líbí se jim přístup školy k dítěti. Jiné uvedlo 6 matek (5,26%) a nikdo z otců (0,00%).

II.VO3: 72 matek (63,16%) a 30 otců (43,48%) uvedli, že se jim škola líbí a jsou s ní spokojeni. 18 matek (15,79%) a 12 otců (17,39%) uvedli, že se jim škola nelíbí a nejsou s ní spokojeni. Dosud to neřešilo 24 matek (21,05%) a 24 otců (34,78%). Nikdo s matek (0,00%) a nikdo z otců (0,00%) se školou nemá konflikt. Jiné neuvedla ani jedna matka (0,00%), jiné uvedli 3 otcové (4,35%).

II.VO4: 63 matek (55,26%) a 39 otců (56,52%) uvedli, že škola s nimi komunikuje pravidelně o možnostech vzdělávání dítěte. Se školou neudržuje kontakt 12 matek (10,53%)

a 6 otců (8,70%). 6 matek (5,26%) a 3 otcové (4,35%) uvedli, že škola neudrží s nimi kontakt. 18 matek (15,79%) a 12 otců (17,39%) nad tím nepřemýšlelo. Jiné zvolilo 15 matek (13,16%) a 9 otců (13,04%).

II.VO5: 3 matky (2,63%) a 15 otců (21,74%) uvedli, že by škola měl uplatňovat individuální přístup k dítěti, a to nedělá. 27 matek (23,68%) a 6 otců (8,70%) uvedli, že by škola měla respektovat, že romské dítě je jiné. 27 matek (23,68%) a 9 otců (13,04%) si myslí, že se škola snaží. 42 matek (36,84%) a 30 otců (43,48%) si myslí, že to není o škole, ale o přístupu učitele. Jiné zvolilo 15 matek (13,16%) a 9 otců (13,04%).

II.VO6: 21 matek (18,42%) a 30 otců (43,48%) dosud neřešilo, co se jim na škole líbí nebo nelíbí. 3 matkám (2,63%) a 24 otcům (34,78%) se líbí přístup školy vůči dítěti. 45 matkám (39,47%) a 9 otcům (13,04%) se nelíbí přístup školy vůči dítěti. Se školou nekomunikuje 21 matek (18,42%) a 3 otcové (4,35%). Jiné si vybralo 21 matek (18,42%) a 3 otcové (4,35%).

II.VO7: 3 matky (2,63%) a 24 otců (34,78%) si myslí, že škola přistupuje k romským dětem hůře než ke gádžovským. 36 matek (31,58%) a 18 otců (26,09%) si myslí, že škola dělá jenom to, co musí. 33 matek (28,95%) a 24 otců (34,78%) uvedli, že se škola snaží. 39 matek (34,21%) a 3 otcové (4,35%) tvrdí, že škola pomáhá dítěti, učitelé se dítěti věnují.

Analýza směrem k postojům k učitelům

III.VO1: 54 matek (47,37%) a 30 otců (43,48%) jsou s učiteli ve škole spokojeni. 18 matek (15,79%) a 12 otců (17,39%) si myslí, že vztah učitelů k dítěti je správný. 15 matek (13,16%) a 3 otcové (4,35%) s učiteli ve škole nejsou spokojeni. 15 matek (13,16%) a 18 otců (26,09%) uvádí, že učitelé se staví k dítěti tak, jak by neměli. Jiné zvolilo 12 matek (10,53%) a 6 otců (8,70%).

III.VO2: 24 matkám (21,05%) a 27 otcům (39,13%) se na učitelích nelíbí, že se chovají chladně a povýšenecky. 15 matkám (13,16%) a 12 otcům (17,39%) se nelíbí, že učitelé neakceptují kulturu Romů. 42 matek (36,84%) a 12 otců (17,39%) si myslí, že je vše v pořádku. Podle 18 matek (15,79%) a 9 otců (13,04%) učitelé dělají velké rozdíly, a to se jim na nic nelíbí. Jiné uvedlo 15 matek (13,16%) a 9 otců (13,04%).

III.VO3: 18 matek (15,79%) a 18 otců (26,09%) si myslí, že učitelé často nechápou, že romské dítě je jiné než gádžovské. 3 matky (2,63%) a 12 otců (17,39%) tvrdí, že učitelé by měli uplatňovat vůči romskému dítěti individuální přístup. 15 matek (13,16%) a 12 otců (17,39%) si myslí, že učitelé dělají vše, co je v jejich silách. 72 matek (63,16%) a 27 otců

(39,13) uvádí, že ne všichni učitelé jsou stejní. Jiné zvolilo 6 matek (5,26%) a nikdo z otců (0,00%).

III.VO4: 39 matek (34,21%) a 24 otců (34,78%) na dotaz, zda-li je třídní učitel oblíbeným učitelem dítěte, odpovědělo, že ani neví, dítěte se neptali. 30 matek (26,32%) a 21 otců (30,43%) si myslí, že třídní učitel je oblíbeným učitelem dítěte. 15 matek (13,16%) a 15 otců (21,74%) si to nemyslí. Třídního učitele osobně nezná 21 matek (18,42%) a 9 otců (13,04%). Jiné uvedlo 9 žen (7,89%) a nikdo z otců (0,00%).

III.VO5: 12 matek (10,53%) a 9 otců (13,04%) cítí, že učiteli může důvěřovat. 27 matek a 8 otců (26,09%) uvedli, že učiteli věří. Podle 9 matek (7,89%) a 18 otců (26,09%) se učitel chová povýšenecky a chladně. 48 matek (42,11%) a 18 otců (26,09%) uvedli, že učitel má pochopení. Jiné zvolilo 18 matek (15,79%) a 6 otců (8,70%)

Analýza směrem k postojům ke vzdělání jako hodnotě

IV.VO1: 24 matek (21,05%) a 21 otců (30,43%) uvedli, že důvod, proč se o Romech říká, že vzdělání nepovažují za hodnotu je ten, že Romové mají naprosto jiné hodnoty. 12 matek (10,53%) a 6 otců (8,70%) uvedli, že Romové vzdělání nepovažují za hodnotu, protože na to nemají podmínky. 48 matek (42,11%) a 21 otců (30,43%) uvádějí, že si to myslí jenom Gádžové, a není tomu tak. 21 matek (18,42%) a 21 otců (30,43%) argumentuje tím, že i když je to vzdělaný Rom, práci si najít nemůže. Jiné uvedlo 9 matek (7,89%) a nikdo z otců (0,00%).

IV.VO2: 24 matek (21,05%) a 21 otců (30,43%) jsou spokojeni se vzděláním, kterého dosáhli, vyšší nikdy nepotřebovali. 42 matek (36,84%) a 21 otců (30,43%) nejsou spokojeni se svým dosaženým vzděláním, protože si nemohou sehnat práci. 27 matek (23,68%) a 12 otců (17,39%) vyjádřilo spokojenost a tvrdí, že vzdělání vnímají odlišně od ostatních Romů. 12 matek (10,53%) a 15 otců (21,74%) spokojeni nejsou, protože nemají možnosti, které se nabízí ostatním. Jiné uvedlo 9 matek (7,89%) a nikdo z otců (0,00%).

IV.VO3: 18 matek (15,79%) a 9 otců (13,04%) nešlo studovat dál, protože bylo pro ně důležité založit si rodinu. 24 matek (21,05%) a 27 otců (39,13%) uvedli, že neměli důvod jít studovat dál, nikdo je k tomu nevedl. 33 matek (28,9%) a 24 otců (34,78%) uvedli, že mají vzdělání, které chtěli a považují to za dostačující. Protože vzdělání nepovažovali za důležité uvedlo 12 matek (10,53%) a 6 otců (8,70%). Jiné uvedlo 27 matek (23,68%) a 3 otcové (4,35%).

IV.VO4: 57 matek (50,00%) a 39 otců (56,52%) uvedli, že vzdělání pro dítě je nutné, ale nejsou si jisti, zda-li to dítě zvládne. 24 matek (21,05%) a 18 otců (26,09%) uvedli,

že vzdělání důležité je, ale neví, jestli to dítěti pomůže. 9 matek (7,89%) a 6 otců (8,70%) neví, jestli jejich dítě má o vzdělání zájem. Jiné uvedlo 12 matek (10,53%) a 3 otcové (4,35%).

Analýza směřem k postojům k asistentu pedagoga

V.VO1: 54 matek (47,37%) a 24 otců (34,78%) si myslí, že asistent pedagoga by měl být Rom jako vzor pro děti. 30 matek (26,32%) a 18 otců (26,09%) si myslí, že není důležité, zda asistent pedagoga je Rom nebo Gádžo. 24 matek (21,05%) a 21 otců (30,43%) si myslím, že důležité je hlavně, aby asistent pedagoga ve třídě byl a pomáhal dětem. 3 matky (2,63%) a 6 otců (8,70%) si myslí, že tuto funkci by měl vykonávat Gádžo. Jiné uvedly 3 ženy (2,63%) a nikdo z mužů (0,00%).

V.VO2: 78 matek (68,42%) a 39 otců (56,52%) uvedli, že funkce asistenta pedagoga je dobrá věc, neboť napomáhá dítěti. Je dobrá, protože napomáhá učitelům, uvedlo 6 matek (5,26%) a 9 otců (13,04%). Že je to věc špatná, protože se tak jasně dává najevo, že romské dítě je slabé, uvedlo 12 matek (10,53%) a 12 otců (17,39%). 12 matek (10,53%) a 6 otců (8,70%) uvedli, že je to špatná věc, protože se dělají rozdíly mezi romskými a gádžovskými dětmi. Jiné uvedlo 6 matek (5,26%) a 3 otcové (4,35%).

6.2 Kategorie: Věk rodičů

Rodiče byli rozčleněni do 3 skupin: do 25 let (skupina n1), od 31 až do 40 let (skupina n2) a od 41 let a více (skupina n3). Nejpočetnější skupinou byla skupina od 31 let až do 40 let (n2), tu tvořilo 87 respondentů (47,54%). Druhá v pořadí byla n1 s počtem 60 respondentů (32,79%) a třetí byla skupina n3 s počtem 36 respondentů (19,67%). Absolventů bývalých ZvŠ v n1 bylo 24 (40,00%), v n2 jich bylo 9 (25,00%), v n3 jich bylo 21 (24,14%). Absolventů ZŠ bylo v n1 18 (30,00%), v n2 9 (25,00%), v n3 18 (20,69%). Absolventů SOU bylo v n1 6 (10,00%), v n2 9 (25,00%), v n3 36 (41,38%). Rodičů se středoškolským vzděláním v n1 bylo 9 (15,00%), v n2 3 (8,33%), v n3 9 (10,34%). Ve všech skupinách (n1-n3) nebyl žádný absolvent VOŠ. Vysokoškolských rodičů v n1 bylo 3 (5,00%), v n2 6 (6,67%), v n3 jich bylo 3 (3,45%). Počet dětí v rozmezí 1 - 2 ve skupině n1 má 54 rodičů (90,00%), v n2 9 (25,00%), v n3 30 (34,48%). Rodičů s počtem dětí 3 – 4 bylo v n1 6 (10,00%), v n2 12 (33,33%), v n3 42 (48,28%). Rodičů s více než 5 dětí bylo v n1 0 (0,00%), v n2 15 (41,67%), v n3 (17,24%). Rodičů s dítětem PŠD v n1 bylo 57 (95,00%), v n2

30 (83,33%), v n3 75 (86,21%). Rodičů bez dítěte PŠD bylo v n1 3 (5,00%), v n2 6 (16,67%), v n3 12 (13,79%).

VĚK RODIČŮ	Celkem – N		> 25 – N1		31 - 40 – N2		41< - N3	
	Absolutní počet N	Relativní počet	Absolutní počet N1	Relativní počet	Absolutní počet N2	Relativní počet	Absolutní počet N3	Relativní počet v % N3
		v % N		v % N1		v % N2		
	183	100%	60	32,79%	87	47,54%	36	19,67%
Pohlaví								
Žena	114	62,30%	42	70,00%	21	58,33%	51	58,62%
Muž	69	37,70%	18	30,00%	15	41,67%	36	41,38%
Pohlaví celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
Dosažené vzdělání								
ZvŠ	54	29,51%	24	40,00%	9	25,00%	21	24,14%
ZŠ	45	24,59%	18	30,00%	9	25,00%	18	20,69%
SOU	51	27,87%	6	10,00%	9	25,00%	36	41,38%
SŠ	21	11,48%	9	15,00%	3	8,33%	9	10,34%
VOŠ	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
VŠ	12	6,56%	3	5,00%	6	16,67%	3	3,45%
Vzdělání celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
Počet dětí								
1 - 2	93	50,82%	54	90,00%	9	25,00%	30	34,48%
3 – 4	60	32,79%	6	10,00%	12	33,33%	42	48,28%
5 <	30	16,39%	0	0,00%	15	41,67%	15	17,24%
Počet dětí celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
Rodič má v současné době dítě PŠD								
NE	21	11,48%	3	5,00%	6	16,67%	12	13,79%
ANO	162	88,52%	57	95,00%	30	83,33%	75	86,21%
Dítě chodí do celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
1. Jak se Vašemu dítěti ve škole daří?								
A	24	13,11%	3	5,00%	6	16,67%	15	17,24%
B	87	47,54%	33	55,00%	18	50,00%	36	41,38%
C	39	21,31%	15	25,00%	0	0,00%	24	27,59%
D	21	11,48%	6	10,00%	3	8,33%	12	13,79%
E	12	6,56%	3	5,00%	9	25,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
2. Měnili byste školu, kterou Vaše dítě navštěvuje?								
A	33	18,03%	9	15,00%	3	8,33%	21	24,14%
B	30	16,39%	3	5,00%	6	16,67%	21	24,14%
C	48	26,23%	24	40,00%	9	25,00%	15	17,24%
D	69	37,70%	24	40,00%	15	41,67%	30	34,48%
E	3	1,64%	0	0,00%	3	8,33%	0	0,00%

	Celkem – N		> 25 – N1		31 - 40 – N2		41 < - N3	
		Relativní počet		Relativní počet		Relativní počet		
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
3. Jací jsou učitelé ve škole?								
A	84	45,90%	36	60,00%	12	33,33%	36	41,38%
B	30	16,39%	9	15,00%	6	16,67%	15	17,24%
C	18	9,84%	9	15,00%	3	8,33%	6	6,90%
D	33	18,03%	3	5,00%	12	33,33%	18	20,69%
E	18	9,84%	3	5,00%	3	8,33%	12	13,79%
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
4. Proč se o Romech říká, že nepovažují vzdělání za hodnotu?								
A	45	24,59%	9	15,00%	9	25,00%	27	31,03%
B	18	9,84%	3	5,00%	6	16,67%	9	10,34%
C	69	37,70%	36	60,00%	9	25,00%	24	27,59%
D	42	22,95%	12	20,00%	9	25,00%	21	24,14%
E	9	4,92%	0	0,00%	3	8,33%	6	6,90%
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
5. Jak tráví Vaše dítě volný čas?								
A	51	27,87%	24	40,00%	9	25,00%	18	20,69%
B	36	19,67%	9	15,00%	6	16,67%	21	24,14%
C	54	29,51%	15	25,00%	15	41,67%	24	27,59%
D	3	1,64%	0	0,00%	0	0,00%	3	3,45%
E	39	21,31%	12	20,00%	6	16,67%	21	24,14%
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
6. Kdo by měl vykonávat funkci asistenta?								
A	78	42,62%	36	60,00%	21	58,33%	21	24,14%
B	48	26,23%	15	25,00%	9	25,00%	24	27,59%
C	45	24,59%	9	15,00%	6	16,67%	30	34,48%
D	9	4,92%	0	0,00%	0	0,00%	9	10,34%
E	3	1,64%	0	0,00%	0	0,00%	3	3,45%
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
7. Co by učitelé mohli pro Vaše dítě dělat, a nedělají?								
A	36	19,67%	3	5,00%	18	50,00%	15	17,24%
B	15	8,20%	9	15,00%	6	16,67%	0	0,00%
C	27	14,75%	21	35,00%	0	0,00%	6	6,90%
D	99	54,10%	27	45,00%	12	33,33%	60	68,97%
E	6	3,28%	0	0,00%	0	0,00%	6	6,90%
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
8. Jste spokojen se vzděláním, které máte?								
A	45	24,59%	12	20,00%	12	33,33%	21	24,14%
B	63	34,43%	24	40,00%	12	33,33%	27	31,03%
C	39	21,31%	18	30,00%	9	25,00%	12	13,79%
D	27	14,75%	6	10,00%	3	8,33%	18	20,69%
E	9	4,92%	0	0,00%	0	0,00%	9	10,34%

	Celkem – N		> 25 – N1		31 - 40 – N2		41 < – N3	
		Relativní počet		Relativní počet		Relativní počet		
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
9. Proč jste nešel studovat dál?								
A	27	14,75%	15	25,00%	3	8,33%	9	10,34%
B	51	27,87%	24	40,00%	9	25,00%	18	20,69%
C	57	31,15%	9	15,00%	12	33,33%	36	41,38%
D	18	9,84%	0	0,00%	3	8,33%	15	17,24%
E	30	16,39%	12	20,00%	9	25,00%	9	10,34%
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
10. Komunikuje s Vámi škola o možnostech vzdělávání dítěte?								
A	102	55,74%	30	50,00%	21	58,33%	51	58,62%
B	18	9,84%	3	5,00%	6	16,67%	9	10,34%
C	9	4,92%	3	5,00%	6	16,67%	0	0,00%
D	30	16,39%	18	30,00%	0	0,00%	12	13,79%
E	24	13,11%	6	10,00%	3	8,33%	15	17,24%
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
11. Co by škola mohla pro Vaše dítě dělat, a nedělá?								
A	18	9,84%	9	15,00%	6	16,67%	3	3,45%
B	33	18,03%	6	10,00%	12	33,33%	15	17,24%
C	36	19,67%	12	20,00%	3	8,33%	21	24,14%
D	72	39,34%	24	40,00%	12	33,33%	36	41,38%
E	24	13,11%	9	15,00%	3	8,33%	12	13,79%
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
12. Chodí nebo chodilo Vaše dítě do přípravné třídy?								
A	60	32,79%	21	35,00%	3	8,33%	36	41,38%
B	75	40,98%	33	55,00%	18	50,00%	24	27,59%
C	27	14,75%	3	5,00%	9	25,00%	15	17,24%
D	15	8,20%	0	0,00%	6	16,67%	9	10,34%
E	6	3,28%	3	5,00%	0	0,00%	3	3,45%
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
13. Je třídní učitel Vašeho dítě oblíbeným učitelem?								
A	63	34,43%	12	20,00%	12	33,33%	39	44,83%
B	51	27,87%	27	45,00%	9	25,00%	15	17,24%
C	30	16,39%	6	10,00%	9	25,00%	15	17,24%
D	30	16,39%	15	25,00%	6	16,67%	9	10,34%
E	9	4,92%	0	0,00%	0	0,00%	9	10,34%
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
14. Co si myslíte o vzdělávání pro Vaše dítě?								
A	15	8,20%	3	5,00%	3	8,33%	9	10,34%
B	96	52,46%	45	75,00%	18	50,00%	33	37,93%
C	42	22,95%	12	20,00%	3	8,33%	27	31,03%
D	15	8,20%	0	0,00%	9	25,00%	6	6,90%
E	15	8,20%	0	0,00%	3	8,33%	12	13,79%
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%

	Celkem – N		> 25 – N1		31 - 40 – N2		41 < - N3	
		Relativní počet		Relativní počet		Relativní počet		
15. Když hovoříte s učitelem, jak na Vás působí?								
A	21	11,48%	12	20,00%	6	16,67%	3	3,45%
B	45	24,59%	12	20,00%	0	0,00%	33	37,93%
C	27	14,75%	3	5,00%	9	25,00%	15	17,24%
D	66	36,07%	33	55,00%	15	41,67%	18	20,69%
E	24	13,11%	0	0,00%	6	16,67%	18	20,69%
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
16. Co potřebuje Vaše dítě k tomu, aby bylo v životě šťastné?								
Rodina na 1. místě.	159	86,89%	60	100,00%	27	75,00%	72	82,76%
Rodina na 2. místě.	15	8,20%	0	0,00%	3	8,33%	12	13,79%
Rodina na 3. místě.	9	4,92%	0	0,00%	6	16,67%	3	3,45%
Rodina na 4. místě.	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Rodina celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
Vzdělání na 1. místě.	3	1,64%	0	0,00%	0	0,00%	3	3,45%
Vzdělání na 2. místě.	96	52,46%	36	60,00%	21	58,33%	39	44,83%
Vzdělání na 3. místě.	24	13,11%	0	0,00%	9	25,00%	15	17,24%
Vzdělání na 4. místě.	60	32,79%	24	40,00%	6	16,67%	30	34,48%
Vzdělání celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
Peníze na 1. místě.	24	13,11%	0	0,00%	6	16,67%	18	20,69%
Peníze na 2. místě.	21	11,48%	0	0,00%	9	25,00%	12	13,79%
Peníze na 3. místě.	78	42,62%	48	80,00%	15	41,67%	15	17,24%
Peníze na 4. místě.	60	32,79%	12	20,00%	6	16,67%	42	48,28%
Peníze celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
Práce na 1. místě.	9	4,92%	0	0,00%	3	8,33%	6	6,90%
Práce na 2. místě.	51	27,87%	18	30,00%	3	8,33%	30	34,48%
Práce na 3. místě.	30	16,39%	9	15,00%	6	16,67%	15	17,24%
Práce na 4. místě.	93	50,82%	33	55,00%	24	66,67%	36	41,38%
Práce celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
17. Líbí se Vám škola, kterou Vaše dítě navštěvuje?								
A	102	55,74%	45	75,00%	18	50,00%	39	44,83%
B	30	16,39%	9	15,00%	0	0,00%	21	24,14%
C	48	26,23%	6	10,00%	18	50,00%	24	27,59%
D	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
E	3	1,64%	0	0,00%	0	0,00%	3	3,45%

	Celkem – N		> 25 – N1		31 - 40 – N2		41 < - N3	
		Relativní počet		Relativní počet		Relativní počet		
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
18. Chodí Vaše dítě do kroužku nebo na jinou aktivitu?								
A	42	22,95%	0	0,00%	9	25,00%	33	37,93%
B	33	18,03%	9	15,00%	15	41,67%	9	10,34%
C	69	37,70%	18	30,00%	6	16,67%	45	51,72%
D	24	13,11%	24	40,00%	0	0,00%	0	0,00%
E	15	8,20%	9	15,00%	6	16,67%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
19. Co je dobré pro vzdělání Vašeho dítěte?								
A	69	37,70%	15	25,00%	21	58,33%	33	37,93%
B	18	9,84%	0	0,00%	3	8,33%	15	17,24%
C	57	31,15%	21	35,00%	3	8,33%	33	37,93%
D	39	21,31%	24	40,00%	9	25,00%	6	6,90%
E	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
20. Pomáhá škola Vašemu dítěti?								
A	27	14,75%	0	0,00%	15	41,67%	12	13,79%
B	54	29,51%	15	25,00%	9	25,00%	30	34,48%
C	57	31,15%	18	30,00%	6	16,67%	33	37,93%
D	42	22,95%	24	40,00%	6	16,67%	12	13,79%
E	3	1,64%	3	5,00%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
21. Myslíte si, že funkce asistenta pedagoga je dobrá nebo špatná věc?								
A	117	63,93%	36	60,00%	18	50,00%	63	72,41%
B	15	8,20%	15	25,00%	0	0,00%	0	0,00%
C	24	13,11%	3	5,00%	6	16,67%	15	17,24%
D	18	9,84%	6	10,00%	9	25,00%	3	3,45%
E	9	4,92%	0	0,00%	3	8,33%	6	6,90%
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
22. Je podle Vás vzdělání pro Vaše dítě důležité k tomu, aby se uplatnilo na trhu práce?								
A	69	37,70%	15	25,00%	21	58,33%	33	37,93%
B	54	29,51%	21	35,00%	12	33,33%	21	24,14%
C	33	18,03%	15	25,00%	0	0,00%	18	20,69%
D	21	11,48%	6	10,00%	3	8,33%	12	13,79%
E	6	3,28%	3	5,00%	0	0,00%	3	3,45%
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
23. Vyhovuje Vám škola, kterou navštěvuje Vaše dítě?								
A	108	59,02%	36	60,00%	24	66,67%	48	55,17%
B	15	8,20%	3	5,00%	0	0,00%	12	13,79%
C	12	6,56%	0	0,00%	6	16,67%	6	6,90%
D	42	22,95%	21	35,00%	6	16,67%	15	17,24%
E	6	3,28%	0	0,00%	0	0,00%	6	6,90%

	Celkem – N		> 25 – N1		31 - 40 – N2		41 < - N3	
		Relativní počet		Relativní počet		Relativní počet		
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
24. Co se Vám na učitelích nelíbí?								
A	51	27,87%	6	10,00%	6	16,67%	39	44,83%
B	27	14,75%	3	5,00%	15	41,67%	9	10,34%
C	54	29,51%	30	50,00%	3	8,33%	21	24,14%
D	27	14,75%	6	10,00%	12	33,33%	9	10,34%
E	24	13,11%	15	25,00%	0	0,00%	9	10,34%
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
25. Co se Vám líbí a nelíbí na škole, kterou navštěvuje Vaše dítě?								
A	87	47,54%	18	30,00%	27	75,00%	42	48,28%
B	54	29,51%	30	50,00%	6	16,67%	18	20,69%
C	21	11,48%	6	10,00%	3	8,33%	12	13,79%
D	18	9,84%	6	10,00%	0	0,00%	12	13,79%
E	3	1,64%	0	0,00%	0	0,00%	3	3,45%
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
26. Co je nejdůležitější pro Vaše dítě?								
Rodina na 1. místě.	117	63,93%	39	65,00%	21	58,33%	57	65,52%
Rodina na 2. místě.	57	31,15%	15	25,00%	12	33,33%	30	34,48%
Rodina na 3. místě.	9	4,92%	6	10,00%	3	8,33%	0	0,00%
Rodina na 4. místě.	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Rodina celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
Vzdělání na 1. místě.	51	27,87%	15	25,00%	9	25,00%	27	31,03%
Vzdělání na 2. místě.	54	29,51%	24	40,00%	6	16,67%	24	27,59%
Vzdělání na 3. místě.	27	14,75%	0	0,00%	3	8,33%	24	27,59%
Vzdělání na 4. místě.	51	27,87%	21	35,00%	18	50,00%	12	13,79%
Vzdělání celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
Peníze na 1. místě.	18	9,84%	6	10,00%	6	16,67%	6	6,90%
Peníze na 2. místě.	30	16,39%	0	0,00%	12	33,33%	18	20,69%
Peníze na 3. místě.	102	55,74%	42	70,00%	15	41,67%	45	51,72%
Peníze na 4. místě.	33	18,03%	12	20,00%	3	8,33%	18	20,69%
Peníze celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
Práce na 1. místě.	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Práce na 2. místě.	42	22,95%	15	25,00%	6	16,67%	21	24,14%
Práce na 3. místě.	42	22,95%	12	20,00%	15	41,67%	15	17,24%

	Celkem – N		> 25 – N1		31 - 40 – N2		41 < - N3	
		Relativní počet		Relativní počet		Relativní počet		
Práce na 4. místě.	99	54,10%	33	55,00%	15	41,67%	51	58,62%
Práce celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%
27. Které předměty jsou důležité pro Vaše dítě?								
A	99	54,10%	27	45,00%	24	66,67%	48	55,17%
B	9	4,92%	3	5,00%	3	8,33%	3	3,45%
C	42	22,95%	18	30,00%	3	8,33%	21	24,14%
D	18	9,84%	9	15,00%	6	16,67%	3	3,45%
E	15	8,20%	3	5,00%	0	0,00%	12	13,79%
Celkem	183	100,00%	60	100,00%	36	100,00%	87	100,00%

Tabulka č. 26 Bivariační analýza získaných empirických dat – kategorie: Věk

Analýza směrem k postojům ke vzdělávání dítěte

I.VO1: Rodiče skupiny n1 v počtu 3 respondentů (5,00%) uvedli, že dítě chodí do školy nerado, v n2 jich bylo 6 (16,67%), v n3 15 (17,24%). Dítě chodí do školy rádo, uvedlo 33 rodičů v n1 (55,00%), v n2 18 (50,00%), v n3 36 (41,38%). To, že dítě patří mezi ty lepší žáky ve třídě, uvedlo v n1 15 rodičů (25,00%), v n2 nikdo (0,00%), v n3 24 rodičů (27,59%). To, že dítě patří mezi slabší žáky ve třídě, uvedlo v n1 6 rodičů (10,00%), v n2 3 rodiče (8,33%), v n3 12 (13,79%). Jiné uvedlo v n1 3 rodiče (5,00%), v n2 9 (25,00%), v n3 nikdo (0,00%).

I.VO2: Ve skupině n1 24 rodičů (40,00%) uvedlo, že jejich dítě chodí pravidelně do zájmového kroužku, v n2 jich bylo 9 (25,00%), v n3 18 (20,69%). To, že dítě je ve volném čase doma a učí se, deklaruje v n1 9 rodičů (15,00%), v n2 6 (16,67%), v n3 21 (24,14%). 15 rodičů (25,00%) v n1 uvedlo, že dítě tráví volný čas svobodně, je venku, v n2 jich bylo 15 (41,67%), v n3 24 (27,59%). To, že dítě volný čas tráví různě, někdy rodiče neví ani, kde dítě zrovna v daný okamžik je, neuvedl v n1 nikdo (0,00%), v n2 také nikdo (0,00%), v n3 3 rodiče (3,45%). Jiné zvolilo v n1 12 (20,00%), v n2 6 (16,67%), v n3 21 (24,14%).

I.VO3: Na dotaz, zda dítě chodí do zájmového kroužku nebo jinou aktivitu, nikdo z rodičů (0,00%) v n1 nevolil odpověď, že to dítě nepotřebuje a proto tam nechodí, v n2 si tuto odpověď zvolilo 9 rodičů (25,00%), v n3 33 rodičů (37,93%). Že dítě nechodí, protože nemají takové příležitosti, v n1 zvolilo 9 rodičů (15,00%), v n2 15 (41,67%), v n3 9 (10,34%). 18 rodičů (30,00%) v n1 uvedlo, že dítě chodí a rádo, v n2 to bylo 6 (16,67%), v n3 45 (51,72%). Že dítě do kroužku chodí, ale nerado, uvedlo v n1 24 rodičů (40,00%), v n2 nikdo (0,00%), v n3 nikdo (0,00%). Jiné zvolilo v n1 9 rodičů (15,00%), v n2 6 (16,67%), v n3 nikdo (0,00%).

I.VO4: Dítě chodí do přípravné třídy uvedlo v n1 21 rodičů (35,00%), v n2 3 (8,33%), v n3 36 (41,38%). Dítě do přípravné třídy nechodí, uvedlo v n1 33 rodičů (55,00 %), v n2 18 (50,00%), v n3 24 (27,59%). To, že dítě do přípravné třídy nechodilo, protože to dříve nebylo, uvedlo v n1 3 rodiče (5,00%), v n2 9 rodičů (25 %), v n3 15 (17,24%). To, že dříve dítě do přípravné třídy nechodilo, protože to nebylo, a to je velká škoda, neuvedl v n1 nikdo (0,00%), v n2 6 rodičů (16,67%), v n3 9 (10,34%). Jiné si v n1 vybralo 3 rodiče (5,00%), v n2 nikdo (0,00%), v n3 3 rodiče (2,45%).

I.VO5: Na dotaz co potřebuje dítě v životě, aby bylo šťastné, rodiče uvedli na prvním místě v n1 rodinu s počtem hlasů 60 (100 %), v n2 také rodina s 27 hlasy (75,00%), v n3 také rodina s 72 hlasy (82,76%). Na druhém místě v n2 jsou peníze s 48 hlasy (80,00%), v n2 práce s 24 hlasy (66,67%), v n3 jsou to peníze s 42 hlasy (48,28%). Na třetím místě v n1 je vzdělání s 36 hlasy (60,00%), v n2 vzdělání s hlasy 21 (58,33%), v n3 vzdělání s hlasy 39 (44,83%). Na čtvrtém místě je v n1 práce s 33 hlasy (55 %), v n2 peníze s 15 hlasy (41,67%), v n3 práce s 36 hlasy (41, 38%).

I.VO6: Na otázku, co je nejdůležitější pro dítě, rodiče odpovídali v n1, že na prvním místě jsou peníze se 42 hlasy (70,00%), v n2 to byla rodina s 21 hlasy (58,33%), v n3 také rodina s 57 hlasy (65,52%). Na druhém místě v n1 byla rodina s 39 hlasy (65,00%), v n2 bylo vzdělání s 18 hlasy (50,00%), v n3 práce s 51 hlasy (58,62). Na třetím místě v n1 byla práce s 33 hlasy (55,00%), v n2 s 15 hlasy práce a peníze (41,67%), v n3 peníze se 45 hlasy (51,72%). Na čtvrtém místě v n1 bylo vzdělání s 24 hlasy (40,00%), v n2 s 15 hlasy práce a peníze (41,67%), v n3 s 27 hlasy (31,03%) vzdělání.

I.VO7: Dobré pro vzdělání dítěte je, aby mu pomáhala škola a učitelé si myslí v n1 15 rodičů (25,00%), v n2 21 rodičů (58,33%), v n3 33 (37,39%). Aby mělo dítě vhodné podmínky k učení, si nemyslí v n1 nikdo 0 (0,00%), v n2 3 rodiče (8,33%), v n3 15 (17,24%). Aby dítě mělo správné vzory, si myslí v n1 21 rodičů (35,00%), v n2 3 (8,33%), v n3 33 (37,93%). Aby dítěti pomáhali rodiče, uvedlo v n1 24 rodičů (40,00%), v n2 9 (25,00%), v n3 6 (6,90%). Jiné nevybral v žádné skupině nikdo.

I.VO8: To, že v ČR je velký rasismus a že to není o vzdělání, ale o barvě pleti, si v n1 myslí 15 rodičů (25,00%), v n2 21 (58,33%), v n3 33 (37,93%). To, že vzdělání je důležité a bez vzdělání si Rom nemůže najít slušnou práci, si myslí v n1 21 rodičů (35,00%), v n2 12 (33,33%), v n3 21 (24,14%). To, že vzdělání nerozhoduje o tom, zda se dítě uplatní nebo ne, uvedlo v n1 15 rodičů (25,00%), v n2 nikdo (0,00%), v n3 18 (20,69%). To, že nad tím nepřemýšleli dosud, uvedlo v n1 6 rodičů (10,00%), v n2

3 (8,33%), v n3 12 (13,79%). Jiné uvedlo v n1 3 rodiče (5,00%), v n2 nikdo (0,00%), v n3 3 (3,45%).

I.VO9: V n1 27 rodičů (45,00%) uvedlo, že český jazyk je důležitý, aby se dítě naučilo správně mluvit, v n2 to bylo 24 rodičů (66,67%), v n3 48 (55,17%). V n1 3 rodiče (5,00%) uvedli, že důležitá je matematika, aby se dítě orientovalo v penězích, v n2 to byli 3 rodiče (8,33%), v n3 také 3 rodiče (3,45%). V n1 18 rodičů (30,00%) uvedlo, že důležitý je cizí jazyk, aby se vždy a s každým domluvílo, v n2 to byli 3 rodiče (8,33%), v n3 21 (24,14%). V n1 9 rodičů (15,00%) zvolilo naukové předměty, v n2 6 rodičů (16,67%), v n3 3 (3,45%). Jiné uvedlo v n1 3 rodiče (5,00%), v n2 nikdo (0,00%), v n3 12 (13,79%).

Analýza směřem k postojům ke škole

II. VO1: 9 rodičů (15,00%) v n1, 3 rodiče (8,33%) a v n3 21 rodičů (24,14%) uvedlo, že by školu, kterou jejich dítě navštěvuje, měnili. 3 rodiče (5,00%) v n1, 6 (16,67%) v n2 a 21 (24,14) v n3 uvedlo, že o tom uvažují. Školu by neměnilo 24 rodičů (40,00%) v n1, 9 (25,00%) v n2, 15 (17,24%) v n3. 24 rodičů (40,00%) v n1 si myslím, že není žádný důvod k tomu, aby školu měnili, v n2 si to myslí 15 rodičů (41,67%), v n3 nikdo (0,00%). Jiné nezvolilo v n1 nikdo (0,00%), v n2 3 rodiče (8,33%) a v n3 nikdo (0,00%).

II.VO2: 36 rodičům (60,00%) v n1 škola vyhovuje, protože je to nejbližší škola v jejich okolí, v n2 tohle uvedlo 24 rodičů (66,67%) a v n3 48 (55,17%). 3 rodiče (5,00%) v n1 uvedli, že jim škola nevyhovuje, v n2 to neuvedl nikdo (0,00%) a v n3 12 rodičů (13,79%). Z n1 nikdo (0,00%) neuvedl, že jim škola nevyhovuje, ale i přesto tam dítě chodit musí, v n2 tohle uvedlo 6 rodičů (16,67%) a v n3 15 (17,24%). Jiné nezvolilo v n1 nikdo (0,00%), v n2 nikdo (0,00%) a v n3 6 rodičů (6,90%).

II.VO3: Na dotaz, zda-li se rodičům líbí škola, kterou jejich dítě navštěvuje, rodiče odpověděli následovně. 45 rodičů (75,00%) uvedlo, že se jim škola líbí a jsou s ní spokojeni, v n2 to bylo 18 rodičů (50,00%), v n3 39 rodičů (39,00%). 9 rodičů (15,00%) z n1 vyjádřilo to, že se jim škola nelíbí a jsou s ní nespokojeni, z n2 takových rodičů nebyl nikdo (0,00%) a v n3 jich bylo 21 (24,14%). 6 rodičů (10,00 %) v n1, v n2 18 (50,00%), v n3 24 (27,59%) uvedli, že dosud tuhle otázku neřešili. V žádné skupině nikdo neuvedl, že má se školou konflikt. Jiné zvolila pouze skupina n3, a to v počtu 3 rodičů (3,45%).

II.VO4: 30 rodičů (50,00%) z n1 uvedlo, že škola s nimi komunikuje pravidelně o možnostech vzdělávání dítěte, v n2 tak učinilo 21 rodičů (58,33%), v n3 jich bylo 51 (58,62%). 3 rodiče (5,00%) v n1, 6 rodičů (16,67) v n2, 9 rodičů (10,34%) uvedlo,

že se školou neudrží kontakt. To, že škola s nimi neudrží kontakt, uvedli 3 rodiče (5,00%) v n1, v n2 6 (16,67%), v n3 nikdo (0,00%). To, že o tom dosud nepřemýšleli, uvedlo v n1 18 rodičů (30,00%), v n2 nikdo (0,00%), v n3 12 (13,79%). Jiné zvolilo v n1 6 rodičů (10,00%), v n2 3 rodiče (8,33%), v n3 15 rodičů (17,24%).

II.VO5: Na dotaz, co by škola pro dítě mohla dělat, a nedělá v n1 odpovědělo 9 rodičů (15,00%), v n2 6 rodičů (16,67%) a v n3 3 rodiče (3,45%), že by škola měla uplatňovat individuální přístup k dítěti. 6 rodičů (10,00%) v n1, v n2 12 rodičů (33,33%) a v n3 15 rodičů (14,24%) uvedlo, že škola by měla respektovat to, že romské dítě je jiné. To, že škola se snaží, si myslí 12 rodičů (20,00%) z n1, 3 rodiče (8,33%) z n2 a 21 rodičů (24,14%) z n3. 24 rodičů (40,00%) z n1, 12 (33,33%) z n2, 36 (41,38%) z n3 si myslí, že to není o škola, ale o přístupu učitele. Jiné uvedlo 9 rodičů (15,00%) z n1, 3 (8,33%) z n2 a 36 (41,38%) z n3.

II.VO6: 18 rodičů (30,00%) v n1 uvedlo, že to, co se jim na škole líbí nebo nelíbí, dosud neřešili, v n2 tohle uvedlo 27 rodičů (75,00%), v n3 42 (48,28%). 30 rodičů (50,00%) z n1, 6 (16,67%) z n2 a 18 (20,69%) z n3 uvedlo, že se jim líbí přístup školy vůči dětem. 6 (10,00%) z n1, 3 (8,33%) z n2 a 12 (13,79%) rodičů uvedlo, že se jim nelíbí přístup školy vůči jejich dětem. To, že nekomunikují se školou, uvedlo 6 rodičů (10,00%) z n1, nikdo (0,00%) z n2 a 12 (13,79%) z n3. Jiné nezvolil v n1 nikdo (0,00%), stejně tak v n2 (0,00%) a v n3 to byli 3 rodiče (3,45%).

II.VO7: To, že škola k romským dětem přistupuje hůře než ke gádžovským dětem, si nemyslí v n1 nikdo (0,00%), v n2 si to myslí 15 rodičů (41,67%) a v n3 12 rodičů (13,79%). Že škola dítěti nepomáhá a dělá jenom to, co musí, si myslí v n1 15 rodičů (25,00%), v n2 9 (25,00%) a v n3 30 (34,48%). 18 rodičů (30,00%) z n1, 6 (16,67%) a 33 (37,93) si myslí, že škola se snaží pomáhat dítěti ve vzdělání. To, že jde vidět, že se dítěti učitelé věnují, deklaruje v n1 24 rodičů (40,00%), v n2 6 (16,67%), v n3 12 (13,79%). Jiné uvedli 3 rodiče (5,00%) z n1, v n2 a v n3 nikdo (0,00%).

Analýza směrem k postojům k učitelům

III.VO1: Na dotaz, jací jsou učitelé ve škole, 36 rodičů (60,00%) z n1, 12 (33,33%) z n2 a 36 (41,38%) z n3 uvedlo spokojenost. 9 rodičů (15,00%) z n1, 6 (16,67%) z n2 a 15 (17,24%) z n3 uvedlo, že si myslí, že vztah učitelů k dítěti je správný. 9 rodičů (15,00%) z n1, 3 (8,33%) z n2 a 6 (6,90%) z n3 vyjádřilo s učiteli nespokojenost. 3 rodiče (5,00%) z n1, 12 (33,33%) z n2 a 18 (20,69%) z n3 deklarují, že se učitelé staví k jejich dítěti tak, jak by neměli. Jiné zvolili 3 rodiče (5,00%) z n1, 3 rodiče (8,33%) z n2 a 12 (13,79%) z n3.

III.VO2: 6 rodičům (10,00%) z n1, 6 (16,67%) z n2 a 39 (44,83%) se nelíbí na učitelích to, že se někteří chovají chladně a povýšenecky. 3 rodičům (5,00%) z n1, 15 (41,67%) a 9 (10,34%) se nelíbí, že neakceptují kulturu Romů. To, že se vše v pořádku, si myslí 30 rodičů (50,00%) z n1, 3 (8,33%) z n2 a 21 (24,14%) z n3.

III.VO3: 3 rodiče (5,00%) z n1, 18 (50,00%) z n2, 15 (17,24%) z n3 si uvedlo, že učitelé často nechápou, že romské dítě je jiné než gádžovské. 9 rodičů (15,00%) z n1, 6 (16,67%) z n2 a nikdo (0,00%) z n3 uvedlo, že by učitelé měli uplatňovat individuální přístup k romskému dítěti. To, že učitelé dělají vše, co je v jejich silách, si myslí 21 rodičů (35,00%) z n1, nikdo (0,00%) z n2 a 6 (6,90%) z n3. To, že ne všichni učitelé jsou stejní, si myslí 27 rodičů (45,00%) z n1, 12 (33,33%) z n2 a 60 (68,97%) z n3. Jiné v n1 a n2 nikdo nezvolil, v n3 jiné zvolilo 6 rodičů (6,90%).

III.VO4: Na otázku, zda-li třídní učitele je oblíbeným učitelem dítěte, 12 rodičů (20,00%) z n1, 12 rodičů (33,33%) z n2 a 39 (44,83%) z n3 uvedlo, že ani neví, protože se svého dítěte na to nezeptali. 27 rodičů (45,00%) z n1, 9 (25,00%) z n2, 15 (17,24%) z n3 uvedlo, že si myslí, že třídní učitel je oblíbeným učitelem dítěte. 6 rodičů (10,00%) z n1, 9 (25,00%) z n2 a 15 (17,24%) z n3 si to nemyslí. A to, že osobně třídního učitele neznají uvedlo v n1 15 rodičů (25,00%), v n2 6 (16,67%), v n3 9 (10,34%). Jiné v n1 a v n2 nezvolil nikdo (0,00%), v n3 zvolilo 9 rodičů (10,34%).

III.VO5: 12 rodičů (20,00%) z n1, 6 rodičů (16,67%) z n2 a 3 rodiče (3,45%) z n3 uvedlo, že cítí, že učitelé můžou důvěřovat. 12 rodičů (20,00%) z n1, nikdo (0,00%) z n2 a 33 (37,93%) uvedlo, že může učitelé věřit. To, že se učitel chová chladně a povýšenecky, deklarují 3 rodiče (5,00%) z n1, 9 rodičů (25,00%) z n2 a 15 (17,24%) z n3. 33 rodičů (55,00%) z n1, 15 (41,67%) z n2 a 18 (20,69%) uvedlo, že učitel má pochopení pro ně. Jiné v n1 nikdo (0,00%) neuvedl, v n2 jiné uvedlo 6 rodičů (16,67%) a v n3 18 (20,69%).

Analýza směrem k postojům ke vzdělání jako hodnotě

IV.VO1: Na otázku, proč se o Romech říká, že vzdělání nepovažují za hodnotu, 9 rodičů (15,00%) z n1 uvedlo, že Romové mají naprosto jiné hodnoty. To samé si myslí 9 rodičů (25,00%) v n2 a 27 rodičů (31,03%) v n3. To, že Romové vzdělání nepovažují za hodnotu, protože na to nemají podmínky, uvedli 3 rodiče (5,00%) v n1, 6 (16,67%) v n2 a 9 (10,34%) v n3. 36 rodičů (60,00%) z n1, 9 (25,00%) z n2 a 24 (27,59%) z n3 uvedlo, tohle si myslí jenom Gádžové, a není tomu tak. 12 rodičů (20,00%) z n1, 9 (25,00%) z n2 a 21 (24,14%) z n3 si myslí, že je tomu tak, protože i vzdělný Rom si nemůže najít práci. Jiné neuvedl v n1 nikdo (0,00%), 3 rodiče (8,33%) v n2 a 6 (6,90%) v n3.

IV.VO2: 12 rodičů (20,00%) v n1 je spokojeno se vzděláním, kterého dosáhli, vyšší nepotřebovali. Stejnou odpověď uvedlo 12 rodičů (33,33%) v n2 a 21 rodičů (24,14%) v n3. 24 rodičů (40,00%) v n1, 12 (33,33%) z n2 a 27 (31,03%) z n3 uvedlo, že s dosaženým vzděláním nejsou spokojeni, protože si nemůžou sehnat práci. 18 rodičů (30,00%) v n1, 9 (25,00%) v n2 a 12 (13,79%) uvedlo, že jsou spokojeni a že vzdělání vnímají odlišně na rozdíl od ostatních Romů. To, že nejsou spokojeni, protože nemají možnosti jako ostatní, uvedlo 6 rodičů (10,00%) v n1, 3 rodiče (8,33%) v n2 a 18 (20,69%) v n3. Jiné uvedlo jenom 9 rodičů z n3.

IV.VO3: Jako důvod, proč rodiče nešli studovat dál, 15 rodičů (25,00%) v n1, 3 (8,33%) v n2 a 9 (10,34%) v n3 uvedlo, že pro ně bylo důležité založit si rodinu. 24 rodičů (40,00%) v n1, 9 (25,00%) v n2 a 18 (20,69%) v n3 uvedlo, že neměli důvod, nikdo je k tomu nevedl. 9 rodičů (15,00%) z n1, 12 (33,33%) z n2 a 36 (41,38%) uvedlo, že nešli studovat dál, protože získali vzdělání, které chtěli a bylo to pro ně dostačující. Protože vzdělání nepovažovali za důležité, neuvedl v n1 nikdo (0,00%), 3 rodiče (8,33%) v n2 a 15 (17,24%) v n3. Jiné zvolilo 12 rodičů (20,00%) v n1, 9 (25,00%) v n2 a 9 (10,34%) v n3.

IV.VO4: 3 rodiče (5,00%) z n1, 3 rodiče (8,33%) z n2 a 9 rodičů (10,34%) z n3 uvedlo, že si myslím, že jejich dítě vzdělání ve svém životě nepotřebuje. 45 rodičů (75,00%) z n1, 18 (50,00%) z n2 a 33 (37,93%) z n3 si myslím, že vzdělání pro dítě je nutné, ale neví, zda-li to dítě zvládne. 12 rodičů (20,00%) z n1, 3 (8,33%) z n2 a 27 (31,03%) deklaruje, že vzdělání důležité pro dítě je, ale neví, zda-li to dítěti pomůže. Nikdo (0,00%) z n1 neuvedl, že neví, zda dítě má o vzdělání zájem, z n2 tohle uvedlo 9 rodičů (25,00%) a 6 (6,90%) z n3. Nikdo z n1 nezvolil jiné, z n2 jiné zvolili 3 rodiče (8,33%) a z n3 12 rodičů (13,79%).

Analýza směrem k postojům k asistentu pedagoga

V.VO1: 36 rodičů (60,00%) z n1, 21 (58,33%) z n2 a 21 (24,14%) z n3 si myslí, že asistentem pedagoga by měl být Rom jako vzor pro romské děti. 15 rodičů (25,00%) z n1, 9 (25,00%) z n2 a 24 (27,59%) z n3 si myslí, že není důležité, zda funkci asistenta pedagoga vykonává Rom nebo Gádžo. 9 rodičů (15,00%) z n1, 6 (16,67%) z n2 a 30 (34,48%) uvedlo, že důležité je, aby asistent ve třídě byl a pomáhal dětem. Nikdo z rodičů (0,00%) v n1, nikdo (0,00%) v n2 a 9 rodičů (10,34%) v n3 uvedlo, že asistent pedagoga by měl být Gádžo. Jiné z všech tří skupin zvolili pouze 3 rodiče (3,45%) z n3.

V.VO2: 36 rodičů (60,00%) z n1, 18 (50,00%) z n2 a 63 (72,41%) uvedlo, že funkce asistenta pedagoga je dobrou věcí, neboť pomáhá dítěti. 15 rodičů (25,00%) z n1 a nikdo

(0,00%) v n2 a v n3 neuvedl, že je to funkce dobrá, protože napomáhá učiteli. 3 rodiče (5,00%) z n1, 6 (16,67%) z n2 a 15 (17,24%) z n3 uvedlo, že je to špatná věc, protože se tam jasně dává najevo, že romské dítě je slabé. 6 rodičů (10,00%) z n1, 9 (25,00%) z n2 a 3 (3,45%) z n3 deklaruje, že je to špatná věc, protože se tak dělají rozdíly mezi romskými a gádžovskými dětmi.

6.3 Kategorie: Stupeň dosaženého vzdělání rodičů

V kategorii Stupeň dosaženého vzdělání rodičů skupina N6 – rodiče, jenž dosáhli vzdělání na VOŠ – byla vypuštěna, neboť v rámci výzkumného vzorku nikdo z rodičů není absolventem tohoto typu vzdělávání.

V této kategorii respondenti byli rozřazeni podle stupně dosaženého vzdělání, přičemž n1 = 12 rodičů s ukončeným vysokoškolským vzděláním (6,56%), n2 = 21 rodičů se středoškolským vzděláním (11,48%), n3 = 51 rodičů se získaným vzděláním na SOU (27,87%), n4 = 45 absolventů základních škol (24,59%) a n5 = 54 absolventů bývalých zvláštních škol (29,51%). Žen v n1 bylo 3 (25%), mužů 9 (75%). Žen v n2 bylo 21 (100%), muž nebyl žádný (0,00%). Žen v n3 bylo 33 (64,71%), mužů 18 (35,29%). Žen bylo v n4 30 (66,67%), mužů 15 (33,33%). Žen v n5 bylo 27 (50,00%), mužů stejně tak (50,00%). V n1 do věku 25 let nebyl nikdo (0,00%), ve věku 26-30 let respondentů bylo 6 (50,00%), ve věku 31-40 nebyl nikdo (0,00%) a od 41 let a výše bylo 6 rodičů (50,00%). Ve věku do 25 let v n2 byli 3 respondenti (14,29%), ve věku 26-30 jich bylo 6 (28,57%), ve věku 31-40 jich bylo 9 (42,86%) a od 41 let a výše byli 3 rodiče (14,29%). V n3 ve věku do 25 nebyl nikdo (0,00%), ve věku 25-30 rodičů bylo 6 (11,76%), ve věku 31-40 jich bylo 33 (64,71%) a od 41 let a výše jich bylo 12 (23,53%). V n4 ve věku do 25 let nebyl nikdo (0,00%), ve věku 26-30 let bylo 21 rodičů (46,67%), ve věku 31-40 jich bylo 15 (33,33%) a od 41 let rodičů bylo 9 (20,00%). V n5 do 25 let nebyl nikdo (0,00%), ve věku 26-30 bylo 18 rodičů (33,33%), ve věku 31-40 bylo 30 rodičů (55,56%) a od 41 let bylo 6 rodičů (11,11%).

VZDĚLÁ NÍ RODIČŮ	Celkem - N		VŠ– N1		SŠ – N2		SOU -N3		ZŠ - N4		ZvŠ - N5	
	Absolu tní počet N	Relativ ní počet	Absolu tní počet N1	Relativ ní počet	Absolu tní počet N2	Relativ ní počet	Absolu tní počet N3	Relativ ní počet v % N3	Absolu tní počet N4	Relativ ní počet v % N4	Absolu tní počet N5	Relativ ní počet v % N5
		v % N		v %		v %		v %				
Dosažené vzdělání	183	100%	12	6,56%	21	11,48%	51	27,87%	45	24,59%	54	29,51%

	Celkem - N		VŠ- N1		SŠ – N2		SOU -N3		ZŠ - N4		ZvŠ - N5	
		Relativní počet		Relativní počet		Relativní počet						
Pohlaví												
Žena	114	62,30%	3	25,00%	21	100,00 %	33	64,71%	30	66,67%	27	50,00%
Muž	69	37,70%	9	75,00%	0	0,00%	18	35,29%	15	33,33%	27	50,00%
Pohlaví celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
Věk												
-25	3	1,64%	0	0,00%	3	14,29%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
26 – 30	57	31,15%	6	50,00%	6	28,57%	6	11,76%	21	46,67%	18	33,33%
31 – 40	87	47,54%	0	0,00%	9	42,86%	33	64,71%	15	33,33%	30	55,56%
41 -	36	19,67%	6	50,00%	3	14,29%	12	23,53%	9	20,00%	6	11,11%
Věk celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
Počet dětí												
1. - 2	93	50,82%	9	75,00%	18	85,71%	24	47,06%	24	53,33%	18	33,33%
3 – 4	60	32,79%	3	25,00%	3	14,29%	18	35,29%	18	40,00%	18	33,33%
5 – více	30	16,39%	0	0,00%	0	0,00%	9	17,65%	3	6,67%	18	33,33%
Počet dětí celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
Rodič má v současné době dítě PŠD												
NE	21	11,48%	6	50,00%	3	14,29%	3	5,88%	0	0,00%	9	16,67%
ANO	162	88,52%	6	50,00%	18	85,71%	48	94,12%	45	100,00 %	45	83,33%
Dítě chodí do celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
1. Jak se Vašemu dítěti ve škole daří?												
A	24	13,11%	3	25,00%	3	14,29%	3	5,88%	6	13,33%	9	16,67%
B	87	47,54%	9	75,00%	6	28,57%	21	41,18%	24	53,33%	27	50,00%
C	39	21,31%	0	0,00%	9	42,86%	9	17,65%	9	20,00%	12	22,22%
D	21	11,48%	0	0,00%	3	14,29%	15	29,41%	3	6,67%	0	0,00%
E	12	6,56%	0	0,00%	0	0,00%	3	5,88%	3	6,67%	6	11,11%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
2. Měnili byste školu, kterou Vaše dítě navštěvuje?												
A	33	18,03%	0	0,00%	3	14,29%	9	17,65%	3	6,67%	18	33,33%
B	30	16,39%	0	0,00%	0	0,00%	6	11,76%	15	33,33%	9	16,67%
C	48	26,23%	6	50,00%	12	57,14%	6	11,76%	12	26,67%	12	22,22%
D	69	37,70%	6	50,00%	6	28,57%	27	52,94%	15	33,33%	15	27,78%
E	3	1,64%	0	0,00%	0	0,00%	3	5,88%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
3. Jací jsou učitelé ve škole?												
A	84	45,90%	9	75,00%	12	57,14%	18	35,29%	21	46,67%	24	44,44%
B	30	16,39%	3	25,00%	6	28,57%	9	17,65%	3	6,67%	9	16,67%
C	18	9,84%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	6	13,33%	12	22,22%
D	33	18,03%	0	0,00%	3	14,29%	18	35,29%	3	6,67%	9	16,67%

	Celkem - N		VŠ- N1		SŠ – N2		SOU -N3		ZŠ - N4		ZvŠ - N5	
		Relativní počet		Relativní počet		Relativní počet						
E	18	9,84%	0	0,00%	0	0,00%	6	11,76%	12	26,67%	0	0,00%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
4. Proč se o Romech říká, že nepovažují vzdělání za hodnotu?												
A	45	24,59%	6	50,00%	3	14,29%	18	35,29%	6	13,33%	12	22,22%
B	18	9,84%	0	0,00%	3	14,29%	3	5,88%	12	26,67%	0	0,00%
C	69	37,70%	0	0,00%	15	71,43%	15	29,41%	12	26,67%	27	50,00%
D	42	22,95%	6	50,00%	0	0,00%	9	17,65%	12	26,67%	15	27,78%
E	9	4,92%	0	0,00%	0	0,00%	6	11,76%	3	6,67%	0	0,00%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
5. Jak tráví Vaše dítě volný čas												
A	51	27,87%	3	25,00%	9	42,86%	15	29,41%	18	40,00%	6	11,11%
B	36	19,67%	3	25,00%	0	0,00%	6	11,76%	12	26,67%	15	27,78%
C	54	29,51%	3	25,00%	6	28,57%	12	23,53%	9	20,00%	24	44,44%
D	3	1,64%	0	0,00%	0	0,00%	3	5,88%	0	0,00%	0	0,00%
E	39	21,31%	3	25,00%	6	28,57%	15	29,41%	6	13,33%	9	16,67%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
6. Kdo by měl vykonávat funkci asistenta?												
A	78	42,62%	6	50,00%	12	57,14%	18	35,29%	24	53,33%	18	33,33%
B	48	26,23%	3	25,00%	3	14,29%	18	35,29%	15	33,33%	9	16,67%
C	45	24,59%	0	0,00%	6	28,57%	12	23,53%	6	13,33%	21	38,89%
D	9	4,92%	3	25,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	6	11,11%
E	3	1,64%	0	0,00%	0	0,00%	3	5,88%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
7. Co by učitelé mohli pro Vaše dítě dělat, a nedělají?												
A	36	19,67%	9	75,00%	3	14,29%	9	17,65%	6	13,33%	9	16,67%
B	15	8,20%	0	0,00%	0	0,00%	9	17,65%	0	0,00%	6	11,11%
C	27	14,75%	3	25,00%	6	28,57%	0	0,00%	9	20,00%	9	16,67%
D	99	54,10%	0	0,00%	12	57,14%	27	52,94%	30	66,67%	30	55,56%
E	6	3,28%	0	0,00%	0	0,00%	6	11,76%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
8. Jste spokojen se vzděláním, které máte?												
A	45	24,59%	9	75,00%	0	0,00%	21	41,18%	3	6,67%	12	22,22%
B	63	34,43%	0	0,00%	3	14,29%	9	17,65%	30	66,67%	21	38,89%
C	39	21,31%	3	25,00%	12	57,14%	12	23,53%	6	13,33%	6	11,11%
D	27	14,75%	0	0,00%	0	0,00%	6	11,76%	6	13,33%	15	27,78%
E	9	4,92%	0	0,00%	6	28,57%	3	5,88%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
9. Proč jste nešel studovat dál?												
A	27	14,75%	3	25,00%	6	28,57%	9	17,65%	3	6,67%	6	11,11%
B	51	27,87%	0	0,00%	0	0,00%	6	11,76%	18	40,00%	27	50,00%

	Celkem - N		VŠ- N1		SŠ – N2		SOU -N3		ZŠ - N4		ZvŠ - N5	
		Relativní počet		Relativní počet		Relativní počet						
C	57	31,15%	6	50,00%	3	14,29%	30	58,82%	6	13,33%	12	22,22%
D	18	9,84%	3	25,00%	0	0,00%	3	5,88%	3	6,67%	9	16,67%
E	30	16,39%	0	0,00%	12	57,14%	3	5,88%	15	33,33%	0	0,00%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
10. Komunikuje s Vámi škola o možnostech vzdělávání dítěte?												
A	102	55,74%	12	100,00 %	12	57,14%	21	41,18%	30	66,67%	27	50,00%
B	18	9,84%	0	0,00%	3	14,29%	6	11,76%	3	6,67%	6	11,11%
C	9	4,92%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	6	13,33%	3	5,56%
D	30	16,39%	0	0,00%	0	0,00%	9	17,65%	3	6,67%	18	33,33%
E	24	13,11%	0	0,00%	6	28,57%	15	29,41%	3	6,67%	0	0,00%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
11. Co by škola mohla pro Vaše dítě dělat, a nedělá?												
A	18	9,84%	3	25,00%	0	0,00%	6	11,76%	6	13,33%	3	5,56%
B	33	18,03%	3	25,00%	3	14,29%	6	11,76%	3	6,67%	18	33,33%
C	36	19,67%	3	25,00%	12	57,14%	6	11,76%	3	6,67%	12	22,22%
D	72	39,34%	3	25,00%	3	14,29%	24	47,06%	30	66,67%	12	22,22%
E	24	13,11%	0	0,00%	3	14,29%	9	17,65%	3	6,67%	9	16,67%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
12. Chodí nebo chodilo Vaše dítě do přípravné třídy?												
A	60	32,79%	3	25,00%	9	42,86%	6	11,76%	15	33,33%	27	50,00%
B	75	40,98%	6	50,00%	9	42,86%	27	52,94%	18	40,00%	15	27,78%
C	27	14,75%	0	0,00%	0	0,00%	9	17,65%	9	20,00%	9	16,67%
D	15	8,20%	3	25,00%	0	0,00%	6	11,76%	3	6,67%	3	5,56%
E	6	3,28%	0	0,00%	3	14,29%	3	5,88%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
13. Je třídní učitel Vašeho dítě oblíbeným učitelem?												
A	63	34,43%	3	25,00%	0	0,00%	21	41,18%	12	26,67%	27	50,00%
B	51	27,87%	6	50,00%	12	57,14%	3	5,88%	18	40,00%	12	22,22%
C	30	16,39%	3	25,00%	0	0,00%	12	23,53%	9	20,00%	6	11,11%
D	30	16,39%	0	0,00%	3	14,29%	12	23,53%	6	13,33%	9	16,67%
E	9	4,92%	0	0,00%	6	28,57%	3	5,88%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
14. Co si myslíte o vzdělávání pro Vaše dítě?												
A	15	8,20%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	6,67%	12	22,22%
B	96	52,46%	3	25,00%	6	28,57%	21	41,18%	36	80,00%	30	55,56%
C	42	22,95%	6	50,00%	6	28,57%	21	41,18%	6	13,33%	3	5,56%
D	15	8,20%	0	0,00%	0	0,00%	6	11,76%	0	0,00%	9	16,67%
E	15	8,20%	3	25,00%	9	42,86%	3	5,88%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
15. Když hovoříte s učitelem, jak na Vás působí?												

	Celkem - N		VŠ- N1		SŠ – N2		SOU -N3		ZŠ - N4		ZvŠ - N5	
		Relativní počet		Relativní počet		Relativní počet						
A	21	11,48%	0	0,00%	0	0,00%	6	11,76%	0	0,00%	15	27,78%
B	45	24,59%	6	50,00%	6	28,57%	0	0,00%	18	40,00%	15	27,78%
C	27	14,75%	3	25,00%	0	0,00%	9	17,65%	15	33,33%	0	0,00%
D	66	36,07%	3	25,00%	15	71,43%	27	52,94%	6	13,33%	15	27,78%
E	24	13,11%	0	0,00%	0	0,00%	9	17,65%	6	13,33%	9	16,67%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
16. Co potřebuje Vaše dítě k tomu, aby bylo v životě šťastné?												
Rodina na 1. místě.	159	86,89%	9	75,00%	21	100,00 %	42	82,35%	42	93,33%	45	83,33%
Rodina na 2. místě.	15	8,20%	0	0,00%	0	0,00%	6	11,76%	0	0,00%	9	16,67%
Rodina na 3. místě.	9	4,92%	3	25,00%	0	0,00%	3	5,88%	3	6,67%	0	0,00%
Rodina na 4. místě.	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Rodina celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
Vzdělání na 1. místě.	3	1,64%	0	0,00%	0	0,00%	3	5,88%	0	0,00%	0	0,00%
Vzdělání na 2. místě.	96	52,46%	9	75,00%	21	100,00 %	18	35,29%	21	46,67%	27	50,00%
Vzdělání na 3. místě.	24	13,11%	0	0,00%	0	0,00%	15	29,41%	6	13,33%	3	5,56%
Vzdělání na 4. místě.	60	32,79%	3	25,00%	0	0,00%	15	29,41%	18	40,00%	24	44,44%
Vzdělání celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
Peníze na 1. místě.	24	13,11%	3	25,00%	0	0,00%	6	11,76%	0	0,00%	15	27,78%
Peníze na 2. místě.	21	11,48%	0	0,00%	0	0,00%	9	17,65%	12	26,67%	0	0,00%
Peníze na 3. místě.	78	42,62%	6	50,00%	12	57,14%	27	52,94%	24	53,33%	9	16,67%
Peníze na 4. místě.	60	32,79%	3	25,00%	9	42,86%	9	17,65%	9	20,00%	30	55,56%
Peníze celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
Práce na 1. místě.	9	4,92%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	6,67%	6	11,11%
Práce na 2. místě.	51	27,87%	3	25,00%	0	0,00%	18	35,29%	12	26,67%	18	33,33%
Práce na 3. místě.	30	16,39%	3	25,00%	9	42,86%	6	11,76%	12	26,67%	0	0,00%
Práce na 4. místě.	93	50,82%	6	50,00%	12	57,14%	27	52,94%	18	40,00%	30	55,56%
Práce celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
17. Líbí se Vám škola, kterou Vaše dítě navštěvuje?												
A	102	55,74%	12	100,00 %	18	85,71%	12	23,53%	27	60,00%	33	61,11%
B	30	16,39%	0	0,00%	0	0,00%	9	17,65%	3	6,67%	18	33,33%

	Celkem - N		VŠ- N1		SŠ – N2		SOU -N3		ZŠ - N4		ZvŠ - N5	
		Relativní počet		Relativní počet		Relativní počet						
C	48	26,23%	0	0,00%	3	14,29%	27	52,94%	15	33,33%	3	5,56%
D	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
E	3	1,64%	0	0,00%	0	0,00%	3	5,88%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
18. Chodí Vaše dítě do kroužku nebo na jinou aktivitu?												
A	42	22,95%	3	25,00%	3	14,29%	12	23,53%	6	13,33%	18	33,33%
B	33	18,03%	0	0,00%	0	0,00%	15	29,41%	9	20,00%	9	16,67%
C	69	37,70%	6	50,00%	6	28,57%	21	41,18%	18	40,00%	18	33,33%
D	24	13,11%	0	0,00%	3	14,29%	3	5,88%	9	20,00%	9	16,67%
E	15	8,20%	3	25,00%	9	42,86%	0	0,00%	3	6,67%	0	0,00%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
19. Co je dobré pro vzdělání Vašeho dítěte?												
A	69	37,70%	3	25,00%	0	0,00%	12	23,53%	33	73,33%	21	38,89%
B	18	9,84%	0	0,00%	3	14,29%	6	11,76%	6	13,33%	3	5,56%
C	57	31,15%	3	25,00%	6	28,57%	18	35,29%	6	13,33%	24	44,44%
D	39	21,31%	6	50,00%	12	57,14%	15	29,41%	0	0,00%	6	11,11%
E	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
20. Pomáhá škola Vašemu dítěti?												
A	27	14,75%	3	25,00%	0	0,00%	12	23,53%	3	6,67%	9	16,67%
B	54	29,51%	0	0,00%	3	14,29%	21	41,18%	18	40,00%	12	22,22%
C	57	31,15%	9	75,00%	9	42,86%	12	23,53%	9	20,00%	18	33,33%
D	42	22,95%	0	0,00%	6	28,57%	6	11,76%	15	33,33%	15	27,78%
E	3	1,64%	0	0,00%	3	14,29%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
21. Myslíte si, že funkce asistenta pedagoga je dobrá nebo špatná věc?												
A	117	63,93%	12	100,00 %	15	71,43%	27	52,94%	30	66,67%	33	61,11%
B	15	8,20%	0	0,00%	3	14,29%	0	0,00%	6	13,33%	6	11,11%
C	24	13,11%	0	0,00%	0	0,00%	12	23,53%	3	6,67%	9	16,67%
D	18	9,84%	0	0,00%	3	14,29%	6	11,76%	3	6,67%	6	11,11%
E	9	4,92%	0	0,00%	0	0,00%	6	11,76%	3	6,67%	0	0,00%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
22. Je podle Vás vzdělání pro Vaše dítě důležité k tomu, aby se uplatnilo na trhu práce?												
A	69	37,70%	6	50,00%	6	28,57%	21	41,18%	21	46,67%	15	27,78%
B	54	29,51%	3	25,00%	12	57,14%	9	17,65%	12	26,67%	18	33,33%
C	33	18,03%	3	25,00%	3	14,29%	9	17,65%	3	6,67%	15	27,78%
D	21	11,48%	0	0,00%	0	0,00%	9	17,65%	6	13,33%	6	11,11%
E	6	3,28%	0	0,00%	0	0,00%	3	5,88%	3	6,67%	0	0,00%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %

	Celkem - N		VŠ- N1		SŠ – N2		SOU -N3		ZŠ - N4		ZvŠ - N5	
		Relativní počet		Relativní počet		Relativní počet						
23. Vyhovuje Vám škola, kterou navštěvuje Vaše dítě?												
A	108	59,02%	6	50,00%	6	28,57%	39	76,47%	27	60,00%	30	55,56%
B	15	8,20%	0	0,00%	0	0,00%	3	5,88%	3	6,67%	9	16,67%
C	12	6,56%	0	0,00%	0	0,00%	3	5,88%	9	20,00%	0	0,00%
D	42	22,95%	6	50,00%	12	57,14%	3	5,88%	6	13,33%	15	27,78%
E	6	3,28%	0	0,00%	3	14,29%	3	5,88%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
24. Co se Vám na učitelích nelíbí?												
A	51	27,87%	3	25,00%	0	0,00%	21	41,18%	12	26,67%	15	27,78%
B	27	14,75%	3	25,00%	3	14,29%	12	23,53%	3	6,67%	6	11,11%
C	54	29,51%	3	25,00%	9	42,86%	6	11,76%	21	46,67%	15	27,78%
D	27	14,75%	0	0,00%	3	14,29%	12	23,53%	6	13,33%	6	11,11%
E	24	13,11%	3	25,00%	6	28,57%	0	0,00%	3	6,67%	12	22,22%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
25. Co se Vám líbí a nelíbí na škole, kterou navštěvuje Vaše dítě?												
A	87	47,54%	6	50,00%	12	57,14%	30	58,82%	27	60,00%	12	22,22%
B	54	29,51%	6	50,00%	9	42,86%	6	11,76%	12	26,67%	21	38,89%
C	21	11,48%	0	0,00%	0	0,00%	6	11,76%	3	6,67%	12	22,22%
D	18	9,84%	0	0,00%	0	0,00%	6	11,76%	3	6,67%	9	16,67%
E	3	1,64%	0	0,00%	0	0,00%	3	5,88%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
26. Co je nejdůležitější pro Vaše dítě?												
Rodina na 1. místě.	117	63,93%	9	75,00%	18	85,71%	36	70,59%	27	60,00%	27	50,00%
Rodina na 2. místě.	57	31,15%	3	25,00%	3	14,29%	12	23,53%	18	40,00%	21	38,89%
Rodina na 3. místě.	9	4,92%	0	0,00%	0	0,00%	3	5,88%	0	0,00%	6	11,11%
Rodina na 4. místě.	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Rodina celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
Vzdělání na 1. místě.	51	27,87%	3	25,00%	3	14,29%	9	17,65%	18	40,00%	18	33,33%
Vzdělání na 2. místě.	54	29,51%	6	50,00%	18	85,71%	6	11,76%	3	6,67%	21	38,89%
Vzdělání na 3. místě.	27	14,75%	0	0,00%	0	0,00%	18	35,29%	0	0,00%	9	16,67%
Vzdělání na 4. místě.	51	27,87%	3	25,00%	0	0,00%	18	35,29%	24	53,33%	6	11,11%
Vzdělání celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
Peníze na 1. místě.	18	9,84%	0	0,00%	0	0,00%	9	17,65%	0	0,00%	9	16,67%

	Celkem - N		VŠ- N1		SŠ – N2		SOU -N3		ZŠ - N4		ZvŠ - N5	
		Relativní počet		Relativní počet		Relativní počet						
Peníze na 2. místě.	30	16,39%	3	25,00%	0	0,00%	15	29,41%	12	26,67%	0	0,00%
Peníze na 3. místě.	102	55,74%	3	25,00%	9	42,86%	12	23,53%	33	73,33%	45	83,33%
Peníze na 4. místě.	33	18,03%	6	50,00%	12	57,14%	15	29,41%	0	0,00%	0	0,00%
Peníze celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
Práce na 1. místě.	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Práce na 2. místě.	42	22,95%	0	0,00%	0	0,00%	24	47,06%	9	20,00%	9	16,67%
Práce na 3. místě.	42	22,95%	9	75,00%	12	57,14%	9	17,65%	12	26,67%	0	0,00%
Práce na 4. místě.	99	54,10%	3	25,00%	9	42,86%	18	35,29%	24	53,33%	45	83,33%
Práce celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %
27. Které předměty jsou důležité pro Vaše dítě?												
A	99	54,10%	3	25,00%	3	14,29%	36	70,59%	27	60,00%	30	55,56%
B	9	4,92%	0	0,00%	3	14,29%	3	5,88%	3	6,67%	0	0,00%
C	42	22,95%	3	25,00%	0	0,00%	6	11,76%	15	33,33%	18	33,33%
D	18	9,84%	6	50,00%	6	28,57%	0	0,00%	0	0,00%	6	11,11%
E	15	8,20%	0	0,00%	9	42,86%	6	11,76%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00 %	12	100,00 %	21	100,00 %	51	100,00 %	45	100,00 %	54	100,00 %

Tabulka č. 27 Bivariační analýza získaných empirických dat – kategorie: Stupeň dosaženého vzdělání

Analýza směrem k postojům ke vzdělávání dítěte

I.VO1: To, že dítě rodičů chodí do školy nerado, uvedli 3 rodiče (25,00%) z n1, 3 (14,39%) z n2, 3 (5,88%) z n3, 6 (13,33%) a 9 rodičů (16,67%) z n5. Že dítě rodičů chodí do školy rádo, uvedlo 9 rodičů (75,00%) z n1, 6 (28,57%) z n2, 21 (41,18%) z n3, 24 (53,33%) a 27 rodičů (50,00%) z n5. Nikdo z rodičů (0,00%) z n1, 9 rodičů (42,86%) z n2, 9 (17,65%) z n3, 9 (20,00%) z n4 a 12 (22,22%) uvedlo, že jejich dítě patří mezi ty lepší žáky ve třídě. Nikdo z rodičů (0,00%) z n1, 3 rodiče (14,29%) z n2, 15 (29,41%) z n3, 3 (6,67%) z n4 a nikdo (0,00%) neuvedl, že jejich dítě patří mezi ty slabší žáky ve třídě. Jiné nezvolil nikdo z rodičů (0,00%) z n1, z n2 a z n3 to byli 3 rodiče (5,88%), 3 rodiče (6,67%) z n4 a z n5 to bylo 6 rodičů (11,11%).

I.VO2: Na otázku, jak tráví volný čas dítě, 3 rodiče (25,00%) z n1, 9 (42,86%) z n2, 15 (29,41%) z n3, 18 (40,00%) z n4 a 6 (11,11%) z n5 uvedlo, že dítě tráví volný čas tak, že navštěvuje pravidelně zájmový kroužek. Že dítě je doma a učí se, uvedli 3 rodiče (25,00%) z n1, nikdo (0,00%) z n2, 6 (11,76%) z n3, 12 (26,67%) z n4 a 15 (27,78%) z n5. To, že dítě volný čas tráví svobodně, je často venku, uvedli 3 rodiče (25,00%) z n1, nikdo (0,00%) z n2,

6 (11,76%) z n3, 9 (20,00%) a 24 (44,44%) z n5. To, že dítě volný čas tráví různě a někdy rodiče ani neví, kde dítě v danou chvíli je, uvedli pouze 3 rodiče (5,88%) z n3. Jiné zvolili 3 rodiče (25,00%) z n1, 6 rodičů (28,57%) z n2, 15 (29,41%) z n3, 6 (13,33%) z n4 a 9 (16,67%).

I.VO3: 3 rodiče (25,00%) z n1, 3 (14,29%) z n2, 12 (23,53%) z n3, 6 (13,33%) z n4 a 18 (33,33%) uvedlo, že dítě do kroužku nebo na jinou aktivitu nechodí, protože to nepotřebuje. To, že dítě do kroužku nebo jinou aktivitu nechodí, protože na to nemají podmínky, neuvedl v n1 nikdo (0,00%), v n2 také nikdo (0,00%), v n3 to uvedlo 15 rodičů (29,41%), v n4 9 rodičů (20,00%) a v n5 9 (16,67%). 6 rodičů (50,00%) z n1, 6 (28,57%) z n2, 21 (41,18%) z n3, 18 (40,00%) z n4 a 18 (33,33%) z n5 uvedlo, že dítě chodí a rádo. Chodí, a nerado, neuvedl nikdo (0,00%) z n1, uvedli to 3 rodiče (14,29%) z n2, 3 (5,88%) z n3, 9 (20,00%) z n4 a 9 (16,69%) z n5. Jiné zvolili 3 rodiče (25,00%) z n1, 9 (42,86%), nikdo (0,00%) z n3, 3 (6,67%) z n4 a nikdo (0,00%) z n5.

I.VO4: 3 rodiče (25,00%) z n1, 9 (42,86%) z n2, 6 (11,76%) z n3, 15 (33,33%) z n4 a 27 (50,00%) uvedlo, že jejich dítě chodí nebo chodilo do přípravné třídy. 6 rodičů (50,00%) z n1, 9 (42,86%) z n2, 27 (52,94%) z n3, 18 (40,00%) a 15 (27,78%) uvedlo, že dítě do přípravné třídy nechodí. Že dítě do přípravné třídy nechodilo, protože to dříve nebylo, neuvedl nikdo (0,00%) z n1 a z n2, v n3 to uvedlo 9 rodičů (17,65%), v n4 9 (20,00%) a v n5 9 (16,67%). Že nechodilo a je to velká škoda, uvedli 3 rodiče (25,00%) z n1, nikdo (0,00%) z n2, 6 (11,76%) z n3, 3 v n4 (6,67%) a 3 v n5 (5,56%). Jiné v n1 nikdo (0,00%) neuvedl, v n2 to bylo 3 rodiče (14,29%), v n3 3 rodiče (5,88%), nikdo (0,00%) v n4 a v n5 také nikdo (0,00%).

I.VO5: Na otázku co potřebuje dítě k tomu, aby bylo v životě šťastné, rodiče n1 uvedli na prvním a druhém místě s totožným počtem hlasů 9 (75%) rodinu a vzdělání. Peníze a práce opět s totožným počtem hlasů - 6 (50,00%) byly na třetím a čtvrtém místě. V n2 na prvním a druhém místě s počtem hlasů 21 (100,00%) je rodina a vzdělání, na třetím a čtvrtém místě jsou peníze a práce s počtem hlasů 12 (57,14%). V n3 na prvním místě s 42 hlasy (82,35%) je rodina, na druhém a třetím místě s 27 hlasy (52,94%) je práce a peníze, na čtvrtém místě je vzdělání s 18 hlasy (35,29%). V n4 na prvním místě je rodina s 42 hlasy (93,33%), na druhém místě s hlasy 24 peníze (53,33%), na třetím místě s 21 hlasy (46,67%) vzdělání a na čtvrtém místě s 18 hlasy (40,00%). V n5 na prvním místě je rodina s 45 hlasy (83,33%), na druhém a třetím místě s 30 hlasy (55,56%) práce a peníze, vzdělání je na čtvrtém místě s počtem hlasů 27 (50,00%).

I.VO6: Na otázku co je nejdůležitější pro dítě, rodiče v n1 uvedli na prvním a druhém místě s počtem hlasů 9 (75,00%) rodina a práce. Na třetím a čtvrtém místě se 6 hlasy (50,00%) jsou peníze a vzdělání. V n2 na prvním a druhém místě s 18 hlasy (85,71%) je rodina a vzdělání, na třetím a čtvrtém s 12 hlasy (57,14%) je práce a peníze. V n3 na prvním s 36 hlasy (70,59%) je rodina, na druhém místě s 24 hlasy (47,06%) je práce, na třetím místě s 18 hlasy (35,28%) je vzdělání a na čtvrtém místě s 15 hlasy (29,41%) jsou peníze. V n4 na prvním místě s 33 hlasy jsou peníze (73,33%), na druhém místě s počtem hlasů 27 (60,00%) je rodina a třetím a čtvrtém místě s 24 hlasy (53,33%) je práce a vzdělání. V n5 na prvním a druhém místě s 45 hlasy (83,33%) jsou peníze a práce, na třetím místě s 27 hlasy (50,00%) je rodina a na čtvrtém místě s 21 hlasy (38,89%) je vzdělání.

I.VO7: 3 rodiče (25,00%) z n1, nikdo (0,00%) z n2, 12 (23,53%) z n3, 33 (73,33%) z n4 a 21 (38,89%) uvedlo, že dobré pro vzdělání dítěte je, aby mu pomáhala škola a učitelé. Nikdo (0,00%) z n1, 3 rodiče (14,29%) z n2, 6 (11,76%) z n3, 6 (13,33%) z n4, 3 (5,56%) z n5 uvedlo, že dobré pro vzdělání dítěte je, aby mělo vhodné podmínky k učení. 3 rodiče (25,00%) z n1, 6 (28,57%) z n2, 18 (35,29%) z n3, 6 (13,33%) a 24 (44,44%) uvedlo, že dobré je, aby dítě mělo správné vzory. Aby mu pomáhali rodiče, uvedlo v n1 6 rodičů (50,00%), v n2 12 (57,14%), v n3 15 (29,41%), v n4 nikdo (0,00%) a v n5 6 (11,11%). Jiné neuvedl nikdo (0,00%) v žádné skupině.

I.VO8: Na dotaz, zda-li si rodiče myslí, že vzdělání pro jejich dítě je důležité k tomu, aby se uplatnilo na trhu práce, odpovědělo 6 rodičů (50,00%) v n1, 6 (28,57%) v n2, 21 (41,18%) v n3, 21 (46,67%) v n4 a 15 (27,78%), že v ČR je velký rasismus, že to není o vzdělání, ale o barvě pleti. 3 rodiče (25,00%) z n1, 12 (57,14%) z n2, 9 (17,65%) z n3, 12 (26,67%) z n4 a 18 (33,33%) z n5 považují vzdělání za důležité, neboť si bez něj Rom nemůže sehnat slušnou práci. 3 rodiče (25,00%) z n1, 3 (14,29%) z n2, 9 (17,65%) z n3, 3 (6,67%) z n4 a 15 (27,78%) z n5 uvedlo, že vzdělání nerozhoduje o tom, zda se dítě na trhu práce uplatní nebo ne. Nikdo (0,00%) v n1 a n2 neuvedl, že dosud o tom nepřemýšlel. V n3 takových rodičů bylo 9 (17,65%), v n4 6 (13,33%) a v n5 6 (11,11%).

I.VO9: To, že český jazyk je důležitým předmětem pro dítě, aby umělo správně česky mluvit, uvedli 3 rodiče (25,00%) z n1, 3 (14,29%) z n2, 36 (70,59%) z n3, 27 (60,00%) z n4 a 30 (55,56%). Nikdo (0,00%) z n1 a z n5 neuvedl, že důležitým předmětem je matematika, aby se dítě umělo orientovat v penězích. V n2 tohle uvedli 3 rodiče (14,29%), v n3 3 (5,88%), v n4 3 (6,67%). 3 rodiče (25,00%) z n1, nikdo (0,00%) z n2, 6 (11,76%) z n3, 15 (33,33%) z n4 a 18 (33,33%) uvedlo, že důležitý je cizí jazyk, aby se dítě vždy a s každým domluvilo. Naukové předměty uvedlo 6 rodičů (50,00%) z n1, 6 (28,57%) z n2, nikdo (0,00%) v n3

a v n4 a 6 rodičů v n5. Jiné nezvolil nikdo (0,00%) v n1, v n2 jiné zvolilo 9 rodičů (42,86%), v n3 6 (11,76%), v n4 a v n5 nikdo (0,00%).

Analýza směrem k postojům ke škole

II. VO1: Nikdo (0,00%) z rodičů z n1 by školu, kterou navštěvuje jeho dítě, neměnil. Měnili by 3 rodiče (14,29%) z n2, 9 (17,65%) z n3, 3 (6,67%) z n4 a 18 (33,33%) z n5. Uvažuje o tom 6 rodičů (11,76%) z n3, 15 (33,33%) z n4 a 9 (16,67%). Neuvažuje o tom nikdo (0,00%) z n1 a z n2. Školu by neměnilo 6 rodičů (50,00%) z n1, 12 (57,14%) z n2, 6 (11,76%) z n3, 12 (26,67%) z n4 a 12 (22,22%) z n5. Myslí si, že není důvod 6 rodičů (50,00%) z n1, 6 (28,57%) z n2, 27 (52,94%) z n3, 15 (33,33%) z n4 a 15 (27,78%) z n5. Jiné uvedli pouze 3 rodiče (5,88%) z n3.

II.VO2: 6 rodičům (50,00%) z n1, 6 (28,57%) z n2, 39 (76,47%) z n3, 27 (60,00%) z n4 a 30 (55,56%) škola, kterou jejich dítě navštěvuje, vyhovuje, protože je to nejbližší škola. 3 rodičům (5,88%) z n3, 3 (6,67%) z n4 a 9 (16,67%) škola, kterou jejich dítě navštěvuje, nevyhovuje. Tuhle odpověď v n1 a v n2 nikdo (0,00%) neuvedl. Nikdo (0,00%) z n1, z n2 a z n5 neuvedl, že jim škola nevyhovuje, ale dítě tam chodit musí. Uvedli to 3 rodiče (5,88%) z n3 a 9 rodičů (20,00%) z n4. 6 rodičům (50,00%) z n1, 12 (57,14%) z n2, 3 (5,88%) z n3, 6 (13,33%) z n4 a 15 (27,78%) škola, do které chodí dítě, vyhovuje, protože se rodičům líbí přístup školy vůči dítěti. Jiné uvedli 3 rodiče (14,29%) z n2 a 3 rodiče (5,88%). Jiné nikdo (0,00%) neuvedl v n1, v n4 a v n5.

II.VO3: 12 rodičům (100%) z n1, 18 (85,71%) z n2, 12 (23,53%) z n3, 27 (60,00%) z n4 a 33 (61,11%) se škola, kterou jejich dítě navštěvuje, líbí a jsou s ní spokojení. 9 rodičům (17,65%) z n3, 3 (6,67%) z n4 a 18 (33,33%) z n5 se škola nelíbí a nejsou s ní spokojení. V n1 a v n2 tuhle odpověď neuvedl. Dosud to neřešili 3 rodiče (14,29%) z n2, 27 (52,94%) z n3, 15 (33,33%) z n4, 3 (5,56%). V n1 tuhle odpověď nikdo neuvedl. Nikdo (0,00%) v žádné skupině neuvedl, že má se školou konflikt. Jiné uvedli pouze 3 rodiče (5,88%) z n3.

II.VO4: 12 rodičů (100%) z n1, 12 (57,14%) z n2, 21 (41,18%) z n3, 30 (66,67%) z n4 a 27 (50,00%) uvedlo, že škola s nimi komunikuje pravidelně o možnostech vzdělávání dětí. Nikdo z rodičů (0,00%) z n1, 3 rodiče (14,29%) z n2, 6 rodičů (11,76%) z n3, 3 rodiče (6,67%) z n4 a 6 (11,11%) uvedlo, že se školou neudržují kontakt. To, že škola s rodiči neudržuje kontakt, uvedlo 6 rodičů (13,33%) z n4 a 3 rodiče (5,56%) z n5. Z n1, n2 a n3 tuto odpověď nikdo (0,00%) nevybral. Že o tom rodič nepřemýšlel, uvedlo 9 rodičů (17,65%) z n3, 3 (6,67%) z n4 a 18 (33,33%) z n5. V n1 a v n2 si nikdo (0,00%) tuto odpověď nevybral.

Jiné zvolilo 6 rodičů (28,57%) z n2, 15 (29,41%) z n3, 3 (6,67%) z n4 a nikdo (0, 00%) v n1 a v n5.

II.VO5: 3 rodiče (25,00%) z n1, nikdo (0,00%) z n2, 6 rodičů (11,76%) z n3, 6 (13,33%) z n4 a 3 rodiče (5,56%) uvedli, že by škola měla věnovat individuální péči dítěti. 3 rodiče (25,00%) z n1, 3 (14,29%), 6 rodičů (11,76%) z n3, 3 (6,67%) z n4 a 18 (33,33%) z n5 uvedlo, že škola by měla respektovat to, že romské dítě je jiné. 3 rodiče (25,00%) z n1, 12 (57,14%) z n2, 6 (11,76%) z n3, 3 (6,67%) z n4 a 12 (22,22%) uvedli, že se škola snaží. Že to není o škole, ale o přístupu, deklarovali 3 rodiče (25,00%) z n1, 3 (14,29%) z n2, 24 (47,06%) z n3, 30 (66,67%) z n4 a 12 (22,22%). Jiné v n1 nikdo (0,00%) neuvedl, v n2 jiné uvedli 3 rodiče (14,29%), v n3 9 (17,65%), v n4 3 (6,67%) a v n5 9 (16,67%).

II.VO6: Na dotaz, co se rodičům líbí a nelíbí na škole, kterou navštěvuje jejich dítě, odpovědělo 6 rodičů (50,00%) z n1, 12 (57,14%) z n2, 30 (58,82%) z n3, 27 (60,00%) z n4 a 12 (22,22%), že to dosud neřešili. 6 rodičům (50,00%) z n1, 9 (42,86%) z n2, 6 (11,76%) z n3, 12 (26,67%) z n4 a 21 (38,89%) z n5 se líbí přístup školy vůči dětem. 6 rodičů (11,76%) z n3, 3 (6,67%) z n4 a 12 (22,22%) z n5 a nikdo (0,00%) z n1 a n2 odpověděli, že se jim na škole nelíbí přístup školy vůči dětem. 6 rodičů (11,76%) z n3, 3 rodiče (6,67%) z n4 a 9 (16,67%) odpověděli, že se školou nekomunikují. V n1 a n2 nikdo neodpověděl. Jiné zvolili jen 3 rodiče (5,88%) z n3.

II.VO7: 3 rodiče (25,00%) z n1, nikdo (0,00%) z n2, 12 rodičů (23,53%) z n3, 3 (6,67%) z n4 a 9 (16,67%) uvedli, že škola přistupuje k romským dětem hůře než k gádžovským. 3 rodiče (14,29%) z n2, 21 (41,18%) z n3, 18 (40,00%) z n4 a 12 (22,22%) deklarují, že škola dítěti nepomáhá, dělá jenom to, co musí. V n1 tuto odpověď nikdo (0,00%) neuvedl. 9 rodičů (75,00%) z n1, 9 (42,86%) z n2, 12 (23,53%) z n3, 9 (20,00%) z n4 a 18 (33,33%) tvrdí, že škola se snaží. To, že jde vidět, že se dítěti učitelé věnují, uvedlo 6 (28,57%) rodičů v n2, 6 (11,76%) z n3, 15 (33,33%) z n4 a 15 (27,78%) z n5. V n1 nikdo (0,00%) takhle neodpověděl. Jiné uvedli pouze 3 rodiče (14,29%) z n2.

Analýza směrem k postojům k učitelům

III.VO1: 9 rodičů (75,00%) z n1, 12 (57,14%) z n2, 18 (35,29) z n3, 21 (46,67) z n4 a 24 (44,44%) uvedli, že jsou s učiteli spokojeni. 3 rodiče (25,00%) z n1, 6 (28,57%) z n2, 9 (17,65%) z n3, 3 (6,67%) z n4 a 9 (16,67%) z n5 si myslím, že vztah učitelů k jejich dítěti je správný. 6 rodičů (13,33%) v n4 a 12 (22,22%) a nikdo v n1, n2 a n3 nejsou s učiteli spokojeni. Někteří uvedli, že se učitelé staví, chovají k dítěti tak, jak by neměli. Uvedli to 3 rodiče (14,29%) z n2, 18 (35,29%) z n3, 3 (6,67%) z n4 a 9 (16,67%) z n4, nikdo z n1. Jiné

neuveďl nikdo (0,00%) z n1, z n2 a z n5. Jiné uveďlo 6 rodičů (11,76%) z n3 a 12 (26,67%) z n4.

III.VO2: Někteří učitelé se chovají chladně a povýšenecky, to uveďli 3 rodiče (25,00%) z n1, nikdo (0,00%) z n2, 21 (41,18%) z n3, 12 (26,67%) z n4 a 15 (27,78%) u n5. 3 rodiče (25,00%) z n1, 3 (14,29%) z n2, 12 (23,53%) z n3, 3 (6,67%) z n4 a 6 (11,11%) z n5 uveďli, že se jim na učitelích nelíbí to, že neakceptují kulturu Romu. 3 rodiče (25,00%) z n1, 9 (42,86%) z n2, 6 (11,76%) z n3, 21 (46,67%) z n4 a 15 (27,78%) uveďli, že je vše v pořádku. Nikdo (0,00%) z n1, 3 rodiče (14,29%) z n2, 12 (23,53%) z n3, 6 (13,33%) z n4 a 6 (11,11%) tvrdí, že učitelé dělají velké rozdíly. Jiné uveďli 3 rodiče (25,00%) z n1, 6 (28,57%) z n2, nikdo (0,00%) z n3, 3 (6,67%) z n4 a 12 (22,22%) z n5.

III.VO3: 9 rodičů (75,00%) z n1, 3 (14,29%) z n2, 9 (17,65%) z n3, 6 (13,33%) z n4 a 9 (16,67%) na dotaz, co by učitelé měli dělat, a nedělají, odpověděli, že učitelé často nechápou, že romské dítě je často jiné než gádžovské. Nikdo (0,00%) z n1, z n2 a z n4 neuveďl, že by učitelé měli uplatňovat k romskému dítěti individuální přístup. Uveďlo to 9 rodičů (17,65%) z n3 a 6 rodičů (11,11%) z n5. 3 rodiče (25,00%) z n1, 6 (28,57%) z n2, nikdo (0,00%) z n3, 9 (20,00%) z n4 a 9 (16,67%) z n5 si myslí, že učitelé dělají vše, co je v jejich silách. Nikdo (0,00%) z n1, 12 rodičů (57,14%) z n2, 27 (52,94%) z n3, 30 (66,67%) z n4 a 30 rodičů (55,56%) deklarují, že ne všichni učitelé jsou stejní. 6 rodičů (11,76%) z n3 uveďlo jiné.

III.VO4: 3 rodiče (25,00%) z n1, nikdo (0,00%) z n2, 21 (41,18%) z n3, 12 (26,67%) z n4 a 27 rodičů (50,00%) z n5 uveďlo, že neví, zda-li třídní učitel dítěte je oblíbeným učitelem, neboť se dítěte dosud neptali. 6 rodičů z n1, 12 (57,14%) z n2, 3 (5,88%) z n3, 18 (40,00%) z n4 a 12 (22,22%) z n5 si myslí, že třídní učitel je oblíbeným učitelem dítěte. 3 rodiče (25,00%) z n1, nikdo (0,00%) z n2, 12 (23,53%) z n3, 9 (20,00%) z n4 a 6 rodičů (11,11%) uveďlo, že si to nemyslí. To, že rodič třídního učitele osobně nezná, uveďli 3 rodiče (14,29%) z n2, 12 (23,53%) z n3, 6 (13,33%) z n4 a 9 (16,67%). V n1 to nikdo (0,00%) neuveďl. Jiné uveďlo 6 rodičů (28,57%) z n2 a 3 (5,88%) z n3.

III.VO5: Nikdo (0,00%) z rodičů v n1, n2 a n4 neuveďl, že když hovoří s učitelem, cítí, že mu může důvěřovat. Uveďlo to 6 rodičů (11,76%) z n3 a 15 rodičů (27,78%) z n5. 6 rodičů (50,00%) z n1, 6 (28,57%) z n2, nikdo (0,00%) z n3, 18 (40,00%) a 15 rodičů (27,78%) uveďlo, že si myslí, že učiteli může věřit. 3 rodiče (25,00%) z n1, nikdo (0,00%) z n2, 9 (17,65%) z n3, 15 (33,33%) z n4 a nikdo (0,00%) z n5 deklaruje, že se učitel chová chladně a povýšenecky. 3 rodiče (25,00%) z n1, 15 (71, 43%) z n2, 27 (52,94%) z n3,

6 (13,33%) z n4 a 15 (27,78%) uvedlo, že učitel má pochopení. Jiné uvedlo 9 rodičů (17,65%) z n3, 6 (13,33%) z n4 a 9 rodičů (16,67%) z n5.

Analýza směrem k postojům ke vzdělání jako hodnotě

IV.VO1: 6 rodičů (50,00%) z n1, 3 (14,29%) z n2, 18 (35,29%) z n3, 6 (13,33%) z n4 a 12 (22,22%) uvedlo, že Romové mají naprosto jiné hodnoty. Nikdo (0,00%) z n1 a nikdo (0,00%) z n5 neuvedl to, že na to nemají podmínky. Tuhle odpověď vybrali 3 rodiče (14,29%) z n2, 3 (5,88%) z n3 a 12 (26,67%) z n4. Že si to myslí jenom Gádžové, a není tomu tak, uvedlo 15 rodičů (71,43%) z n2, 15 (29,41%) z n3, 12 (26,67%) z n4 a 27 (50,00%) z n5. V n1 to nikdo (0,00%) neuvedl. 6 rodičů (50,00%) z n1, nikdo (0,00%) z n2, 9 (17,65%) z n3, 12 (26,67%) z n4 a 15 (27,78%) uvedlo, že i když je to vzdělaný Rom, nemůže si najít práci. Jiné uvedly pouze 2 skupiny: n3 – 6 rodičů (11,76%) a n4 - 3 rodiče (6,67%).

IV.VO2: 9 rodičů (75,00%) z n1, nikdo (0,00%) z n2, 21 (41,18%) z n3, 3 (6,67%) z n4 a 12 (22,22%) z n5 uvedlo spokojenost a také to, že vyšší vzdělání nikdy nepotřebovali. Nespokojenost, protože si nemůžou sehnat práci, neuvedl nikdo (0,00%) z n1, uvedli to 3 rodiče (14,29%) v n2, 9 (17,65%) v n3, 30 (66,67%) v n4 a 21 (38,89%). Že jsou spokojeni, protože vzdělání vnímají odlišně od ostatních Romů, uvedli 3 rodiče (25,00%) v n1, 12 (57,14%) v n2, 12 (23,53%) v n3, 6 (13,33%) v n4 a 6 (11,11%). 6 rodičů (11,76%) z n3, 6 (13,33%) z n4 a 15 (27,78%) z n5 uvedlo, nejsou spokojeni, protože nemají ty možnosti, co mají druzí. V n1 a v n2 tohle nikdo (0,00%) neuvedl. Jiné uvedlo pouze 6 rodičů (28,57%) z n2 a 3 rodiče (5,88%) z n3.

IV.VO3: Na dotaz, proč rodič nešel studovat dál, 3 rodiče (25,00%) z n1, 6 (28,57%) z n2, 9 (17,65%) z n3, 3 (6,67%) z n4 a 6 (11,11%) z n5 uvedli, že bylo pro ně důležité založit si rodinu. Nikdo (0,00%) z n1 a z n2 neuvedl, že neměl důvod a nikdo jej k tomu nevedl. V n3 tohle uvedlo 6 rodičů (11,76%), v n4 18 (40,00%) a 27 (50,00%). Odpověď, že mají vzdělání, které chtěli a je pro ně dostačující, uvedlo 6 rodičů (50,00%) z n1, 3 (14,29%) z n2, 30 (58,82%) z n3, 6 (13,33%) z n4 a 12 (22,22%) z n5. Vzdělání nepovažovali za důležité 3 rodiče (25,00%) z n1, nikdo (0,00%) z n2, 3 (5,88%) z n3, 3 (6,67%) z n4 a 9 rodičů (16,67%) z n5. Jiné uvedlo 12 rodičů (57,14%) z n2, 3 (5,88%) z n3, 15 (33,33%) a nikdo (0,00%) z n1 a n5.

IV.VO4: 3 rodiče (6,67%) z n4 a 12 rodičů (22,22%) si myslí, že dítě vzdělání ve svém životě nepotřebuje. V ostatních skupinách, tj. v n1, n2, n3 si to nikdo (0,00%) nemyslí. To, že vzdělání je pro dítě v životě nutné, ale rodič neví, zda-li to vůbec dítě zvládne, uvedli 3 rodiče (25,00%) z n1, 6 (28,57%) z n2, 21 (41,18%) z n3, 36 (80,00%) z n4

a 30 (55,56%). To, že vzdělání je důležité pro dítě, ale rodič si není jist, zda-li to dítěti v životě pomůže, uvedlo 6 rodičů (50,00%) z n1, 6 (28,57%) z n2, 21 (41,18%) z n3, 6 (13,33%) z n4 a 3 (5,56%). 6 rodičů (11,76%) z n3 a 9 (16,67%) z n5 uvedli, že neví, zda dítě o vzdělání má zájem. Tuto odpověď nikdo (0,00%) neuvedl v n1, v n2 a v n4.

Analýza směrem k postojům k asistentu pedagoga

V.VO1: 6 rodičů (50,00%) z n1, 12 (57,14%) z n2, 18 (35,29%) z n3, 24 (53,33%) z n4 a 18 (33,33%) uvedlo, že funkci asistenta pedagoga by měl vykonávat Rom, jako vzor pro děti. 3 rodiče (25,00%) z n1, 3 (14,29%) z n2, 18 (35,29%) z n3, 15 (33,33%) z n4 a 9 (16,67%) z n5 uvedlo, že není důležité, zda asistent pedagoga je Rom nebo Gádžo. To, že důležité je hlavně, aby asistent pedagoga ve třídě byl a pomáhal dětem, neuvedl v n1 nikdo (0,00%), v n2 6 rodičů (28,57%), v n3 12 (23,53%), v n4 6 (13,33%) a v n5 21 (38,89%). 3 rodiče (25,00%) z n1, nikdo (0,00%) v n2, v n3 a v n4 a 6 rodičů (11,11%) v n5 uvedlo, že si myslí, že asistentem pedagoga by měl být Gádžo. Jiné uvedla pouze n3, a to v počtu 3 respondentů (5,88%).

V.VO2: 12 rodičů (100%) z n1, 15 (71,43%) z n2, 27 (52,94%) z n3, 30 (66,67%) z n4 a 33 (61,11%) uvedlo, že funkce asistenta pedagoga je dobrá věc, protože napomáhá dítěti. Nikdo (0,00%) z n1 a z n3 neuvedl, že je to funkce, která napomáhá učitele. Tuhle odpověď zvolili 3 rodiče (14,29%) z n2, 6 (13,33%) a z n5 6 (11,11%). To, že je to špatná věc, protože se tak dává najevo, že romské děti jsou slabé, uvedlo 12 rodičů (23,53%) z n3, 3 (6,67%) z n4 a 9 (16,67%) z n5. V n1 a v n2 tuto odpověď nikdo (0,00%) neuvedl. Nikdo (0,00%) z n1 neuvedl, že je to špatná věc, protože se dělají rozdíly mezi romskými a gádžovskými dětmi. V n2 to uvedli 3 rodiče (14,29%), v n3 6 (11,76%), v n4 3 (6,67%) a v n5 6 (11,11%). V n1, v n2 a v n5 nikdo (0,00%) neuvedl jiné. 6 rodičů (11,76%) z n3 a 3 rodiče (6,67%) z n4 uvedlo jiné.

6.4 Kategorie: Rodič má v současné době dítě PDŠ

V této kategorii byli respondenti rozděleni do 2 skupin: n1) rodiče s dítětem (s dětmi) povinné školní docházky – 21 (11,48%) a n2) rodiče bez dítěte (dětí) povinné školní docházky – 162 (88,52%). Z hlediska pohlaví v n1 bylo 12 žen (57,14%), 9 mužů (42,86%), v n2 bylo 102 žen (62,96%) a 60 mužů (37,04%). Z pohledu dosaženého vzdělání v n1 bylo 9 absolventů bývalé ZvŠ (42,86%), žádný absolvent ZŠ (0,00%), 3 absolventy SOU (14,29%), 3 absolventy SŠ (14,29%), žádný absolvent VOŠ (0,00%) a 6 vysokoškoláků

(28,57%). V n2 bylo 45 absolventů bývalé ZvŠ (27,78%), 45 (27,78%) absolventů ZŠ, 48 (29,63%) absolventů SOU, 18 (11,11%) absolventů SŠ, žádný absolvent VOŠ (0,00%) a 6 vysokoškoláků (3,70%). Co se týče počtu dětí, v n1 12 rodičů (57,14%) mělo 1 – 2 děti, nikdo (0,00%) neměl 3 – 4 děti a 9 rodičů (42,86%) mělo 5 a více dětí. V n2 81 rodičů (50,00%) mělo 1 – 2 děti, 60 rodičů (37,04%) mělo 3 – 4 děti a 21 rodičů (12,96%) mělo 5 a více dětí. V n1 nikdo (0,00%) nebyl ve věku do 25 let, 3 rodiče (31,15%) byli ve věku 26 – 30 let, 9 rodičů (42,86%) bylo ve věku 31 – 40 let a 9 rodičů (42,86%) bylo ve věku 41 a více let. V n2 3 rodiče (1,85%) bylo ve věku do 25 let, 54 rodičů (33,33%) bylo ve věku 26 – 30 let, 78 rodičů (48,15%) bylo ve věku 31 – 40 let a 27 rodičů (16,67%) bylo ve věku 41 let a výše.

VĚK RODIČŮ	Celkem - N		Rodič nemá dítě PŠD – N1		Rodič má dítě PŠD - N2	
	Absolutní počet N	Relativní počet	Absolutní počet N1	Relativní počet	Absolutní počet N2	Relativní počet
		v % N		v % N1		v % N2
	183	100%	21	11,48%	162	88,52%
Pohlaví						
Žena	114	62,30%	12	57,14%	102	62,96%
Muž	69	37,70%	9	42,86%	60	37,04%
Pohlaví celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
Dosažené vzdělání						
ZvŠ	54	29,51%	9	42,86%	45	27,78%
ZŠ	45	24,59%	0	0,00%	45	27,78%
SOU	51	27,87%	3	14,29%	48	29,63%
SŠ	21	11,48%	3	14,29%	18	11,11%
VOŠ	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
VŠ	12	6,56%	6	28,57%	6	3,70%
Vzdělání celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
Počet dětí						
1 - 2	93	50,82%	12	57,14%	81	50,00%
3 – 4	60	32,79%	0	0,00%	60	37,04%
5 <	30	16,39%	9	42,86%	21	12,96%
Počet dětí celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
Věk						
> 25	3	1,64%	0	0,00%	3	1,85%
26 - 30	57	31,15%	3	14,29%	54	33,33%
31 - 40	87	47,54%	9	42,86%	78	48,15%
41 <	36	19,67%	9	42,86%	27	16,67%
Věk celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%

VĚK RODIČŮ	Celkem - N		Rodič nemá dítě PŠD – N1		Rodič má dítě PŠD - N2	
	Absolutní počet N	Relativní počet	Absolutní počet N1	Relativní počet	Absolutní počet N2	Relativní počet
		v % N		v % N1		v % N2
1. Jak se Vašemu dítěti ve škole daří?						
A	24	13,11%	3	14,29%	21	12,96%
B	87	47,54%	15	71,43%	72	44,44%
C	39	21,31%	0	0,00%	39	24,07%
D	21	11,48%	3	14,29%	18	11,11%
E	12	6,56%	0	0,00%	12	7,41%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
2. Měnili byste školu, kterou Vaše dítě navštěvuje?						
A	33	18,03%	3	14,29%	30	18,52%
B	30	16,39%	6	28,57%	24	14,81%
C	48	26,23%	6	28,57%	42	25,93%
D	69	37,70%	6	28,57%	63	38,89%
E	3	1,64%	0	0,00%	3	1,85%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
3. Jací jsou učitelé ve škole?						
A	84	45,90%	9	42,86%	75	46,30%
B	30	16,39%	9	42,86%	21	12,96%
C	18	9,84%	3	14,29%	15	9,26%
D	33	18,03%	0	0,00%	33	20,37%
E	18	9,84%	0	0,00%	18	11,11%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
4. Proč se o Romech říká, že nepovažují vzdělání za hodnotu?						
A	45	24,59%	3	14,29%	42	25,93%
B	18	9,84%	3	14,29%	15	9,26%
C	69	37,70%	3	14,29%	66	40,74%
D	42	22,95%	9	42,86%	33	20,37%
E	9	4,92%	3	14,29%	6	3,70%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
5. Jak tráví Vaše dítě volný čas?						
A	51	27,87%	3	14,29%	48	29,63%
B	36	19,67%	0	0,00%	36	22,22%
C	54	29,51%	15	71,43%	39	24,07%
D	3	1,64%	0	0,00%	3	1,85%
E	39	21,31%	3	14,29%	36	22,22%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
6. Kdo by měl vykonávat funkci asistenta?						
A	78	42,62%	12	57,14%	66	40,74%
B	48	26,23%	0	0,00%	48	29,63%
C	45	24,59%	6	28,57%	39	24,07%
D	9	4,92%	0	0,00%	9	5,56%

VĚK RODIČŮ	Celkem - N		Rodič nemá dítě PŠD – N1		Rodič má dítě PŠD - N2	
	Absolutní počet N	Relativní počet	Absolutní počet N1	Relativní počet	Absolutní počet N2	Relativní počet
		v % N		v % N1		v % N2
E	3	1,64%	3	14,29%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
7. Co by učitelé mohli pro Vaše dítě dělat, a nedělají?						
A	36	19,67%	9	42,86%	27	16,67%
B	15	8,20%	0	0,00%	15	9,26%
C	27	14,75%	0	0,00%	27	16,67%
D	99	54,10%	9	42,86%	90	55,56%
E	6	3,28%	3	14,29%	3	1,85%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
8. Jste spokojen se vzděláním, které máte?						
A	45	24,59%	6	28,57%	39	24,07%
B	63	34,43%	0	0,00%	63	38,89%
C	39	21,31%	6	28,57%	33	20,37%
D	27	14,75%	6	28,57%	21	12,96%
E	9	4,92%	3	14,29%	6	3,70%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
9. Proč jste nešel studovat dál?						
A	27	14,75%	3	14,29%	24	14,81%
B	51	27,87%	6	28,57%	45	27,78%
C	57	31,15%	3	14,29%	54	33,33%
D	18	9,84%	3	14,29%	15	9,26%
E	30	16,39%	6	28,57%	24	14,81%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
10. Komunikuje s Vámi škola o možnostech vzdělávání dítěte?						
A	102	55,74%	15	71,43%	87	53,70%
B	18	9,84%	3	14,29%	15	9,26%
C	9	4,92%	0	0,00%	9	5,56%
D	30	16,39%	0	0,00%	30	18,52%
E	24	13,11%	3	14,29%	21	12,96%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
11. Co by škola mohla pro Vaše dítě dělat, a nedělá?						
A	18	9,84%	3	14,29%	15	9,26%
B	33	18,03%	9	42,86%	24	14,81%
C	36	19,67%	6	28,57%	30	18,52%
D	72	39,34%	3	14,29%	69	42,59%
E	24	13,11%	0	0,00%	24	14,81%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
12. Chodí nebo chodilo Vaše dítě do přípravné třídy?						
A	60	32,79%	6	28,57%	54	33,33%
B	75	40,98%	9	42,86%	66	40,74%
C	27	14,75%	0	0,00%	27	16,67%

VĚK RODIČŮ	Celkem - N		Rodič nemá dítě PŠD – N1		Rodič má dítě PŠD - N2	
	Absolutní počet N	Relativní počet	Absolutní počet N1	Relativní počet	Absolutní počet N2	Relativní počet
		v % N		v % N1		v % N2
D	15	8,20%	3	14,29%	12	7,41%
E	6	3,28%	3	14,29%	3	1,85%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
13. Je třídní učitel Vašeho dítě oblíbeným učitelem?						
A	63	34,43%	3	14,29%	60	37,04%
B	51	27,87%	9	42,86%	42	25,93%
C	30	16,39%	3	14,29%	27	16,67%
D	30	16,39%	3	14,29%	27	16,67%
E	9	4,92%	3	14,29%	6	3,70%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
14. Co si myslíte o vzdělávání pro Vaše dítě?						
A	15	8,20%	0	0,00%	15	9,26%
B	96	52,46%	12	57,14%	84	51,85%
C	42	22,95%	0	0,00%	42	25,93%
D	15	8,20%	3	14,29%	12	7,41%
E	15	8,20%	6	28,57%	9	5,56%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
15. Když hovoříte s učitelem, jak na Vás působí?						
A	21	11,48%	6	28,57%	15	9,26%
B	45	24,59%	6	28,57%	39	24,07%
C	27	14,75%	3	14,29%	24	14,81%
D	66	36,07%	6	28,57%	60	37,04%
E	24	13,11%	0	0,00%	24	14,81%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
16. Co potřebuje Vaše dítě k tomu, aby bylo v životě šťastné?						
Rodina na 1. místě.	159	86,89%	18	85,71%	141	87,04%
Rodina na 2. místě.	15	8,20%	0	0,00%	15	9,26%
Rodina na 3. místě.	9	4,92%	3	14,29%	6	3,70%
Rodina na 4. místě.	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Rodina celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
Vzdělání na 1. místě.	3	1,64%	0	0,00%	3	1,85%
Vzdělání na 2. místě.	96	52,46%	18	85,71%	78	48,15%
Vzdělání na 3. místě.	24	13,11%	0	0,00%	24	14,81%
Vzdělání na 4. místě.	60	32,79%	3	14,29%	57	35,19%
Vzdělání celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
Peníze na 1. místě.	24	13,11%	3	14,29%	21	12,96%

VĚK RODIČŮ	Celkem - N		Rodič nemá dítě PŠD – N1		Rodič má dítě PŠD - N2	
	Absolutní počet N	Relativní počet	Absolutní počet N1	Relativní počet	Absolutní počet N2	Relativní počet
		v % N		v % N1		v % N2
Peníze na 2. místě.	21	11,48%	0	0,00%	21	12,96%
Peníze na 3. místě.	78	42,62%	15	71,43%	63	38,89%
Peníze na 4. místě.	60	32,79%	3	14,29%	57	35,19%
Peníze celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
Práce na 1. místě.	9	4,92%	0	0,00%	9	5,56%
Práce na 2. místě.	51	27,87%	3	14,29%	48	29,63%
Práce na 3. místě.	30	16,39%	3	14,29%	27	16,67%
Práce na 4. místě.	93	50,82%	15	71,43%	78	48,15%
Práce celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
17. Líbí se Vám škola, kterou Vaše dítě navštěvuje?						
A	102	55,74%	9	42,86%	93	57,41%
B	30	16,39%	3	14,29%	27	16,67%
C	48	26,23%	6	28,57%	42	25,93%
D	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
E	3	1,64%	3	14,29%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
18. Chodí Vaše dítě do kroužku nebo na jinou aktivitu?						
A	42	22,95%	3	14,29%	39	24,07%
B	33	18,03%	0	0,00%	33	20,37%
C	69	37,70%	12	57,14%	57	35,19%
D	24	13,11%	0	0,00%	24	14,81%
E	15	8,20%	6	28,57%	9	5,56%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
19. Co je dobré pro vzdělání Vašeho dítěte?						
A	69	37,70%	12	57,14%	57	35,19%
B	18	9,84%	3	14,29%	15	9,26%
C	57	31,15%	3	14,29%	54	33,33%
D	39	21,31%	3	14,29%	36	22,22%
E	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
20. Pomáhá škola Vašemu dítěti?						
A	27	14,75%	3	14,29%	24	14,81%
B	54	29,51%	6	28,57%	48	29,63%
C	57	31,15%	3	14,29%	54	33,33%
D	42	22,95%	6	28,57%	36	22,22%
E	3	1,64%	3	14,29%	0	0,00%

VĚK RODIČŮ	Celkem - N		Rodič nemá dítě PŠD – N1		Rodič má dítě PŠD - N2	
	Absolutní počet N	Relativní počet	Absolutní počet N1	Relativní počet	Absolutní počet N2	Relativní počet
		v % N		v % N1		v % N2
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
21. Myslíte si, že funkce asistenta pedagoga je dobrá nebo špatná věc?						
A	117	63,93%	9	42,86%	108	66,67%
B	15	8,20%	0	0,00%	15	9,26%
C	24	13,11%	0	0,00%	24	14,81%
D	18	9,84%	3	14,29%	15	9,26%
E	9	4,92%	9	42,86%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
22. Je podle Vás vzdělání pro Vaše dítě důležité k tomu, aby se uplatnilo na trhu práce?						
A	69	37,70%	15	71,43%	54	33,33%
B	54	29,51%	0	0,00%	54	33,33%
C	33	18,03%	0	0,00%	33	20,37%
D	21	11,48%	3	14,29%	18	11,11%
E	6	3,28%	3	14,29%	3	1,85%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
23. Vyhovuje Vám škola, kterou navštěvuje Vaše dítě?						
A	108	59,02%	6	28,57%	102	62,96%
B	15	8,20%	0	0,00%	15	9,26%
C	12	6,56%	0	0,00%	12	7,41%
D	42	22,95%	12	57,14%	30	18,52%
E	6	3,28%	3	14,29%	3	1,85%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
24. Co se Vám na učitelích nelíbí?						
A	51	27,87%	6	28,57%	45	27,78%
B	27	14,75%	6	28,57%	21	12,96%
C	54	29,51%	0	0,00%	54	33,33%
D	27	14,75%	9	42,86%	18	11,11%
E	24	13,11%	0	0,00%	24	14,81%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
25. Co se Vám líbí a nelíbí na škole, kterou navštěvuje Vaše dítě?						
A	87	47,54%	15	71,43%	72	44,44%
B	54	29,51%	3	14,29%	51	31,48%
C	21	11,48%	0	0,00%	21	12,96%
D	18	9,84%	0	0,00%	18	11,11%
E	3	1,64%	3	14,29%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
26. Co je nejdůležitější pro Vaše dítě?						
Rodina na 1. místě.	117	63,93%	9	42,86%	108	66,67%

VĚK RODIČŮ	Celkem - N		Rodič nemá dítě PŠD – N1		Rodič má dítě PŠD - N2	
	Absolutní počet N	Relativní počet	Absolutní počet N1	Relativní počet	Absolutní počet N2	Relativní počet
		v % N		v % N1		v % N2
Rodina na 2. místě.	57	31,15%	9	42,86%	48	29,63%
Rodina na 3. místě.	9	4,92%	3	14,29%	6	3,70%
Rodina na 4. místě.	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Rodina celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
Vzdělání na 1. místě.	51	27,87%	9	42,86%	42	25,93%
Vzdělání na 2. místě.	54	29,51%	9	42,86%	45	27,78%
Vzdělání na 3. místě.	27	14,75%	0	0,00%	27	16,67%
Vzdělání na 4. místě.	51	27,87%	3	14,29%	48	29,63%
Vzdělání celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
Peníze na 1. místě.	18	9,84%	0	0,00%	18	11,11%
Peníze na 2. místě.	30	16,39%	3	14,29%	27	16,67%
Peníze na 3. místě.	102	55,74%	12	57,14%	90	55,56%
Peníze na 4. místě.	33	18,03%	6	28,57%	27	16,67%
Peníze celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
Práce na 1. místě.	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Práce na 2. místě.	42	22,95%	0	0,00%	42	25,93%
Práce na 3. místě.	42	22,95%	6	28,57%	36	22,22%
Práce na 4. místě.	99	54,10%	15	71,43%	84	51,85%
Práce celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%
27. Které předměty jsou důležité pro Vaše dítě?						
A	99	54,10%	12	57,14%	87	53,70%
B	9	4,92%	0	0,00%	9	5,56%
C	42	22,95%	0	0,00%	42	25,93%
D	18	9,84%	3	14,29%	15	9,26%
E	15	8,20%	6	28,57%	9	5,56%
Celkem	183	100,00%	21	100,00%	162	100,00%

Tabulka č. 28 Bivariační analýza získaných empirických dat – kategorie: Rodič s dítětem nebo bez dítěte PŠD

Analýza směřem k postojům ke vzdělávání dítěte

I.VO1: 3 rodiče (14,2%) z n1 a 21 rodičů (12,96%) z n2 uvedli, že jejich dítě do školy chodí nerado. 15 rodičů (71,43%) z n1 a 72 rodičů (44,44%) z n2 uvedli, že jejich dítě chodí do školy rádo. Nikdo (0,00%) z rodičů v n1 neuvedl, že jeho dítě patří mezi ty lepší žáky ve třídě, v n2 to uvedlo 39 rodičů (24,07%). 3 rodiče (14,29%) z n1 a 18 rodičů (11,11%) z n2 uvedli, že jejich dítě patří mezi ty slabší žáky. Jiné v n1 nikdo (0,00%) neuvedl, v n2 to uvedlo 12 rodičů (7,41%).

I.VO2: 3 rodiče (14,29%) z n1, 48 rodičů (29,63%) z n2 uvedli, že jejich dítě tráví volný čas tak, že chodí pravidelně do kroužku. Nikdo (0,00%) z rodičů v n1 neuvedl, že dítě je doma a učí se. V n2 to uvedlo 36 rodičů (22,22%). 15 rodičů (71,43%) z n1 a 39 rodičů (24,07%) uvedli, že jejich dítě volný čas tráví svobodně, je často venku. Nikdo (0,00%) z rodičů v n1 neuvedl, že jeho dítě tráví volný čas různě a že někdy ani neví, kde v daný okamžik je. V n2 tohle uvedli 3 rodiče (1,85%). Jiné v n1 zvolili 3 rodiče (14,29%) a v n2 36 rodičů (22,22%).

I.VO3: 3 rodiče (14,29%) z n1 a 39 rodičů (24,07%) uvedlo, že jejich dítě do zájmového kroužku nebo na jinou aktivitu nechodí, neboť to nepotřebuje. Nikdo (0,00%) z n1 neuvedl, že dítě na takové akce nechodí, protože nemají na to podmínky. V n2 to uvedlo 33 rodičů (20,37%). 12 rodičů (57,14%) z n1 a 57 (35,19%) uvedli, že dítě chodí a rádo. Nikdo (0,00%) z rodičů v n1 neuvedl, že dítě chodí, ale nerado. V n2 to uvedlo 24 rodičů (14,81%). Jiné uvedlo 6 rodičů (28,57%) a 9 rodičů (5,56%).

I.VO4: 6 rodičů (28,57%) z n1 a 54 (33,33%) z n2 uvedli, že jejich dítě chodí do přípravné třídy. 9 rodičů (42,86%) z n1 a 66 rodičů (40,74%) uvedli, že jejich dítě do přípravné třídy nechodí. Nikdo (0,00%) z rodičů z n1 neuvedl, že dítě do přípravné třídy nechodilo, protože to dříve nebylo. Uvedlo to 27 rodičů (16,67%) z n2. 3 rodiče (14,29%) z n1 a 12 rodičů (7,41%) z n2 uvedli, že dítě do přípravné třídy nechodilo, protože to dříve nebylo a je to škoda. Jiné uvedli 3 rodiče (14,29%) z n1 a 3 rodiče (1,85%) z n2.

I.VO5: Na dotaz, co potřebuje dítě rodičů k tomu, aby bylo v životě šťastné, rodiče uvedli na prvním a druhém místě nestejným počtem hlasů 18 (85,71%) v n1 rodinu a vzdělání. Na třetím a čtvrtém místě byly peníze a práce se stejným počtem hlasů 15 (71,43%). V n2 na prvním místě s 141 hlasy (87,04%) byla rodina, na druhém a třetím místě s totožným počtem hlasů 78 (48,15%) bylo vzdělání a práce, na čtvrtém místě byly peníze s 63 hlasy (38,89%).

I.VO6: Na otázku, co je nejdůležitější pro dítě, rodiče uvedli v n1 na prvním místě s 15 (71,43%) práci, na druhém místě s 12 hlasy (57,14%) peníze a na třetím a čtvrtém místě s totožným počtem hlasů 9 (42,86%) rodinu a vzdělání. V n2 na prvním místě s počtem 108 hlasů (66,67%) je rodina, na druhém místě s 90 hlasy (55,56%) jsou peníze, na třetím místě s 84 hlasy (51,85%) je práce a na čtvrtém místě s 48 hlasy (29,63%) je vzdělání.

I.VO7: 12 rodičů (57,14%) z n1 a 57 rodičů (35,19%) z n2 uvedli, že dobré pro vzdělání dítěte je, aby mu pomáhala škola. 3 rodiče (14,29%) u n1 a 15 rodičů (9,26%) z n2 uvedli, že dobré pro vzdělání dítěte je, aby mělo vhodné podmínky k učení. 3 rodiče (14,29%) z n1 a 54 rodičů (33,33%) z n3 uvedli, že dobré je, aby dítě mělo správné vzory.

3 rodiče (14,29%) z n1 a 36 rodičů (22,22%) uvedli, že dobré je, aby mu pomáhali rodiče. Jiné neuvedl v žádné skupině nikdo (0,00%).

I.VO8: 15 rodičů (71,43%) z n1 a 54 rodičů (33,33%) z n2 uvedli, že si myslí, že v ČR je velký rasismus, že to není o vzdělání, ale o barvě pleti, zda se dítě uplatní na trhu práce či nikoli. Nikdo (0,00%) z rodičů v n1 neuvedl, že vzdělání pro dítě je důležité, neboť bez vzdělání si Rom nemůže najít slušnou práci. Uvedlo to 54 rodičů (33,33%) z n2. Nikdo (0,00%) z rodičů v n1 neuvedl, že vzdělání nerozhoduje o tom, zda se dítě na trhu práce uplatní či nikoli. V n2 to uvedlo 33 rodičů (20,37%). 3 rodiče (14,29%) z n1 a 18 rodičů (11,11%) z n2 uvedli, že dosud o tom nepřemýšleli. Jiné uvedli 3 rodiče (14,29%) z n1 a 3 rodiče (1,85%) z n2.

I.VO9: 12 rodičů (57,14%) z n1 a 87 rodičů (53,70%) uvedli, že důležitým předmětem je český jazyk, aby dítě umělo správně česky mluvit. Nikdo (0,00%) z n1 neuvedl, že důležitým předmětem je matematika, aby se dítě orientovalo v penězích. Uvedlo 9 rodičů (5,56%) z n2. Nikdo (0,00%) z n1 neuvedl, že důležitým je cizí jazyk, aby se dítě vždy s každým dorozumělo. Uvedlo to 42 rodičů (25,93%) z n2. 3 rodiče (14,29%) z n1 a 15 rodičů z n2 uvedli, že důležité jsou naukové předměty. Jiné uvedlo 6 rodičů (28,57%) z n1 a 9 rodičů (5,56%) z n2.

Analýza směrem k postojům ke škole

II. VO1: 3 rodiče (14,29%) z n1 a 30 rodičů (18,52%) z n2 uvedli, že by školu, kterou navštěvuje jejich dítě, měnili. 6 rodičů (28,57%) z n1 a 24 rodičů (14,81%) z n2 uvedli, že o změně školy uvažují. 6 rodičů (28,57%) z n1 a 42 rodičů (25,93%) uvedli, že školu by neměnili. 6 rodičů (28,57%) z n1 a 63 rodičů (38,89%) z n2 si myslím, že není k tomu důvod. Jiné zvolili 3 rodiče (1,85%) z n2.

II.VO2: 6 rodičů (28,57%) z n1 a 102 rodičů (62,96%) z n2 uvedli, že jim škola, kterou jejich dítě navštěvuje vyhovuje, protože je to nejbližší škola. Nikdo (0,00%) z n1 neuvedl, že mu škola nevyhovuje. Z n2 tak uvedlo 15 rodičů (9,26%). Nikdo (0,00%) z n1 neuvedl, že mu škola nevyhovuje, ale dítě tam chodit musí. Uvedlo to 12 rodičů (7,41%) z n2. 12 rodičů (57,14%) z n1 a 30 rodičů (18,52%) uvedli, že jim škola vyhovuje, protože se jim líbí přístup školy k dítěti. Jiné uvedli 3 rodiče (14,29%) z n1 a 3 rodiče (1,85%) z n2.

II.VO3: 9 rodičů (42,86%) z n1 a 93 rodičů (57,41%) z n2 uvedli, že se jim škola líbí a jsou s ní spokojeni. 3 rodiče (14,29%) a 27 rodičů (16,67%) uvedli, že se jim škola nelíbí a nejsou s ní spokojeni. 6 rodičů (28,57%) z n1 a 42 rodičů (25,93%) dosud to neřešilo. Nikdo

(0,00%) z rodičů z n1 a z n2 neuvedl, že má se školou konflikt. Jiné zvolili 3 rodiče (14,29%) z n1.

II.VO4: 15 rodičů (71,43%) z n1 a 87 rodičů (53,70%) uvedli, že škola s nimi komunikuje o možnostech vzdělávání dítěte pravidelně. 3 rodiče (14,29%) z n1 a 15 rodičů (9,26%) z n2 uvedli, že neudrží se školou žádný kontakt. Nikdo (0,00%) z n1 neuvedl, že škola neudrží kontakt. Uvedlo to 9 rodičů (5,56%) z n2. Nikdo (0,00%) z n1 neuvedl, 30 rodičů (18,52%) uvedlo, že o tom nepřemýšleli. Jiné zvolili 3 rodiče (14,29%) z n1 a 21 (12,96%) z n2.

II.VO5: 3 rodiče (14,29%) z n1 a 15 rodičů (9,26%) z n2 uvedli, že by škola měla dítěti věnovat individuální péči. 9 rodičů (42,86%) z n1 a 24 (14,81%) z n2 tvrdí, že by škola měla respektovat to, že romské dítě je jiné. 6 rodičů (28,57%) z n1 a 30 (18,52%) si myslí, že se škola snaží. 3 rodiče (14,29%) z n1 a 69 rodičů (42,59%) z n2 uvedli, že to není o škole, ale o přístupu učitele. Nikdo (0,00%) z rodičů z n1 neuvedl jiné. V n2 jiné uvedlo 24 (14,81%) rodičů.

II.VO6: 15 rodičů (71,43%) z n1 a 72 rodičů (44,44%) z n2 uvedli, že dosud neřešili to, co se jim na škole, kterou navštěvuje jejich dítě, líbí či nelíbí. 3 rodiče (14,29%) z n1 a 51 rodičů (31,48%) z n2 uvedli, že se jim líbí přístup školy vůči dětem. Nikdo (0,00%) z n1 neuvedl, že se mu nelíbí přístup školy vůči dětem. Z n2 to uvedlo 21 rodičů (21,96%). Nikdo (0,00%) z n1 neuvedl, že nekomunikuje se školou, v n2 to uvedlo 18 rodičů (11,11%). Jiné uvedli pouze 3 rodiče (14,29%) z n1.

II.VO7: 3 rodiče (14,29%) z n1 a 24 rodičů (14,81%) z n2 uvedli, že škola přistupuje k romským dětem hůře než ke gádžovským. 6 rodičů (28,57%) z n1 a 48 rodičů (29,63%) uvedli, že škola dítěti nepomáhá, dělá jenom to, co musí. 3 rodiče (14,29%) z n1 a 54 rodičů (33,33%) uvedli, že se škola snaží. 6 rodičů (28,57%) z n1 a 36 rodičů (22,22%) z n2 deklarují, že jde vidět, že se učitelé dítěti věnují. Jiné uvedli 3 rodiče (14,29%) z n1.

Analýza směrem k postojům k učitelům

III.VO1: 9 rodičů (42,86%) z n1 a 75 rodičů (46,30%) z n2 jsou s učiteli spokojeni. 9 rodičů (42,86%) z n1 a 21 rodičů (12,96%) z n2 si myslí, že vztah j jejich dítěti je správný. 3 rodiče (14,29%) z n1 a 15 rodičů (9,26%) s učiteli nejsou spokojeni. Nikdo (0,00%) z n1 neuvedl, že se učitelé staví k dítěti tak, jak by neměli. V n2 to uvedlo 33 rodičů (20,37%). Jiné uvedlo pouze 18 rodičů (11,11%) v n2.

III.VO2: 6 rodičům (28,57%) z n1 a 45 rodičům (27,78%) se na učitelích nelíbí to, že se chovají chladně a povýšenecky. 6 rodičů (28,57%) a 21 rodičům (12,96%) se na

učitelích nelíbí, že neakceptují kulturu Romů. Nikdo (0,00%) z n1 si nemyslí, že je vše v pořádku. V n2 si to myslí 54 rodičů (33,33%). 9 rodičů (42,86%) z n1 a 18 rodičů (11,11%) z n2 uvedli, že učitelé dělají velké rozdíly. Jiné uvedlo 24 rodičů (14,81%) z n2.

III.VO3: 9 rodičů (42,86%) z n1 a 27 rodičů (16,67%) uvedli, že učitelé často nechápou, že romské dítě je jiné než gádžovské. Nikdo z rodičů (0,00%) z n1 neuvedl, že by učitelé měli uplatňovat individuální přístup k romskému dítěti. V n2 to uvedlo 15 rodičů (9,26%). Nikdo z rodičů (0,00%) z n1 neuvedl, že si myslí to, že učitelé dělají vše, co je v jejich silách. V n2 to uvedlo 27 rodičů (16,67%). 9 rodičů (42,86%) z n1 a 90 rodičů (55,56%) z n2 si myslí, že ne všichni učitelé jsou stejní. Jiné uvedli 3 rodiče (14,29%) v n1 a 3 rodiče (1,85%) v n2.

III.VO4: 3 rodiče (14,29%) z n1 a 60 rodičů (37,04%) uvedli, že neví, zda třídní učitel je oblíbeným učitelem dítěte, protože se jej na to dosud neptali. 9 rodičů (42,86%) z n1 a 42 rodičů (25,93%) uvedli, že si myslí, že je. 3 rodiče (14,29%) z n1 a 27 rodičů (16,67%) z n2 si to nemyslí. 3 rodiče (14,29%) z n1 a 27 rodičů (16,67%) z n2 uvedli, že osobně třídního učitele neznají. Jiné uvedli 3 rodiče (14,29%) z n1 a 6 rodičů (3,70%) z n2.

III.VO5: 6 rodičů (28,57%) z n1 a 15 rodičů (9,26%) z n2 cítí, že učiteli může důvěřovat. 6 rodičů (28,57%) z n1 a 39 rodičů (24,07%) z n2 si myslí, že mu může věřit. 3 rodiče (14,29%) z n1 a 24 rodičů (14,81%) deklaruje, že se učitel chová chladně a povýšenecky. 6 rodičů (28,57%) z n1 a 60 rodičů (37,04%) z n2 uvedli, že učitel má pochopení. Jiné uvedlo 24 rodičů (14,81%) z n2.

Analýza směrem k postojům ke vzdělání jako hodnotě

IV.VO1: 3 rodiče (14,29%) z n1 a 42 rodičů (25,93%) uvedli, že Romové mají naprosto jiné hodnoty než Gádžové. 3 rodiče (14,29%) z n1 a 15 rodičů (9,26%) z n2 uvedli, že Romové vzdělání nepovažují za hodnotu, protože na to nemají podmínky. 3 rodiče (14,29%) z n1 a 66 rodičů (40,74%) z n2 deklaruje, že si to myslí jenom Gádžové a není tomu tak. 9 rodičů (42,86%) z n1 a 33 rodičů (20,37%) z n2 tvrdí, že i když je to vzdělaný Rom, nemůže si najít práci. Jiné uvedli 3 rodiče (14,29%) z n1 a 6 rodičů (3,70%) z n2.

IV.VO2: 6 rodičů (28,57%) z n1 a 39 rodičů (24,07%) jsou spokojeni se vzděláním, kterého dosáhli, vyšší nikdy nepotřebovali. Nikdo (0,00%) z n2 neuvedl, že není spokojený, protože si nemůže sehnat práci. V n2 to uvedlo 63 rodičů (38,89%). 6 rodičů (28,57%) z n1 a 33 rodičů (20,37%) z n2 jsou spokojeni, protože vnímají vzdělání odlišně od ostatních Romů. 6 rodičů (28,57%) z n1 a 21 (12,96%) z n2 nejsou spokojeni, protože nemají možnosti, které mají ostatní. Jiné uvedli 3 rodiče (14,29%) z n1 a 6 rodičů (3,70%) z n2.

IV.VO3: 3 rodiče (14,29%) z n1 a 24 rodičů (14,81%) z n2 nešli studovat dál, neboť pro ně bylo důležité založit si rodinu. 6 rodičů (28,57%) z n1 a 45 rodičů (27,78%) z n2 neměli důvod jít studovat dál, nikdo je k tomu nevedl. 3 rodiče (14,29%) z n1 a 54 rodičů (33,33%) z n2 mají vzdělání, kterého dosáhnout chtěli a je to pro ně dostačující. 3 rodiče (14,29%) z n1 a 15 rodičů (9,26%) z n2 nešli studovat dál, protože vzdělání nepovažovali za důležité. Jiné uvedlo 6 rodičů (28,57%) z n1 a 24 rodičů (14,81%) z n2.

IV.VO4: Nikdo z rodičů (0,00%) z n1 neuvedl, že si myslí, že dítě vzdělání ve svém životě potřebovat nebude. V n2 to uvedlo 15 rodičů (9,26%). 12 rodičů (57,14%) z n1 a 84 rodičů (51,85%) uvedlo, že si myslí, že vzdělání pro dítě je nutné, ale neví, zda-li to dítě zvládne. Nikdo z rodičů (0,00%) z n1 neuvedl, že důležité to je, ale neví, zda-li to dítěti pomůže. V n2 to uvedlo 42 rodičů (25,93%). 3 rodiče (14,29%) z n1 a 12 rodičů (7,41%) z n2 uvedli, že neví, zda dítě má o vzdělání zájem. Jiné uvedlo 6 rodičů (28,57%) z n1 a 9 rodičů (5,56%) z n2.

Analýza směrem k postojům k asistentu pedagoga

V.VO1: 12 rodičů (57,14%) z n1 a 66 rodičů (40,74%) si myslí, že asistent pedagoga by měl být Rom jako vzor pro děti. Nikdo z rodičů (0,00%) z n1 neuvedl, že si myslí, že není důležité, zda asistent pedagoga je Rom nebo Gádžo. V n2 to uvedlo 48 rodičů (29,63%). 6 rodičů (28,57%) z n1 a 39 rodičů (24,07%) deklaruje to, že je hlavní, aby ve třídě asistent pedagoga byl a pomáhal dětem. Nikdo z rodičů (0,00%) z n1 neuvedl, že asistent pedagoga by měl být Gádžo. V n2 to uvedlo 9 rodičů (5,56%). Jiné uvedli 3 rodiče (14,29%) z n1.

V.VO2: 9 rodičů (42,86%) z n1 a 108 rodičů (66,67%) z n2 tvrdí, že funkce asistenta pedagoga je dobrá, protože napomáhá dítěti. Nikdo z rodičů (0,00%) z n1 neuvedl, že je to dobrá věc, protože napomáhá učiteli. V n2 to uvedlo 15 rodičů (9,26%). Nikdo z rodičů (0,00%) z n1 neuvedl, že je to špatná věc, protože se tak dává jasně najevo, že romské dítě je slabé. V n2 to uvedlo 24 rodičů (14,81%). 3 rodiče (14,29%) z n1 a 15 rodičů (9,26%) z n2 si myslí, že je to špatná věc, protože se dělají rozdíly mezi romskými a gádžovskými dětmi. Jiné uvedlo 9 rodičů (42,86%) z n1.

6.5 Kategorie: Počet dětí rodičů

V této kategorii byli rodiče rozdělení do 3 skupin: n1 = rodič s 1 až 2 dětmi (93 rodičů – 50,82%), n2 = rodič s 3 až 4 dětmi (60 rodičů – 32,9%) a n3 = rodič s 5 a více dětmi

(30 rodičů – 16,39%). V n1 bylo 63 žen (67,74%) a 30 mužů (32,26%). V n2 bylo 36 žen (60,00%) a 24 mužů (40,00%). V n3 bylo 15 žen (50,00%) a 15 mužů (50,00%). V n1 bylo 15 absolventů bývalé ZvŠ (16,23%), 24 absolventů ZŠ (25,81%), 24 absolventů SOU (25,81%), 18 absolventů SŠ (19,35%) nikdo s ukončenou VOŠ (0,00%) a 12 vysokoškoláků (12,90%). V n2 bylo 21 absolventů bývalé ZvŠ (35,00%), 18 absolventů ZŠ (30,00%), 18 absolventů SOU (30,00%), 3 středkoškoláky (5,00%), nikdo (0,00%) s ukončenou VOŠ a žádný vysokoškolák (0,00%). V n3 bylo 18 absolventů bývalé ZvŠ (60,00%), 3 absolventů ZŠ (10,00%), 9 absolventů SOU (30,00%) a žádný středoškolák (0,00%), žádný absolvent VOŠ (0,00%), žádný vysokoškolák (0,00%). Co se týká difference podle toho, zda rodič má v současné době dítě PŠD či nikoli, v n1 bylo 15 rodičů (16,13%) bez dítěte PŠD, 78 rodičů s dítětem PŠD (83,87%). V n2 nebyl žádný rodič (0,00%) bez dítěte PŠD, všichni (100%) mělo dítě PŠD. V n3 6 rodičů (20,00%) nemělo dítě PŠD, 24 rodičů (80,00%) mělo dítě PŠD.

POČET DĚTÍ RODIČŮ	Celkem - N		1- 2 = N1		3 - 4 = N2		4 a více = N3	
	Absolutní počet N	Relativní počet	Absolutní počet N1	Relativní počet	Absolutní počet N2	Relativní počet	Absolutní počet N3	Relativní počet v %
		v % N		v % N1		v % N2		N3
	183	100%	93	50,82%	60	32,79%	30	16,39%
Pohlaví								
Žena	114	62,30%	63	67,74%	36	60,00%	15	50,00%
Muž	69	37,70%	30	32,26%	24	40,00%	15	50,00%
Pohlaví celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
Dosažené vzdělání								
ZvŠ	54	29,51%	15	16,13%	21	35,00%	18	60,00%
ZŠ	45	24,59%	24	25,81%	18	30,00%	3	10,00%
SOU	51	27,87%	24	25,81%	18	30,00%	9	30,00%
SŠ	21	11,48%	18	19,35%	3	5,00%	0	0,00%
VOŠ	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
VŠ	12	6,56%	12	12,90%	0	0,00%	0	0,00%
Vzdělání celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
Rodič má v současné době dítě PŠD								
NE	21	11,48%	15	16,13%	0	0,00%	6	20,00%
ANO	162	88,52%	78	83,87%	60	100,00%	24	80,00%
Dítě chodí do celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
1. Jak se Vašemu dítěti ve škole daří?								
A	24	13,11%	9	9,68%	9	15,00%	6	20,00%
B	87	47,54%	42	45,16%	30	50,00%	15	50,00%
C	39	21,31%	33	35,48%	3	5,00%	3	10,00%
D	21	11,48%	9	9,68%	12	20,00%	0	0,00%

	Celkem - N		1 - 2 = N1		3 - 4 = N2		4 a více = N3	
		Relativní počet		Relativní počet		Relativní počet		
E	12	6,56%	0	0,00%	6	10,00%	6	20,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
2. Měnili byste školu, kterou Vaše dítě navštěvuje?								
A	33	18,03%	18	19,35%	9	15,00%	6	20,00%
B	30	16,39%	9	9,68%	12	20,00%	9	30,00%
C	48	26,23%	24	25,81%	18	30,00%	6	20,00%
D	69	37,70%	42	45,16%	21	35,00%	6	20,00%
E	3	1,64%	0	0,00%	0	0,00%	3	10,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
3. Jací jsou učitelé ve škole?								
A	84	45,90%	42	45,16%	27	45,00%	15	50,00%
B	30	16,39%	21	22,58%	6	10,00%	3	10,00%
C	18	9,84%	12	12,90%	3	5,00%	3	10,00%
D	33	18,03%	12	12,90%	15	25,00%	6	20,00%
E	18	9,84%	6	6,45%	9	15,00%	3	10,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
4. Proč se o Romech říká, že nepovažují vzdělání za hodnotu?								
A	45	24,59%	18	19,35%	15	25,00%	12	40,00%
B	18	9,84%	6	6,45%	6	10,00%	6	20,00%
C	69	37,70%	42	45,16%	24	40,00%	3	10,00%
D	42	22,95%	24	25,81%	9	15,00%	9	30,00%
E	9	4,92%	3	3,23%	6	10,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
5. Jak tráví Vaše dítě volný čas								
A	51	27,87%	33	35,48%	9	15,00%	9	30,00%
B	36	19,67%	12	12,90%	18	30,00%	6	20,00%
C	54	29,51%	27	29,03%	15	25,00%	12	40,00%
D	3	1,64%	3	3,23%	0	0,00%	0	0,00%
E	39	21,31%	18	19,35%	18	30,00%	3	10,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
6. Kdo by měl vykonávat funkci asistenta?								
A	78	42,62%	51	54,84%	21	35,00%	6	20,00%
B	48	26,23%	18	19,35%	24	40,00%	6	20,00%
C	45	24,59%	18	19,35%	12	20,00%	15	50,00%
D	9	4,92%	3	3,23%	3	5,00%	3	10,00%
E	3	1,64%	3	3,23%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
7. Co by učitelé mohli pro Vaše dítě dělat, a nedělají?								
A	36	19,67%	0	0,00%	30	50,00%	6	20,00%
B	15	8,20%	0	0,00%	9	15,00%	6	20,00%
C	27	14,75%	15	16,13%	12	20,00%	0	0,00%
D	99	54,10%	75	80,65%	9	15,00%	15	50,00%

	Celkem - N		1- 2 = N1		3 - 4 = N2		4 a více = N3	
		Relativní počet		Relativní počet		Relativní počet		
E	6	3,28%	3	3,23%	0	0,00%	3	10,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
8. Jste spokojen se vzděláním, které máte?								
A	45	24,59%	21	22,58%	18	30,00%	6	20,00%
B	63	34,43%	27	29,03%	27	45,00%	9	30,00%
C	39	21,31%	30	32,26%	6	10,00%	3	10,00%
D	27	14,75%	6	6,45%	9	15,00%	12	40,00%
E	9	4,92%	9	9,68%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
9. Proč jste nešel studovat dál?								
A	27	14,75%	15	16,13%	6	10,00%	6	20,00%
B	51	27,87%	24	25,81%	18	30,00%	9	30,00%
C	57	31,15%	21	22,58%	27	45,00%	9	30,00%
D	18	9,84%	12	12,90%	6	10,00%	0	0,00%
E	30	16,39%	21	22,58%	3	5,00%	6	20,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
10. Komunikuje s Vámi škola o možnostech vzdělávání dítěte?								
A	102	55,74%	45	48,39%	33	55,00%	24	80,00%
B	18	9,84%	6	6,45%	6	10,00%	6	20,00%
C	9	4,92%	6	6,45%	3	5,00%	0	0,00%
D	30	16,39%	21	22,58%	9	15,00%	0	0,00%
E	24	13,11%	15	16,13%	9	15,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
11. Co by škola mohla pro Vaše dítě dělat, a nedělá?								
A	18	9,84%	6	6,45%	9	15,00%	3	10,00%
B	33	18,03%	12	12,90%	15	25,00%	6	20,00%
C	36	19,67%	24	25,81%	6	10,00%	6	20,00%
D	72	39,34%	39	41,94%	24	40,00%	9	30,00%
E	24	13,11%	12	12,90%	6	10,00%	6	20,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
12. Chodí nebo chodilo Vaše dítě do přípravné třídy?								
A	60	32,79%	27	29,03%	24	40,00%	9	30,00%
B	75	40,98%	51	54,84%	12	20,00%	12	40,00%
C	27	14,75%	3	3,23%	18	30,00%	6	20,00%
D	15	8,20%	6	6,45%	6	10,00%	3	10,00%
E	6	3,28%	6	6,45%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
13. Je třídní učitel Vašeho dítě oblíbeným učitelem?								
A	63	34,43%	24	25,81%	24	40,00%	15	50,00%
B	51	27,87%	30	32,26%	15	25,00%	6	20,00%
C	30	16,39%	12	12,90%	15	25,00%	3	10,00%
D	30	16,39%	18	19,35%	6	10,00%	6	20,00%

	Celkem - N		1- 2 = N1		3 - 4 = N2		4 a více = N3	
		Relativní počet		Relativní počet		Relativní počet		
E	9	4,92%	9	9,68%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
14. Co si myslíte o vzdělávání pro Vaše dítě?								
A	15	8,20%	9	9,68%	0	0,00%	6	20,00%
B	96	52,46%	51	54,84%	33	55,00%	12	40,00%
C	42	22,95%	18	19,35%	18	30,00%	6	20,00%
D	15	8,20%	0	0,00%	9	15,00%	6	20,00%
E	15	8,20%	15	16,13%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
15. Když hovoříte s učitelem, jak na Vás působí?								
A	21	11,48%	12	12,90%	6	10,00%	3	10,00%
B	45	24,59%	21	22,58%	15	25,00%	9	30,00%
C	27	14,75%	9	9,68%	15	25,00%	3	10,00%
D	66	36,07%	42	45,16%	18	30,00%	6	20,00%
E	24	13,11%	9	9,68%	6	10,00%	9	30,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
16. Co potřebuje Vaše dítě k tomu, aby bylo v životě šťastné?								
Rodina na 1. místě.	159	86,89%	90	96,77%	48	80,00%	21	70,00%
Rodina na 2. místě.	15	8,20%	3	0,00%	6	10,00%	6	20,00%
Rodina na 3. místě.	9	4,92%	0	0,00%	6	10,00%	3	10,00%
Rodina na 4. místě.	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Rodina celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
Vzdělání na 1. místě.	3	1,64%	0	0,00%	3	0,00%	0	0,00%
Vzdělání na 2. místě.	96	52,46%	60	64,52%	12	20,00%	24	80,00%
Vzdělání na 3. místě.	24	13,11%	9	9,68%	9	15,00%	6	20,00%
Vzdělání na 4. místě.	60	32,79%	24	25,81%	36	60,00%	0	0,00%
Vzdělání celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	95,00%	30	100,00%
Peníze na 1. místě.	24	13,11%	6	6,45%	9	15,00%	9	30,00%
Peníze na 2. místě.	21	11,48%	3	3,23%	15	25,00%	3	10,00%
Peníze na 3. místě.	78	42,62%	39	41,94%	27	45,00%	12	40,00%
Peníze na 4. místě.	60	32,79%	45	48,39%	9	15,00%	6	20,00%
Peníze celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
Práce na 1. místě.	9	4,92%	6	0,00%	3	5,00%	0	0,00%
Práce na 2. místě.	51	27,87%	21	22,58%	27	45,00%	3	10,00%

	Celkem - N		1 - 2 = N1		3 - 4 = N2		4 a více = N3	
		Relativní počet		Relativní počet		Relativní počet		
Práce na 3. místě.	30	16,39%	6	6,45%	15	25,00%	9	30,00%
Práce na 4. místě.	93	50,82%	60	64,52%	15	25,00%	18	60,00%
Práce celkem	183	100,00%	93	93,55%	60	100,00%	30	100,00%
17. Líbí se Vám škola, kterou Vaše dítě navštěvuje?								
A	102	55,74%	63	67,74%	27	45,00%	12	40,00%
B	30	16,39%	18	19,35%	6	10,00%	6	20,00%
C	48	26,23%	9	9,68%	27	45,00%	12	40,00%
D	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
E	3	1,64%	3	3,23%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
18. Chodí Vaše dítě do kroužku nebo na jinou aktivitu?								
A	42	22,95%	15	16,13%	21	35,00%	6	20,00%
B	33	18,03%	15	16,13%	12	20,00%	6	20,00%
C	69	37,70%	30	32,26%	21	35,00%	18	60,00%
D	24	13,11%	21	22,58%	3	5,00%	0	0,00%
E	15	8,20%	12	12,90%	3	5,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
19. Co je dobré pro vzdělání Vašeho dítěte?								
A	69	37,70%	33	35,48%	12	20,00%	24	80,00%
B	18	9,84%	9	9,68%	9	15,00%	0	0,00%
C	57	31,15%	30	32,26%	24	40,00%	3	10,00%
D	39	21,31%	21	22,58%	15	25,00%	3	10,00%
E	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
20. Pomáhá škola Vašemu dítěti?								
A	27	14,75%	6	6,45%	15	25,00%	6	20,00%
B	54	29,51%	30	32,26%	15	25,00%	9	30,00%
C	57	31,15%	33	35,48%	21	35,00%	3	10,00%
D	42	22,95%	21	22,58%	9	15,00%	12	40,00%
E	3	1,64%	3	3,23%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
21. Myslíte si, že funkce asistenta pedagoga je dobrá nebo špatná věc?								
A	117	63,93%	57	61,29%	48	80,00%	12	40,00%
B	15	8,20%	15	16,13%	0	0,00%	0	0,00%
C	24	13,11%	6	6,45%	6	10,00%	12	40,00%
D	18	9,84%	9	9,68%	6	10,00%	3	10,00%
E	9	4,92%	6	6,45%	0	0,00%	3	10,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
22. Je podle Vás vzdělání pro Vaše dítě důležité k tomu, aby se uplatnilo na trhu práce?								
A	69	37,70%	27	29,03%	30	50,00%	12	40,00%

	Celkem - N		1- 2 = N1		3 - 4 = N2		4 a více = N3	
		Relativní počet		Relativní počet		Relativní počet		
B	54	29,51%	27	29,03%	21	35,00%	6	20,00%
C	33	18,03%	24	25,81%	9	15,00%	0	0,00%
D	21	11,48%	9	9,68%	0	0,00%	12	40,00%
E	6	3,28%	6	6,45%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
23. Vyhovuje Vám škola, kterou navštěvuje Vaše dítě?								
A	108	59,02%	45	48,39%	42	70,00%	21	70,00%
B	15	8,20%	9	9,68%	3	5,00%	3	10,00%
C	12	6,56%	3	3,23%	9	15,00%	0	0,00%
D	42	22,95%	30	32,26%	6	10,00%	6	20,00%
E	6	3,28%	6	6,45%	0	0,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
24. Co se Vám na učitelích nelíbí?								
A	51	27,87%	15	16,13%	24	40,00%	12	40,00%
B	27	14,75%	12	12,90%	6	10,00%	9	30,00%
C	54	29,51%	36	38,71%	15	25,00%	3	10,00%
D	27	14,75%	15	16,13%	6	10,00%	6	20,00%
E	24	13,11%	15	16,13%	9	15,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
25. Co se Vám líbí a nelíbí na škole, kterou navštěvuje Vaše dítě?								
A	87	47,54%	33	35,48%	24	40,00%	30	100,00%
B	54	29,51%	30	32,26%	24	40,00%	0	0,00%
C	21	11,48%	12	12,90%	9	15,00%	0	0,00%
D	18	9,84%	18	19,35%	0	0,00%	0	0,00%
E	3	1,64%	0	0,00%	3	5,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
26. Co je nejdůležitější pro Vaše dítě?								
Rodina na 1. místě.	117	63,93%	54	58,06%	42	70,00%	21	70,00%
Rodina na 2. místě.	57	31,15%	36	38,71%	15	25,00%	6	20,00%
Rodina na 3. místě.	9	4,92%	3	3,23%	3	5,00%	3	10,00%
Rodina na 4. místě.	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Rodina celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
Vzdělání na 1. místě.	51	27,87%	36	38,71%	15	25,00%	0	0,00%
Vzdělání na 2. místě.	54	29,51%	48	51,61%	0	0,00%	6	20,00%
Vzdělání na 3. místě.	27	14,75%	3	0,00%	18	30,00%	6	20,00%
Vzdělání na 4. místě.	51	27,87%	6	6,45%	27	45,00%	18	60,00%
Vzdělání celkem	183	100,00%	93	96,77%	60	100,00%	30	100,00%

	Celkem - N		1- 2 = N1		3 - 4 = N2		4 a více = N3	
		Relativní počet		Relativní počet		Relativní počet		
Peníze na 1. místě.	18	9,84%	6	6,45%	3	5,00%	9	30,00%
Peníze na 2. místě.	30	16,39%	0	0,00%	15	25,00%	15	50,00%
Peníze na 3. místě.	102	55,74%	66	70,97%	30	50,00%	6	20,00%
Peníze na 4. místě.	33	18,03%	21	22,58%	12	20,00%	0	0,00%
Peníze celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
Práce na 1. místě.	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%
Práce na 2. místě.	42	22,95%	21	22,58%	18	30,00%	3	10,00%
Práce na 3. místě.	42	22,95%	6	6,45%	21	35,00%	15	50,00%
Práce na 4. místě.	99	54,10%	66	70,97%	21	35,00%	12	40,00%
Práce celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%
27. Které předměty jsou důležité pro Vaše dítě?								
A	99	54,10%	42	45,16%	30	50,00%	27	90,00%
B	9	4,92%	9	9,68%	0	0,00%	0	0,00%
C	42	22,95%	21	22,58%	21	35,00%	0	0,00%
D	18	9,84%	9	9,68%	6	10,00%	3	10,00%
E	15	8,20%	12	12,90%	3	5,00%	0	0,00%
Celkem	183	100,00%	93	100,00%	60	100,00%	30	100,00%

Tabulka č. 29 Bivariační analýza získaných empirických dat – kategorie: Počet dětí rodičů

Analýza směrem k postojům ke vzdělávání dítěte

I.VO1: 9 rodičů (9,68%) z n1, 9 rodičů (15,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%) z n3 uvedli, že jejich dítě chodí do školy nerado. 42 rodičů (45,16%) z n1, 30 rodičů (50,00%) z n2 a 15 rodičů (50,00%) z n3 uvedli, že jejich dítě chodí do školy rádo. 33 rodičů (35,48%) z n1, 3 rodiče (5,00%) z n2 a 3 rodiče (10,00%) z n3 uvedli, že jejich dítě patří mezi ty lepší žáky ve třídě. 9 rodičů (9,68%) z n1, 12 rodičů (20,00%) z n2 deklarují, že jejich dítě patří mezi ty slabší žáky ve třídě. Nikdo (0,00%) z n3 tuhle odpověď neuvedl. Jiné zvolilo 6 rodičů (10,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%) z n3.

I.VO2: 33 rodičů (35,48%) z n1, 9 rodičů (15,00%) a 9 rodičů (30,00%) uvedli, že dítě tráví volný čas tak, že chodí pravidelně do zájmového kroužku. 12 rodičů (12,90%) z n1, 18 rodičů (30,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%) z n3 uvedli, že dítě je doma a učí se. 27 rodičů (29,03%) z n1, 15 rodičů (25,00%) z n2 a 12 rodičů (40,00%) uvedli, že dítě tráví volný čas svobodně, je často venku. 3 rodiče (3,23%) z n1 uvedli, že dítě tráví volný čas různě, někdy ani neví, kdy v daný okamžik je. 18 rodičů (19,35%) z n1, 18 rodičů (30,00%) a 3 rodiče (10,00%) uvedli jiné.

I.VO3: 15 rodičů (16,13%) z n1, 21 rodičů (35,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%) z n3 uvedli, že dítě do zájmového kroužku nebo na jinou aktivitu nechodí, protože to nepotřebuje. 15 rodičů (16,13%) z n1, 12 rodičů (20,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%) z n2 uvedli, že dítě do kroužku nebo jinou aktivitu nechodí, protože nemají takové příležitosti. 30 rodičů (32,26%) z n1, 21 rodičů (35,00%) z n2 a 18 rodičů (60,00%) deklaruje, že dítě chodí a rádo. 21 rodičů (22,58%) z n1, 3 rodiče (5, 00%) deklaruje, že chodí, ale nerado. V n3 tuhle odpověď nikdo nezvolil. Jiné zvolilo 12 rodičů (12,90%) z n1 a 3 rodiče (5,00%) z n2.

I.VO4: Na dotaz, zda dítě rodičů chodí nebo chodilo do přípravné třídy, 27 rodičů (29,03%) z n1, 24 rodičů (40,00%) z n2 a 9 rodičů (30,00%) z n2 uvedlo, že dítě chodí. 51 rodičů (54,84%) z n1, 12 rodičů (20,00%) z n2 a 12 rodičů (40,00%) z n3 uvedli, že dítě do přípravní třídy nechodí. 3 rodiče (3,23%) z n1, 18 rodičů (30,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%) z n3 uvedli, že dítě do přípravné třídy nechodilo, protože to dříve nebylo. 6 rodičů (6,45%) z n1, 6 rodičů (10,00%) z n2 a 3 rodiče (10,00%) z n3 uvedli, dítě nechodilo, protože to dříve nebylo a je to škoda. Jiné uvedlo 6 rodičů (6,45%) z n1 a nikdo (0,00%) z n2 a z n3.

I.VO5: V n1 na prvním místě s počtem hlasů 90 (96,77%) je rodina, na druhém a třetím místě se 60 hlasy (64,52%) je vzdělání a práce. Na čtvrtém místě s 45 hlasy (48,39%) jsou peníze. V n2 na prvním místě s počtem hlasů 48 (80,00%) je rodina. Na druhém místě s 36 hlasy (60,00%) je vzdělání. Na třetím a čtvrtém místě s 27 hlasy (45,00%) jsou peníze a práce. V n3 na prvním místě s počtem hlasů 24 (80,00%) je vzdělání, na druhém místě s 21 hlasy (70,00%) je rodina. Na třetím místě s 18 hlasy (60,00%) je práce a na čtvrtém místě s 12 hlasy (40,00%) jsou peníze.

I.VO6: V n1 na prvním a druhé místě s počtem hlasů 66 (70,09%) jsou peníze a práce. Na třetím místě s 54 hlasy (58,06%) je rodina. Na čtvrtém místě s 48 hlasy (51,61%) je vzdělání. V n2 na prvním místě s počtem hlasů 42 (70,00%) je rodina, na druhém místě s 30 hlasy (50,00%) jsou peníze. Na třetím místě s 27 hlasy (45,00%) je vzdělání a na čtvrtém místě s 21 hlasy je práce. V n3 na prvním místě s počtem hlasů 21 (70,00%) je rodina, na druhém místě s 18 hlasy (60,00%) je vzdělání, na třetím a čtvrtém místě s 15 hlasy (50,00%) jsou peníze a práce.

I.VO7: Na otázku, co je dobré pro vzdělání dítěte, 33 rodičů (35,48%) z n1, 12 rodičů (20,00%) z n2 a 24 rodičů (80,00) odpovědělo, aby mu pomáhala škola a učitelé. Aby dítě mělo vhodné podmínky k učení odpovědělo 9 rodičů (9,68%) z n1, 9 rodičů (15,00%) z n2 a nikdo (0,00%) z n3. To, aby mělo dítě správné vzory, odpovědělo 30 rodičů (32,26%) z n1, 24 rodičů (40,00%) z n2 a 3 rodiče (10,00%) z n3. Aby dítěti pomáhali rodiče, uvedlo

21 rodičů (22,58%) z n1, 15 rodičů (25,00%) a 3 rodiče (10,00%) z n3. Jiné neuvedl nikdo (0,00%).

I.VO8: 27 rodičů (29,03%) z n1, 30 rodičů (50,00%) z n2 a 12 rodičů (40,00%) z n3 si myslí, že v ČR je velký rasismus, že to není o vzdělání, ale o barvě pleti, zda se dítě uplatní na trhu práce. 27 rodičů (29,03%) z n1, 21 rodičů (35,00%) a 6 rodičů (20,00%) si myslí, že bez vzdělání si Rom nemůže najít slušnou práci. 24 rodičů (25,81%) z n1, 9 rodičů (15,00%) z n2 a žádný z rodičů z n3 deklarují, že vzdělání nerozhoduje o tom, zda se dítě uplatní na trhu práce či nikoli. Nepřemýšlelo nad tím 9 rodičů (6,45%) z n1 a nikdo (0,00%) z n2 a z n3.

I.VO9: 42 rodičů (45,16%) z n1, 30 rodičů (50,00%) a 27 rodičů (90,00%) uvedlo, že důležitý předmět je český jazyk, aby se dítě naučilo správně česky mluvit. 9 rodičů (9,68%) z n1 si myslí, že důležitý předmět je matematika, aby se dítě orientovalo v penězích. 21 rodičů (22,58%) z n1, 21 rodičů (35,00%) z n2 uvedli cizí jazyk, aby se dítě dorozumělo s každým. Tuhle odpověď nezvolil nikdo (0,00%) v n3. 12 rodičů (12,90%), 3 rodiče (5,00%) uvedli jiné.

Analýza směrem k postojům ke škole

II. VO1: 18 rodičů (19,35%) z n1, 9 rodičů (15,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%) z n3 uvedli, že by školu, kterou navštěvuje jejich dítě, měnili. 9 rodičů (9,68%) z n1, 12 rodičů (20,00%) z n2 a 9 rodičů (30,00%) z n3 uvedli, že o změně školy uvažují. 24 rodičů (25,81%) z n1, 18 rodičů (30,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%) z n3 deklarují, že by školu neměnili. 42 rodičů (45,16%) z n1, 21 rodičů (35,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%) z n3 si myslí, že k tomu není důvod. Jiné uvedli 3 rodiče (10,00%) z n3.

II.VO2: 45 rodičům (48,39%) z n1, 42 rodičům (70,00%) z n2 a 21 rodičům (70,00%) z n3 vyhovuje škola, kterou jejich dítě navštěvuje, a to proto, že je nejbližší školou v okolí. 9 rodičům (9,68%) z n1, 3 rodičům (5,00%) z n2 a 3 rodičům (10,00%) z n3 škola nevyhovuje. 3 rodičům (3,23%) z n1, 9 rodičům (15,00%) z n2 škola nevyhovuje, ale jejich děti tam chodit musí. Tuhle odpověď v n3 nikdo (0,00%) neuvedl. Jiné uvedlo 6 rodičů (6,45%) z n3.

II.VO3: 63 rodičům (67,74%) z n1, 27 rodičům (45,00%) z n2 a 12 rodičům (40,00%) z n3 se škola, kterou navštěvuje jejich dítě, líbí a jsou s ní spokojeni. 18 rodičům (19,35%) z n1, 6 rodičům (10,00%) z n2 a 6 rodičům (20,00%) se škola nelíbí a nejsou s ní spokojeni. 9 rodičů (9,68%) z n1, 27 rodičů (45,00%) z n2 a 12 rodičů (40,00%) dosud to neřešili. Nikdo (0,00%) v žádné skupině neuvedl, že má se školou konflikt. Jiné zvolili 3 rodiče (3,23%) z n1.

II.VO4: 45 rodičů (48,39%) z n1, 33 rodičů (55,00%) z n2 a 24 rodičů (80,00%) z n3 uvedli, že škola o možnostech vzdělávání dítěte s nimi komunikuje. 6 rodičů (6,45%) z n1, 6 rodičů (10,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%) z n3 uvedli, že se školou neudržují kontakt. 6 rodičů (6,45%) z n1 a 3 rodiče (5,00%) z n2 uvedli, že škola neudržuje s nimi kontakt. V n3 tohle neuvedl nikdo. 21 rodičů (22,58%) z n1 a 9 rodičů (15,00%) z n2 uvedli, že nepřemýšleli o tom. Tuhle odpověď v n3 nikdo neuvedl. 15 rodičů (16,13%) z n1 a 9 rodičů (15,00%) uvedli jiné. V n3 jiné neuvedl nikdo (0,00%).

II.VO5: 6 rodičů (6,45%) z n1, 9 rodičů (15,00%) z n2 a 3 rodiče (10,00%) uvedli, že by škola měla věnovat individuální přístup k romským dětem. 12 rodičů (12,90%) z n1, 15 rodičů (25,00%) a 6 rodičů (20,00%) uvedli, že by škola měla respektovat to, že romské dítě je jiné. 24 rodičů (25,81%) z n1 a 6 rodičů (10,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%) z n3 si myslí, že se škola snaží. 39 rodičů (41,94%) z n1, 24 rodičů (40,00%) z n2 a 9 rodičů (30,00%) uvedli, že to není o škole, ale o přístupu učitele. Jiné v n1 uvedlo 12 rodičů (12,90%), v n2 6 rodičů (10%) a 6 rodičů (20,00%) z n3.

II.VO6: 33 rodičů (35,48%) z n1, 24 rodičů (40,00%) z n2 a 30 rodičů (100%) uvedli, že nad tím, zda se jim škola líbí nebo nelíbí, nepřemýšleli. 30 rodičů (32,26%) z n1, 24 rodičů (40,00%) z n2 a nikdo (0,00%) z n3 uvedli, že se jim líbí přístup školy vůči dítěti. 12 rodičů (12,90%) z n1, 9 rodičů (15,00%) z n2 a nikomu (0,00%) z n3 se nelíbí přístup školy vůči dítěti. 18 rodičů (19,35%) uvedlo, že se školou nekomunikují. Jiné uvedli 3 rodiče (5,00%) z n2.

II.VO7: 6 rodičů (6,45%) z n1, 15 rodičů (25,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%) z n3 uvedli, že škola přistupuje k romským dětem hůře než ke gádžovským. 30 rodičů (32,26%) z n1, 15 rodičů (25,00%) z n2 a 9 rodičů (30,00%) z n3 uvedli, že škola dítěti nepomáhá, dělá jenom to, co musí. 33 rodičů (35,48%) z n1, 21 rodičů (35,00%) z n2 a 3 rodiče (10,00%) uvedli, že se škola snaží. 21 rodičů (22,58%) z n1, 9 rodičů (15,00%) z n2 a 12 rodičů (40,00%) uvedli, že jde vidět, že se učitelé snaží. Jiné uvedli 3 rodiče (3,23%).

Analýza směrem k postojům k učitelům

III.VO1: 42 rodičů (45,16%) z n1, 27 rodičů (45,00%) a 15 rodičů (50,00%) uvedli, že jsou spokojeni s učiteli. 21 rodičů (22,58%) z n1, 6 rodičů (10,00%) z n2 a 3 rodiče (10,0%) si myslí, že vztah učitelů k dítěti je správný. 12 rodičů (12,90%) z n1, 3 rodiče (5,00%) a 3 rodiče (10,00%) z n3 s učiteli nejsou spokojeni. To, že se učitelé staví k dítěti tak, jak by neměli, uvedlo 12 rodičů (12,90%) z n1, 15 rodičů (25,00%) a 6 rodičů (20,00%). Jiné uvedlo 6 rodičů (6,45%) z n1, 9 rodičů (15,00%) a 3 rodiče (10,00%).

III.VO2: 15 rodičů (16,13%) z n1, 24 rodičů (40,00%) z n2 a 12 rodičů (40,00%) z n3 uvedli, že někteří učitelé se chovají chladně a povýšenecky. 12 rodičů (12,90%) z n1, 6 rodičů (10,00%) z n2 a 9 rodičů (30,00%) uvedli, že učitelé neakceptují kulturu Romů. 36 rodičů (38,71%) z n1, 15 rodičů (25,00%) z n2 a 3 rodiče (10,00%) uvedli, že si myslím, že je vše v pořádku. 15 rodičů (16,13%) z n1, 6 rodičů (10,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%) z n3 uvedli, že učitelé dělají velké rozdíly. Jiné uvedlo 15 rodičů (16,13%) z n1, 9 rodičů (15,00%) z n2 a nikdo (0,00%) z n3.

III.VO3: Nikdo (0,00%) z n1 neuvedl, že učitelé často nechápou to, že romské dítě je jiné než gádžovské. Uvedlo to tak 30 rodičů (50,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%). Nikdo (0,00%) z n1 neuvedl, že učitelé by měli uplatňovat vůči romskému dítěti individuální přístup. Uvedlo to tak 9 rodičů (15,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%) z n3. 15 rodičů (16,13%) z n1, 12 rodičů (20,00%) z n2 a nikdo z rodičů (0,00%) z n3 uvedli, že si myslí, že učitelé dělají vše, co je v jejich silách. 75 rodičů (80,65%) z n1, 9 rodičů (15,00%) z n2 a 15 rodičů (50,00%) z n3 se domnívají, že ne všichni učitelé jsou stejní. Jiné uvedli 3 rodiče (3,23%) z n1 a 3 rodiče (10,00%) z n3.

III.VO4: 24 rodičů (25,81%) z n1, 24 rodičů (40,00%) z n2 a 15 rodičů (50,00%) z n3 uvedli, že ani neví, zda třídní učitel je oblíbeným učitelem dítěte. 30 rodičů (32,26%) z n1, 15 rodičů (25,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%) z n3 si myslí, že je. 12 rodičů (12,90 %) z n1, 15 rodičů (25,00%) z n2 a 3 rodiče (10,00%) z n3 si to nemyslí. 18 rodičů (19,35%) z n1, 6 rodičů (10,00%) z n2 a 6 (20,00%) uvedli, že osobně třídního učitele dítěte neznají. Jiné uvedlo 9 rodičů (9,68%) z n1.

III.VO5: 12 rodičů (12,90%) z n1, 6 rodičů (10,00%) z n2 a 3 rodiče (10,00%) uvedli, že když hovoří s učitelem, cítí, že mu můžou důvěřovat. 21 rodičů (22,58%) z n1, 15 rodičů (25,00%) a 9 rodičů (30,00%) uvedli, že si myslí, že učiteli mlžou věřit. 9 rodičů (9,68%) z n1, 15 rodičů (25,00%) z n2 a 3 rodiče (10,00%) z n3 uvedli, že se učitel chová chladně a povýšenecky. To, že učitel má pochopení, uvedlo 42 rodičů (45,16%) z n1, 18 rodičů (30,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%) z n3. Jiné uvedlo 9 rodičů (9,68%) z n1, 6 rodičů (10,00%) z n2 a 9 rodičů (30,00%) z n3.

Analýza směrem k postojům ke vzdělání jako hodnotě

IV.VO1: 18 rodičů (19,35%) z n1, 15 rodičů (25,00%) z n2 a 12 rodičů (40,00%) z n3 uvedli, že Romové mají naprosto jiné hodnoty. 6 rodičů (6,45%) z n1, 6 rodičů (10,00%) a 6 rodičů (20,00%) z n3 deklarují, že Romové vzdělání nepovažují za hodnotu, protože na vzdělání nemají podmínky. 42 rodičů (45,16%) z n1, 24 rodičů (40,00%) z n2 a 3 rodiče

(10,00%) uvedlo, že si to myslí jenom Gádžové a není tomu tak. 24 rodičů (25,81%) z n1, 9 rodičů (15,00%) z n2 a 9 rodičů (30,00%) uvedli, že i když je Rom vzdělaný, nemůže si najít práci. Jiné uvedli 3 rodiče (3,23%) z n1 a 6 rodičů (10,00%) z n2.

IV.VO2: 21 rodičů (22,58%) z n1, 18 rodičů (30,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%) z n3 uvedli, že se vzděláním, kterého dosáhli spokojení jsou, nikdy nepotřebovali vyšší. 27 rodičů (29,03%) z n1, 27 rodičů (45,00%) z n2 a 9 rodičů (30,00%) uvedli, že se svým vzděláním spokojení nejsou, protože si nemůžou najít práci. 30 rodičů (32,26%) z n1, 6 rodičů (10,00%) z n2 a 3 rodičů (10,00%) z n3 uvedli, že se svým vzděláním spokojení jsou, vzdělání vnímají odlišně na rozdíl od ostatních Romů. 6 rodičů (6,45%) z n1, 9 rodičů (15,00%) z n2 a 12 rodičů (40,00%) z n3 uvedli, že nejsou spokojení, protože nemají možnosti jako ostatní. Jiné uvedlo 9 rodičů (9,68%) z n1.

IV.VO3: 15 rodičů (16,13%) z n1, 6 rodičů (10,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%) z n3 uvedli, že nešli studovat dál, protože pro ně bylo důležité založit si rodinu. 24 rodičů (25,81%) z n1, 18 rodičů (30,00%) z n2 a 9 rodičů (30,00%) z n3 uvedli, že neměli důvod, nikdo je k tomu nevedl. 21 rodičů (22,58%) z n1, 27 rodičů (45,00%) z n2 a 9 rodičů (30,00%) z n3 uvedli, že mají vzdělání, které chtěli a je to pro ně dostačující. 12 rodičů (12,90%) z n1 a 6 rodičů (10,00%) z n2 uvedli, že vzdělání nepovažovali za důležité. Tuhle odpověď neuvedl nikdo (0,00%) z n3. Jiné uvedlo 21 rodičů (22,58%) z n1, 3 rodiče (5,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%) z n3.

IV.VO4: 9 rodičů (9,68%) z n1 a 6 rodičů (20,00%) z n3 uvedli, že si myslí, že vzdělání jejich dítě nepotřebuje. Tuhle odpověď v n2 neuvedl nikdo (0,00%). 51 rodičů (54,84%) z n1, 33 rodičů (55,00%) z n2 a 12 rodičů (40,00%) z n3 uvedli, že vzdělání je pro dítě nutné, ale neví, zda-li to dítě zvládne. 18 rodičů (19,35%) z n1, 18 (30,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%) uvedli, že vzdělání považují za důležité, ale neví, zda to dítěti pomůže. 9 rodičů (15,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%) z n3 uvedli, že neví, zda dítě má o vzdělání zájem. Tuhle odpověď v n1 nikdo (0,00%) neuvedl. Jiné uvedlo pouze 15 rodičů (16,13%) z n1.

Analýza směrem k postojům k asistentu pedagoga

V.VO1: 51 rodičů (54,84%) z n1, 21 rodičů (35,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%) uvedli, že si myslí, že asistentem pedagoga by měl být Rom jako vzor pro romské děti. 18 rodičů (19,35%) z n1, 24 rodičů (40,00%) z n2 a 6 rodičů (20,00%) si myslí, že není důležité, zda tuto funkci vykonává Rom či Gádžo. To, že je důležité, aby ten asistent pedagoga ve třídě byl a pomáhal dětem, uvedlo 18 rodičů (19,35%) z n1, 12 rodičů (20,00%) z n2 a 15 rodičů

(50,00%). 3 rodiče (3,23%) z n1, 3 rodiče (5,00%) z n2 a 3 rodiče (10,00%) z n3 si myslí, že asistenta pedagoga aby měl být Gádžo. Jiné uvedli pouze 3 rodiče (3,23%) z n1.

V.VO2: 57 rodičů (61,29%) z n1, 48 rodičů (80,00%) z n2 a 12 rodičů (40,00%) z n3 uvedli, že funkce asistenta pedagoga je dobrá věc, protože napomáhá dítěti. Pouze 15 rodičů (16,13%) z n1 uvedlo, že je to dobrá věc, protože napomáhá učiteli. 6 rodičů (6,45%) z n1, 6 rodičů (10,00%) z n2 a 12 rodičů (40,00%) z n3 uvedli, že je to špatná věc, protože se tak dává jasně najevo, že domské děti jsou slabé. To, že je to špatná věc, protože se dělají rozdíly mezi romskými a gádžovskými dětmi, uvedlo 9 rodičů (9,68%) z n1, 6 rodičů (10,00%) z n2 a 3 rodiče (10,00%) z n3. Jiné uvedlo 6 rodičů (6,45%) z n1 a 3 rodiče (10,00%) z n3. V n2 tuhle odpověď nikdo (0,00%) neuvedl.

6.6 Verifikace hypotéz

I. Hypotézy ke vzdělávání dítěte:

H1: Více než polovina romských rodičů si uvědomuje, že vzdělání pro jejich dítě je nutné, ale mají obavu, zda dítě požadavky školy zvládne.

Co si myslíte o vzdělávání pro Vaše dítě?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Myslím, že vzdělání ve svém životě nepotřebuje.	15	8,20%
Vzdělání je pro něj nutné, ale nevím, jestli to zvládne.	96	52,46%
Důležité to je, ale nevím, jestli mu to pomůže.	42	22,95%
Nevím, jestli má o vzdělání zájem.	15	8,20%
Jiné.	15	8,20%
Celkem	183	100,00%

Tabulka č. 30 Verifikace hypotézy ke vzdělání dítěte 1

Při dotazu, co si myslí rodiče o vzdělávání pro dítě, odpovídali: 15 rodičů (8,20%) si myslí, že dítě vzdělání ve svém životě nepotřebuje. 96 rodičů (52,46%) ví, že vzdělání je pro dítě nutné, ale neví, jestli to vůbec jejich dítě zvládne. 42 rodičů (22,95%) vzdělání za důležité považuje, ale nejsou si jisti, zda to dítěti pomůže. 15 rodičů (8,20%) neví, zda-li dítě má vzdělání vůbec zájem a ve stejném počtu byla odpověď jiné. **Hypotéza H1** na základě zpracovaných získaných empirických dat **je verifikována**.

H2: Více než polovina romských rodičů si myslí, že vzdělání u Roma nerozhoduje o tom, zda se uplatní na trhu práce.

Je podle Vás vzdělání pro Vaše dítě důležité k tomu, aby se uplatnilo na trhu práce?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Myslím, že v ČR je velký rasismus a že to není o vzdělání, ale o barvě pleti.	69	37,70%
Určitě, bez vzdělání si Rom nemůže najít slušnou práci.	54	29,51%
Vzdělání nerozhoduje o tom, zda se dítě uplatní nebo ne.	33	18,03%
Nepřemýšlel jsem nad tím.	21	11,48%
Jiné	6	3,28%
Celkem	183	100,00%

Tabulka č. 31 Verifikace hypotézy ke vzdělání dítěte 2

69 rodičů (37,70%) si myslí, že v ČR je velký rasismus a že vzdělání není důležité, neboť to, zdali se dítě uplatní na trhu práce, nerozhoduje vzdělání, ale barva pleti. 54 rodičů (29,51%) si myslí, že bez vzdělání si Rom nemůže najít slušnou práci, a proto je vzdělání dítěte důležité. 33 respondentů (18,03%) deklaruje, že vzdělání nerozhoduje o tom, zda se dítě uplatní na trhu práce. 21 rodičů (11,48%) o tom všem nepřemýšlelo. 6 rodičů (3,28%) zvolilo odpověď jiné. Sloučíme-li počty odpovědí A (*Myslím, že v ČR je velký rasismus a že to není o vzdělání, ale o barvě pleti.*) a C (*Vzdělání nerozhoduje o tom, zda se dítě uplatní nebo ne*) z důvodu významové shody, lze potom konstatovat, že **hypotéza H2** na základě zpracovaných získaných empirických dat **je verifikována**.

H3: Více než polovina romských rodičů si myslí, že pro vzdělání jejich dítěte je dobré, aby mu pomáhala škola a učitelé.

Co je dobré pro vzdělání Vašeho dítěte?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Aby mu pomáhala škola a učitelé.	69	37,70%
Aby mělo vhodné podmínky k učení.	18	9,84%
Aby mělo správné vzory.	57	31,15%
Aby mu pomáhali rodiče.	39	21,31%
Jiné.	0	0,00%
Celkem	183	100,00%

Tabulka č. 32 Verifikace hypotézy ke vzdělání dítěte 3

69 rodičů (37,70%) uvádí, že dobré pro vzdělání dítěte je, aby škola dítěti pomáhala. 18 rodičů (9,84%) uvádí, že je dobré, aby dítě mělo vhodné podmínky a 57 rodičů (31,15%) uvádí správné vzory. 39 z dotazaných rodičů (21,31%) uvedlo, že je dobré, aby dítěti

pomáhali rodiče. Jiné nezvolil nikdo. Na základě zpracovaných získaných empirických dat lze konstatovat, že **hypotéza H3 je falsifikována**.

II. Hypotézy ke škole:

H4: Více než polovina romských rodičů by školu, kterou navštěvuje jejich dítě, neměnila.

Měnili byste školu, kterou Vaše dítě navštěvuje?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano, měnil bych.	33	18,03%
Uvažuji o tom.	30	16,39%
Ne, neměnil bych.	48	26,23%
Myslím, že není důvod.	69	37,70%
Jiné.	3	1,64%
Celkem	183	100,00%

Tabulka č. 33 Verifikace hypotézy ke škole 1

Na otázku, zda by rodiče měnili školu, kterou navštěvuje jejich dítě, 33 z nich (18,03%) odpověděli, že by školu měnili. 30 rodičů (16,39%) o tom uvažuje, 48 rodičů (26,23%) by neměnilo a 69 rodičů (37,70%) si myslí, že není žádný důvod k tomu. Pouze 3 rodiče (1,64%) zvolili odpověď jiné. Sloučíme-li počty odpovědí C (*Ne, neměnil bych.*) a D (*Myslím, že není důvod.*) z důvodu významové shody, lze potom konstatovat, že **hypotéza H4 na základě zpracovaných získaných empirických dat je verifikována**.

H5: Více než polovině romských rodičů se škola, kterou jejich dítě navštěvuje líbí a jsou s ní spokojeni.

Líbí se Vám škola, kterou Vaše dítě navštěvuje?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Ano, líbí, jsem s ní spokojen.	102	55,74%
Ne, nelíbí, nejsem s ní spokojen.	30	16,39%
Dosud jsem to neřešil.	48	26,23%
Mám se školou konflikt.	0	0,00%
Jiné.	3	1,64%
Celkem	183	100,00%

Tabulka č. 34 Verifikace hypotézy ke škole 2

Na otázku, zda-li se rodičům líbí škola, kterou jejich dítě navštěvuje, 102 rodičů (55,74%) odpovědělo, že líbí a jsou se školou spokojeni. 30 rodičů (16,39%) se školou nejsou spokojeni a nelíbí se jim. 48 rodičů (26,23%) to dosud neřešilo. Nikdo se školou nemá žádný konflikt a jiné zvolili 3 rodiče (1,64%). Na základě zpracovaných získaných empirických dat lze konstatovat, že **hypotéza H5 je verifikována**.

III. Hypotézy k učitelům:

H6: Více než polovina romských rodičů je spokojena s učiteli svého dítěte.

Jací jsou učitelé ve škole?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Jsem s nimi spokojen.	84	45,90%
Myslím, že jejich vztah k mému dítěti je správný.	30	16,39%
Nejsem s nimi spokojen.	18	9,84%
Staví se k mému dítěti tak, jak by neměli. (=nespokojenost)	33	18,03%
Jiné.	18	9,84%
Celkem	183	100,00%

Tabulka č. 35 Verifikace hypotézy k učitelům 1

Na otázku jací jsou učitelé ve škole, 84 rodičů (45,90%) odpovědělo, že jsou s učiteli spokojeni, 30 rodičů (16,39%) si myslí, že vztah učitele k dítěti je správný, 18 rodičů (9,84%) odpovědělo, že nejsou spokojeni, ve stejném počtu je i odpověď jiné. 33 (18,03%) rodičů si myslím, že učitelé se chovají k dítěti tak, jak by neměli. Sloučíme-li počty odpovědí A (*Jsem s nimi spokojen.*) a B (*Myslím, že jejich vztah k mému dítěti je správný.*) z důvodu významové shody, lze potom konstatovat, že **hypotéza H6** na základě zpracovaných získaných empirických dat **je verifikována**.

H7: Více než polovina romských rodičů si myslí, že učitelé nechápou, že romské dítě je jiné.

Co by učitelé mohli pro Vaše dítě dělat, a nedělají?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Učitelé často nechápou, že romské dítě je jiné než gádžovské.	36	19,67%
Učitelé by měli uplatňovat vůči romskému dítěti individuální přístup.	15	8,20%
Myslím, že dělají vše, co je v jejich silách.	27	14,75%
Ne všichni učitelé jsou stejní.	99	54,10%
Jiné.	6	3,28%
Celkem	183	100,00%

Tabulka č. 36 Verifikace hypotézy k učitelům 2

Na otázku, co by učitelé mohli pro dítě dělat, a nedělají, 36 rodičů (19,67%) vybralo, že učitelé často nechápou, že romské dítě je jiné než gádžovské. 15 rodičů (8,20%) se domnívá, že by učitelé měli uplatňovat individuální přístup. 27 rodičů (14,75%) se domnívá, že učitelé dělají vše, co je v jejich silách. A 99 rodičů (54,10%) tvrdí, že ne všichni učitelé jsou stejní. Jiné zvolilo 6 rodičů (3,28%). Na základě zpracovaných získaných empirických dat lze konstatovat, že **hypotéza H7 je falsifikována**.

H8: Více než polovina romských rodičů si myslí, že učitelé jejich dětí mají pro ně pochopení.

Když hovoříte s učitelem, jak na Vás působí?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Cítím, že mu důvěřovat nemůžu.	21	11,48%
Myslím, že mu můžu věřit.	45	24,59%
Chová se chladně a povýšenecky.	27	14,75%
Má pochopení.	66	36,07%
Jiné.	24	13,11%
Celkem	183	100,00%

Tabulka č. 37 Verifikace hypotézy k učitelům 3

Na otázku, jak učitel působí na rodiče při komunikaci, 21 (11,48%) rodičů odpovědělo, že cítí důvěru v učitele. 45 rodičů (24,59%) si myslí, že učiteli může věřit. 27 rodičů (14,75%) uvedlo, že se učitel chová chladně a povýšenecky. 66 rodičů (36,07%) deklaruje, že učitel má pochopení. 24 (13,11%) zvolilo jiné. Na základě zpracovaných získaných empirických dat lze konstatovat, že **hypotéza H8 je falsifikována**.

IV. Hypotézy k funkci asistenta pedagoga:

H9: Více než polovina romských rodičů si myslí, že funkci asistenta pedagoga by měla vykonávat osoba s romským původem.

Kdo by měl vykonávat funkci asistenta?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Myslím, že asistent pedagoga by měl být Rom jako vzor pro děti.	78	42,62%
Myslím, že není důležité, zda asistent pedagoga je Rom nebo Gádžo.	48	26,23%
Důležité je hlavně, aby asistent pedagoga ve třídě byl a pomáhal dětem.	45	24,59%
Myslím, že asistent pedagoga by měl být Gádžo.	9	4,92%
Jiné	3	1,64%
Celkem	183	100,00%

Tabulka č. 38 Verifikace hypotézy k funkci asistenta pedagoga 1

Při dotazu, kdo by měl vykonávat funkci asistenta pedagoga, 78 rodičů (42,62%) se domnívá, že asistent pedagoga by měl být Rom jako vzor pro děti. 48 rodičů (26,23%) si myslí, že není důležité, zda se jedná o Roma či Gádža. 45 rodičů (24,59%) tvrdí, že hlavně, aby ve třídě byl a pomáhal dětem. 9 rodičů (4,92%) si myslí, že tuto funkci by měl vykonávat Gádžo. 3 rodiče (1,64%) si z nabízených variant nevybrali nic, zvolili jiné. Na základě zpracovaných získaných empirických dat lze konstatovat, že **hypotéza H9 je falsifikována**.

H10: Více než polovina romských rodičů si myslí, že funkce asistenta pedagoga je prospěšná dítěti.

Myslíte si, že funkce asistenta pedagoga je dobrá nebo špatná věc?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Dobrá, protože napomáhá dítěti.	117	63,93%
Dobrá, protože napomáhá učiteli.	15	8,20%
Špatná, protože se tak dává najevo, že romské děti jsou slabé.	24	13,11%
Špatná, protože se dělají rozdíly mezi romskými a gádžovskými dětmi.	18	9,84%
Jiné.	9	4,92%
Celkem	183	100,00%

Tabulka č. 39 Verifikace hypotézy k funkci asistenta pedagoga 2

Na dotaz, zda-li funkce asistenta pedagoga je dobrá (ve smyslu prospěšná), 117 rodičů (63,93%) uvedlo, že je dobrá, protože napomáhá dítěti. 15 rodičů (8,20 %) si myslím, že je dobrá, protože napomáhá učiteli. 24 rodičů (13,11%) deklaruje, že je to špatná věc, protože se tak jasně dává najevo, že romské děti jsou slabé a 18 rodičů (9,84%) si myslí, že špatná, protože se dělají rozdíly mezi romskými a gádžovskými dětmi. Odpověď jiné vybralo 9 rodičů (4,92%). Na základě zpracovaných získaných empirických dat lze konstatovat, že **hypotéza H10 je verifikována.**

V. Hypotézy ke vzdělání jako hodnotě

H11: Více než polovina romských rodičů nesouhlasí s tím, že vzdělání není pro ně hodnotou.

Proč se o Romech říká, že nepovažují vzdělání za hodnotu?	Absolutní četnost	Relativní četnost
Romové mají naprosto jiné hodnoty.	45	24,59%
Protože na to nemají podmínky.	18	9,84%
To si myslí jenom Gádžové, a není tomu tak.	69	37,70%
Protože, i když je to vzdělaný Rom, nemůže si najít práci.	42	22,95%
Jiné.	9	4,92%
Celkem	183	100,00%

Tabulka č. 40 Verifikace hypotézy ke vzdělání jako hodnotě 1

Na otázku „Proč se o Romech říká, že nepovažují vzdělání za hodnotu?“ 45 rodičů (24,59%) argumentuje, že Romové mají naprosto jiné hodnoty, 18 rodičů (9,84%) uvádí, že Romové na to nemají podmínky a nejvíce, tj. 69 rodičů (37,70%) uvedlo, že toto si myslí jenom Gádžové, a není tomu tak. 42 rodičů (22,85%) uvádí, že i když je to vzdělaný Rom, tak si stejně nemůže najít práci, a proto vzdělání nepovažují za hodnotou. Odpověď jiné zvolilo

9 rodičů (4,92%). Na základě zpracovaných získaných empirických dat lze konstatovat, že **hypotéza H11 je falsifikována**.

H12: Více než polovina romských rodičů na dotaz, co dítě potřebuje k tomu, aby bylo v životě šťastné, neuvedla vzdělání na posledním místě.

Co potřebuje Vaše dítě k tomu, aby bylo v životě šťastné?		
Rodina na 1. místě.	159	86,89%
Rodina na 2. místě.	15	8,20%
Rodina na 3. místě.	9	4,92%
Rodina na 4. místě.	0	0,00%
Rodina celkem	183	100,00%
Vzdělání na 1. místě.	3	1,64%
Vzdělání na 2. místě.	96	52,46%
Vzdělání na 3. místě.	24	13,11%
Vzdělání na 4. místě.	60	32,79%
Vzdělání celkem	183	100,00%
Peníze na 1. místě.	24	13,11%
Peníze na 2. místě.	21	11,48%
Peníze na 3. místě.	78	42,62%
Peníze na 4. místě.	60	32,79%
Peníze celkem	183	100,00%
Práce na 1. místě.	9	4,92%
Práce na 2. místě.	51	27,87%
Práce na 3. místě.	30	16,39%
Práce na 4. místě.	93	50,82%
Práce celkem	183	100,00%

Tabulka č. 41 Verifikace hypotézy ke vzdělání jako hodnotě 2

Pořadí	Hodnota	Absolutní hodnota	Relativní hodnota
1. místo	Rodina	159	86,89 %
2. místo	Vzdělání	96	52,46 %
3. místo	Peníze	78	42,62 %
4. místo	Práce	93	50,82 %

Tabulka č. 42 Shrnutí verifikace hypotézy ke vzdělání jako hodnotě 2

Na dotaz, co dítě potřebuje k tomu, aby bylo šťastné, v celkovém úhrnu (*selekce 1. až 4. místa ze skupin rodina, vzdělání, peníze a práce*) na 1. místě byla rodina se 159 hlasy (86,89%), na druhém místě bylo vzdělání s hlasy 96 rodičů (52,46%), na třetím místě byla práce s počtem hlasů 93 (50,82%) a čtvrtém místě s počtem 78 hlasů (42,62%) byly peníze. Na základě zpracovaných získaných empirických dat lze konstatovat, že **hypotéza H12 je verifikována**.

7. VÝSLEDKY VÝZKUMU, NÁVRHY A OPATŘENÍ

7.1 Výsledky výzkumu

Výsledky provedeného výzkumného šetření přinášejí zajímavé poznatky vážící se ke škole jako výchovně vzdělávací instituci, ke vzdělání jako hodnotě Romů, k učitelům a k funkci asistenta pedagoga a k dalším aspektům úzce souvisejícím se vzděláním. Odpovídají na některé dosud nevyřešené a stále řešící se problémy s otázkou vzdělávání Romů. Výzkum nemůže svou podstatou zodpovědět na všechny dotazy. Nabízí možnost interpretovat odpovědi respondentů zahrnutých do výzkumu. I přesto poznatky jsou zajímavé, rozšiřují pole náhledu na danou problematiku, kterou odborná společnost řeší intenzivně již několik mnoho let. Výzkum v rámci statistické analýzy prvního stupně přináší poznatky, které by mohly být pojaty generalizovaně pro celkový soubor v rámci výzkumu. Statistická analýza druhého stupně konkretizuje empirická data pro danou kategorii (*věk rodičů, stupeň dosaženého vzdělání rodičů, pohlaví rodičů, počet dětí rodičů, rodič s dítětem PŠD či bez dítěte PŠD*), a tím zjištěna empirická data jsou svým charakterem variabilnější.

Výzkumného šetření se zúčastnilo z celkového počtu 183 respondentů 114 matek (62,30%) a 69 otců (37,70%). Všichni pocházejí z lokalit sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených z Moravskoslezského kraje. Z hlediska dosaženého vzdělání respondenti byli rozčleněni do 6 skupin: 54 respondentů byli absolventi bývalých zvláštních škol (29,51%), 45 respondentů byli absolventi základních škol (24,59%), SOU absolvovalo 51 respondentů (27,87%) a středního vzdělání dosáhlo 21 respondentů (11,48%). Nikdo nebyl absolventem VOŠ (0%) a 12 respondentů mělo vysokoškolské vzdělání (6,56%). Z pohledu věku respondentů lze uvést pouhé 3 respondenty do 25. věku (1,64%), 57 respondentů ve věku 26 – 30 let (31,15%), ve věku 31 – 40 jich bylo 87 (47,54%) a 41 respondentů je ve věkové kategorii od 41 let a výše (19,67%). Co se týče počtu dětí, tak 93 rodičů uvedlo, že mají 1 - 2 děti (50,82%), 60 rodičů uvedlo, že mají 3 – 4 děti (32,79%) a 30 rodičů uvedlo, že má 5 a více dětí (16,39%). Ve vztahu ke skutečnosti, zda rodič má v současné době dítě povinné školní docházky pouze 21 respondentů uvedlo, že nemá (11,48%) a 162 uvedlo, že má (88,52%).

87 romských rodičů (47,54%) z celkového počtu 183 rodičů uvedlo, že jejich dítě do školy chodí rádo. Postoje rodičů ke škole ve smyslu, zda by školu, kterou jejich dítě navštěvuje, měnili či neměnili, jsou jednoznačné. 117 rodičů (63,93%) by školu neměnilo nebo neuvažuje o tom, protože není k tomu žádný důvod. Vztah učitelů k dítěti rodiče hodnotí

pozitivně (114 respondentů – 62,69%). Romští rodiče ke vzdělání přistupují odlišně v závislosti na všechny výše uvedené kategorie. Při specifikaci v dotazu, co je pro dítě nejdůležitější a co dítě potřebuje ke štěstí, pořadí nabízených odpovědí (*rodina, vzdělání, práce, peníze*) se významně liší. Na otázku, proč rodič nešel studovat dál, nepokračoval ve své vzdělanostní dráze, 57 rodičů (31,15%) uvedlo, že dosáhli vzdělání, které je pro ně dostačující. 51 rodičů (27,87%) uvedlo, že je nikdo nevedl k tomu, aby studovali a neměli žádný důvod, proč pokračovat dál. 96 rodičů (52,46%) si uvědomuje, že vzdělání je pro dítě nutné, ale vyjadřují obavy, zda vůbec dítě požadavky vzdělávání (*školy*) zvládne. 63 rodičů (34,43%) nehovoří se svým dítětem o tom, jakým způsobem dítě ve škole funguje, zda třídní učitel je oblíbeným učitelem dítěte. Dokonce někteří (30 – 16,39%) třídního učitele osobně neznají. Postoje rodičů k učitelům jsou ambivalentní, převažují však ti, kteří tvrdí, že ne všichni učitelé jsou stejní (99 rodičů – 54,10%). Funkci asistenta pedagoga rodiče vnímají pozitivně. Uvědomují si význam pro vzdělávání dítěte. Jsou i názory, že tuto pedagogickou pozici by měl vykonávat člen romského etnika (78 rodičů – 42,62%) nebo výhradně člen většinové společnosti (48 rodičů – 26,23%). 48 rodičů (26,23%) si myslí, že není důležité, zda funkci asistenta pedagoga vykonává Rom nebo Gádžo. 45 rodičů (24,59%) uvedlo, že důležité je, aby vůbec asistent pedagoga ve třídě byl a pomáhal dětem.

I. Výsledky vztahující se k verifikaci hypotéz ve vztahu ke vzdělávání jsou následující:

Hypotéza **H1** „*Více než polovina romských rodičů si uvědomuje, že vzdělání pro jejich dítě je nutné, ale mají obavu, zda dítě požadavky školy zvládne.*“ **je verifikována**, neboť 96 rodičů (52,46%) uvedlo, že vzdělávání je pro dítě nutné, ale rodiče neví, jestli to dítě zvládne. Hypotéza **H2** „*Více než polovina romských rodičů si myslí, že vzdělání u Roma nerozhoduje o tom, zda se uplatní na trhu práce.*“ **je rovněž verifikována**, neboť sloučíme-li odpověď A (*Myslím, že v ČR je velký rasismus a že to není o vzdělání, ale o barvě pleti.*) a odpověď C (*Vzdělání nerozhoduje o tom, zda se dítě uplatní nebo ne*) z důvodu významové shody, dosáhneme celkového počtu 102 respondentů (55,78%) ze 183 rodičů. Hypotéza **H3** „*Více než polovina romských rodičů si myslí, že pro vzdělání jejich dítěte je dobré, aby mu pomáhala škola a učitelé.*“ **je falsifikována**, neboť odpověď korespondující s hypotézou uvedlo 69 rodičů (37,70%).

II. Výsledky vztahující se k verifikaci hypotéz ve vztahu ke škole jsou následující:

Hypotéza **H4** „*Více než polovina romských rodičů by školu, kterou navštěvuje jejich dítě, neměnila.*“ **je verifikována**, neboť sloučíme-li počty odpovědí C (*Ne, neměnil bych.*)

a D (*Myslím, že není důvod.*) z důvodu významové shody, dosáhneme celkového počtu 117 respondentů (63,93%) ze 183 rodičů. Hypotéza **H5** „*Více než polovině romských rodičů se škola, kterou jejich dítě navštěvuje líbí a jsou s ní spokojeni.*“ **je verifikována**, protože korespondující odpověď s hypotézou zvolilo 102 rodičů (55,74%).

III: Výsledky vztahující se k verifikaci hypotéz ve vztahu k učitelům jsou následující:

Hypotéza **H6** „*Více než polovina romských rodičů je spokojena s učitelem svého dítěte.*“ **je verifikována**, neboť sloučíme-li počty odpovědí A (*Jsem s nimi spokojen.*) a B (*Myslím, že jejich vztah k mému dítěti je správný.*) z důvodu významové shody, potom dosáhneme celkového počtu 114 respondentů (62,29%) ze 183 rodičů. Hypotéza **H7** „*Více než polovina romských rodičů si myslí, že učitelé nechápou, že romské dítě je jiné.*“ **je falsifikována**, neboť odpověď korespondující s hypotézou uvedlo 36 rodičů (19,67%). Hypotéza **H8** „*Více než polovina romských rodičů si myslím, že učitelé jejich dětí mají pro ně pochopení.*“ **je falsifikována**, neboť odpověď korespondující s hypotézou uvedlo 66 respondentů (36,07%).

IV. Výsledky vztahující se k verifikaci hypotéz ve vztahu k asistentům pedagoga jsou následující:

Hypotéza **H9** „*Více než polovina romských rodičů si myslí, že funkci asistenta pedagoga by měla vykonávat osoba s romským původem.*“ **je falsifikována**, neboť odpověď korespondující s hypotézou uvedlo 78 rodičů (42,62%). Hypotéza **H10** „*Více než polovina romských rodičů si myslí, že funkce asistenta pedagoga je prospěšná dítěti.*“ **je verifikována**, neboť korespondující odpověď s hypotézou uvedlo 117 rodičů (63,93%).

V. Výsledky vztahující se k verifikaci hypotéz ve vztahu ke vzdělání jako hodnotě jsou následující:

Hypotéza **H11** „*Více než polovina romských rodičů nesouhlasí s tím, že vzdělání není pro ně hodnotou.*“ **je falsifikována**, neboť odpověď korespondující s hypotézou uvedlo 69 rodičů (37,70%). Hypotéza **H12** „*Více než polovina romských rodičů na dotaz, co dítě potřebuje k tomu, aby bylo v životě šťastné, neuvedla vzdělání na posledním místě.*“ **je verifikována**, neboť v rámci korespondující odpovědi s hypotézou 96 rodičů (52,46 %) uvedlo, že vzdělání z uvedeného výčtu je na druhém místě.

Výsledky provedeného výzkumného záměru disertační práce vykazují známky aktuálnosti problematiky, přinášejí odpovědi vážící se k inkluzivnímu vzdělávání romských žáků v rovině sociální oblasti, v rovině školního prostředí a v rovině speciálně pedagogické teorie a praxe.

V závěru nutno konstatovat, že stanovené, definované **výzkumné cíle** empirického šetření disertační práce **byly** v plném rozsahu **splněné**. Výsledky jsou interpretovány v rovině kvantitativně orientovaných výzkumných dispozic.

7.2 Návrhy a opatření

Návrhy a opatření vycházející z disertační práce jsou interpretovány kategoriálně, tj. ve vztahu k rodičům, ve vztahu ke škole, ve vztahu k učitelům, ve vztahu k asistentům pedagoga a k speciálně pedagogickému výzkumu. Plynou z provedeného výzkumného šetření, rovněž se opírají o poznatky monografické procedury vážící se k tématu a v neposlední řadě vycházejí z autorových mnohaletých pedagogických zkušeností s romskými žáky a také souvisí s poznáním romského etnika. Návrhy a opatření byly seřazeny pro přehlednost do tří primárních oblastí: 1) sociální oblast, 2) školní prostředí a 3) speciálně pedagogická výzkum.

7.2.1 Pro sociální oblast

1. Vytvořit mechanismy, které by romské rodiče dostatečně motivovaly k tomu, aby si Romové uvědomovali význam preprimárního vzdělávání – zejména v mateřské škole. Nutno pamatovat, že rané dětství je základnou osobnostního vývoje každého jedince ve všech jeho osobnostních sférách, a proto je žádoucí uvažovat o inovaci dosavadního školského systému v této oblasti. Bylo by pro dítě, jeho osobnostní rozvoj žádoucí nastavit povinnou školní docházku již v preprimárním vzdělávání, a to minimálně 2 školní roky před zahájením primárního vzdělávání.
2. Vytvořit mechanismy, které by romské rodiče (*zejména mladé rodiče – nejen romské*) aktivně podporovaly v jejich společenské roli a vedly je k společensky žádoucím modelům chování, jimiž budou v očích svých dětí vystupovat jako behaviorální modely.

3. Vytvořit mechanismy, které by romské rodiče dostatečně motivovaly k tomu, aby si uvědomovali nutnost vést své děti k pokračování ve vzdělávání v sekundárním, následně v terciálním školství. Při kladení požadavků, podmínek a vyžadování plnění určitých regulí, neodstupovat či dokonce nesnižovat žádoucí a potřebné nároky. Naopak cíleně vést a působit, nalézat strategie, jimiž lze působit suportivně v oblasti vzdělávání. Snižováním nároků na všech stupních vzdělávání (*počínaje primárního, konče terciálního vzdělávání*) by se zvýšilo diskriminační napětí mezi etnikem a majoritou.
4. Vytvořit podmínky k tomu, aby školy mohly efektivně komunikovat s rodiči a jejich komunikace byla aktivní. Ukotvit ve školství pozici sociálního pedagoga jako mediátora v komunikační relaci škola – rodina.
5. Vytvořit mechanismy, které by zajišťovaly aktivní participaci rodičů ve vzdělávání jejich dětí. Nabízet různorodé zájmové kroužky či aktivity adresované rodičům a jejím dětem na školách a jiných občanských sruženích apod.

7.2.2 Pro školní prostředí

6. Budovat základní školy, jenž budou schopny žákům nabízet několik vzdělávacích programů (nabídky) určených jejich vzdělávacím potřebám. Pro inkluzivní přístup vytvářet dostatečně suportivní oporu:
 - i.zvýšit počet asistentů pedagoga – vyřešit jejich dosavadní způsob financování,
 - ii.vytvořit podmínky k tomu, aby školy mohly vytvářet pozice školních speciálních pedagogů, školních psychologů¹⁴⁷,
 - iii.vytvořit podmínky k tomu, aby školy mohly efektivně komunikovat s rodiči a jejich komunikace byla aktivní.
7. Kulturu a tradice Romů adekvátně implementovat do školních vzdělávacích programů, využívat různorodé výchovně vzdělávací strategie, které by napomohly odstranit interkulturní bariery mezi žáky a napomohly interpersonální a interetnické komunikaci.

¹⁴⁷ V současné době nemají všechny školy finanční prostředky k tomu, nebo dokonce jeden školní psycholog působí na dvou a více pracovištích.

8. V rámci pregraduální přípravy učitelů a speciálních pedagogů zajistit ucelené poznatky vztahující se k romskému etniku, zejména ke specifickým vágícím se na vzdělávání romských žáků (*romologie, etnopedagogika, multikulturní výchova, základy romského jazyka apod.*).
9. V rámci pregraduální přípravy učitelů a speciálních pedagogů zajistit předměty zajišťující osobnostní přípravu učitelů a speciálních pedagogů (*osobnostní výchova apod.*).
10. V rámci pregraduální přípravy učitelů a speciálních pedagogů zajistit alespoň násleehovou (*průběžnou*) pedagogickou, speciálně pedagogickou praxi u etnických žáků.
11. Vytvořit a budovat mechanismy, které by v tzv. „romských školách“ nebo v potencionálních „romských školách“ eliminovaly charakter segregaačních škol.

7.2.3 Pro speciálně pedagogický výzkum

12. Zaměřit se na rozvoj komunikačních kompetencí romských dětí. Sledovat interferenci romského jazyka, etnolektu češtiny do českého jazyka, jeho vliv na vzdělávání romských žáků.
13. Zaměřit se na psychopedickou oblast výchovy a vzdělávání v kontextu romských žáků. Zkoumat možnosti reintegrace romských žáků do hlavního vzdělávacího proudu.
14. Zaměřit se na etopedickou oblast výchovy a vzdělávání v kontextu romských žáků. Zkoumat limity výchovy unitř etnika a mimo etnikum, možnosti a meze intencionálních a funkcionálních vlivů výchovy.
15. Zaměřit se na speciálně pedagogickou prevenci v lokalitách sociálně vyloučených či sociálním vyloučením ohrožených.

16. Zaměřit se na možnosti, limity a meze inkluzivního vzdělávání v rámci všech skupin dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Sledovat podpůrná opatření.
17. Zapojovat se do mezinárodních výzkumných projektů, zejména těch, jejichž problematika vzdělávání etnických žáků je s naší otázkou obdobná.
18. Zaměřit se na znalost mateřského jazyka romských dětí a zkoumat, zda dobrá znalost determinuje (*a do jaké míry*) vzdělávací dráhu dětí.
19. Zaměřit se na možnosti a efektivitu výchovně vzdělávacího procesu při využití romského jazyka jako suportivního a augmentativního edukativně-didaktického mechanismu.

ZÁVĚR

Otázka problematiky vzdělávání romských žáků v podmínkách české školy je velice aktuálním pedagogickým tématem již dlouhá léta. Tento fenomén odborná veřejnost řeší mnoho let, dosud však nejsou zodpovězeny všechny otázky. V pedagogické a speciálně pedagogické praxi se setkáváme s různými názory a tvrzeními učitelů romských žáků, že postrádají komplexní strategii (*postup*), jak tyto žáky vést, motivovat, jakým způsobem s nimi a jejich rodiči komunikovat. Velké mezery jsou ve znalosti etnika. Přitom znalost etnika výrazně ovlivňuje volbu výchovně vzdělávacích postupů (*vyučovacích metod, organizačních forem aj.*), přístup k vzájemné interakci učitele s romským žákem, komunikaci s romskými rodiči apod.

Odborníci pracují na strategiích efektivní pedagogické práce s žáky tohoto etnika. (srov. Bartoňová 2005) Řeší se otázka úspěšnosti (Jaremová 2006), integrace a segregace (Člověk v tísní, o.p.s., 2009), přeřazení žáků mimo hlavní vzdělávací proud (*mainstreaming*), vzdělanostní dráhy (GAC 2009), volba povolání romských žáků (Palatová 2004), možnosti, také meze reintegrace romských žáků do hlavního vzdělávacího proudu (srov. Hornák 2005), zvyšování úrovně socializace (srov. Hornák, Scholtzová 2005), utváření počáteční gramotnosti žáků (srov. Belásová 2006) apod.

Problematika postavení romského jazyka je v českých podmínkách rovněž specifická. Romisté (filologové) aktivně usilují o rozvoj mateřského jazyka Romů. Hovoří o tom, že mateřský jazyk etnika se vytváří, nebo dokonce jeho postavení v jazykové skupině a postavení ve společnosti je potlačováno. Uvádějí, že pedagogové v praxi mají dosti nízké povědomí o jazykové úrovni romských dětí, často obsah komunikačního sdělení žáků v romštině (*ve vzájemné interakci*) vnímají negativně. Romštinu jako základní komunikační potenciál nepodporují, ba naopak snižují její hodnotu, čímž bagatelizují význam mateřského jazyka romských dětí – mateřského jazyka, jenž podporuje zdravou identitu člověka (FF UK 2009)

Existují názory, které deklarují, že znalost mateřského jazyka buduje pozitivní identitu člověka. Objevují se i názory odborníků, kteří tvrdí, že romské dítě by mělo být vzděláváno ve svém mateřském jazyce, neboť je to jeho nepopřené právo a je až neuveritelné, že v 21. století toto právo romskému dítěti není zpřístupněno. (Koptová¹⁴⁸, únor 2010, osobní

¹⁴⁸ Mgr. Anna Koptová je vystudovaná žurnalistka, v současné době již několik let působí ve funkci ředitelky soukromé romské školy v Košicích, dříve byla ředitelkou košického romského divadla Romathan. Po revoluci byla 2 roky poslankyní v Národní radě Parlamentu Slovenské republiky. Na škole, v které působí je romský jazyk implementován jako povinný předmět.

sdělení) Na druhou stranu učitelé v praxi, při našich rozhovorech, se k takovým názorům staví kriticky. Tyto návrhy vnímají variabilně:

1) Argumentují tím, že další předmět v podobě romského jazyka by, z pohledu rozsahu učiva, byl pro dítě a jeho vzdělávání přítěží, zvláště za předpokladu, že by se ve škole hlavního vzdělávacího proudu setkala již se čtyřmi jazyky (*romština, čeština, další dva cizí jazyky*). 2) Nepřijímají fakt, že by výuka mateřského jazyka mohla být suportivním mechanismem v inkluzivním vzdělávání. 3) Domnívají se, že sami Romové o mateřský jazyk nemají zájem. 4) Vznášejí protiargument, zda by se i implementací romského jazyka do vyučování nezvyšoval charakter segreganční (*romské*) školy.

Přes veškerá pro a proti argumenty nutno zvážit, zda by umožnění využití romského jazyka jako „komunikačního mediátora“ v určité míře nemohlo působit jako suportivní mechanismus stimulující rozvoj romského žáka ve všech jeho osobnostních složkách (*mj. kognitivní, osobnostní, emocionální aj.*).

Ukázka:

Uč: „*Já, keďže rozumiem a hovorím po romsky, pristupujem k žiakom inak ako mojí kolegovia. V triede mám 24 žiakov. Všetci sú Rómovia. Samozrejme, že rozprávame po slovensky, ale sú situácie, kedy žiak nerozumie, tak mu to poviem ešte aj po rómsky a hneď pochopí – to mu pomôže. Ale keď žiak je u tabule a nevie, ako povedať jedno slovo po slovenky, tak mu poviem, povedz to po rómsky.*“

Inkluzivní vzdělávání v kontextu romských žáků vyžaduje širokou škálu podpůrných mechanismů a opatření. Je nezbytně nutné budovat edukativní podporu v širších pedagogických a speciálně pedagogických souvislostech a do celého edukačního procesu zapojovat rodinu žáka (*žáků*). Disertační práce by mohla vhodně odpovědět na řadu otázek týkající se postojů rodičů romských dětí k otázce vzdělávání.

RESUMÉ

Disertační práce je rozčleněna do sedmi na sobě navazujících kapitol. První čtyři mají charakter teoretický, jsou zpracovány monografickou procedurou. První kapitola se zabývá otázkou epistemologických aspektů vzdělávání Romů. Řeší vztah jednotlivých vědních disciplín v relaci se vzděláváním, s výchovnými vlivy v kontextu romského etnika. Nabízí ucelený vhled do oboru speciální pedagogiky, sociální pedagogiky, sociální práce a multikulturní výchovy. Uvádí konfrontaci odborníků na vyskytující se mentální postižení u romských žáků, vymezuje koncept dítěte v riziku – romského žáka jako žáka pocházejícího ze sociálně vyloučeného nebo sociálně vyloučením ohroženého prostředí. Druhá kapitola se věnuje problematice edukace v linii vzdělávacích potřeb a individuálního přístupu. Definuje determinanty sociokulturního klimatu romského etnika a řeší otázku vzdělanostních drah a šancí. Definovanými determinanty jsou především vzdělanost Romů, nezaměstnanost, bytové podmínky, vzájemné vztahy etnika s majoritou a naopak a životní styl, životní perspektivy Romů. Dále kapitola vytváří teoretický vhled do postojů romských rodičů ke vzdělávání. Třetí kapitola poskytuje poznatky vážící se na specifika sociokulturně odlišných edukativních vlastností romského žáka, na osobnost učitele, jeho kompetence a významnou roli v edukačním procesu. Předkládá edukativní postupy uplatňované ve vyučování romských žáků. Interpretuje rovněž faktory ovlivňující pedagogickou komunikaci. Čtvrtá kapitola se zabývá suportivními strategiemi ve vzdělávání Romů. Na danou oblast nazírá z pohledu preprimárního, primárního, sekundárního a terciálního stupně vzdělávání. Primárním cílem disertační práce je analyzovat postoje rodičů romských dětí ke vzdělávání, ke škole jako výchovně vzdělávací instituci, k učitelům, k funkci asistenta pedagoga, ke vzdělání jako hodnotě a k dalším vybraným aspektům vzdělávání. Realizované výzkumné šetření disertační práce má charakter kvantitativně orientovaného výzkumu. Stanovené výzkumné cíle mimo jiné vychází ze znalosti romologické problematiky vztahující se primárně k archetypální romské rodině a současné romské rodině v podmínkách České republiky. Cíle reflektují historické, kulturně-antropologické, etnologicko-společenské hledisko. Výzkumné otázky (VO) vycházejí z definovaných cílů (*primární cíl a cíle parciální*) disertační práce, přičemž podávají detailnější specifikaci k danému problému. Empirická část (*kapitola 5-7*) disertační práce byla zpracována pomocí uplatnění statistické procedury. Byl použit dotazník, který splňoval všechny potřebné metodologické náležitosti. Zpracování dat proběhlo kvantitativní statistickou procedurou, přičemž byla použita univariační (*třídění prvního stupně*) a bivariační analýza (*třídění druhého stupně*) získaných empirických dat.

SUMMARY

Doctoral thesis is divided into seven chapters. Character of the first four chapters is theoretical. The chapters are worked up by monographic procedure. Character of the others chapters is empirical. They are worked up by statistic procedure, quantitative research was used.

The first theoretical chapter deals with epistemology of education of Roma people. It gives us a view of relation of four science branches: special education, social education, social work and multicultural education in the context of Roma community. It also defines some problematic questions of schooling of Roma pupils. It is the question of mentally handicap and concept Youth-at-Risk, as Roma pupils comes from socially excluded and socially exclusion endangered localities in the Czech Republic.

The second chapter is about educational aims and individual educational needs. It defines social-cultural determinants and brings some pieces of knowledge of educational ways and chances of Roma pupils. The mentioned determinants are: schooling level, unemployment, living conditions, reciprocal relations between majority and minority, life style, life perspectives of Roma people. And further attitudes of Roma parents toward schooling are defined.

The third chapter characterizes specifics of social-cultural and educational attributes of Roma pupil, personality of teacher, his competences and influence in educational process. It defines some educational methods use at educational process with Roma pupils. Factors of pedagogical communication are also mentioned. Supportive strategies using at schooling of Roma people (*on primary, secondary and tertiary educational level*) are described in the fourth chapter.

The main objective of empirical research of doctoral thesis is to analyse attitudes of parents of Roma pupils towards schooling, concretely towards school as an institution, towards teachers and assistant teachers, towards school level as a value, and others.

183 Roma parents were joined to the empirical research (N183). The parents are coming from socially excluded and socially exclusion endangered localities in the Czech republic, concretely from Moravia-Silesian Region. An interrogatory was used as the empirical tool of research.

SEZNAMY

Grafy

Graf 1 Znáznornění širšího pojmu romství	Chyba! Záložka není definována.
Graf 2 Vztah sociální práce se speciální pedagogikou	43
Graf 3 Schéma pomoci žiakovi zo sociálne znevýhodneného prostredia prostredníctvom podporovania jeho sociálnej inklúzie.	52
Graf 4 Tříkomponentový model postojů	74
Graf 5 Paradigmatický model výchovně vzdělávacího procesu v kontextu zefektivnění edukace romských žáků	106

Přílohy

Příloha č. 1 Výzva koalice Společně do školy	250
Příloha č. 2 Dopis ministryně školám u příležitosti zápisu do 1. tříd	252
Příloha č. 3 Otevřený dopis ministryni školství ČR	253
Příloha č. 4 Konkrétní kompetence asistenta pedagoga v podobě pracovní náplně	255
Příloha č. 5 Vybrané organizace, sdružení zaměřená na romské etnikum	256
Příloha č. 6 Dotazník	258

Tabulky

Tabulka č. 1 Klasifikace mentální retardace.	20
Tabulka č. 2 Romské děti a školství – „základní patero“ LLP 2007	22
Tabulka č. 3 Skupiny rizik spojených s vývojem dítěte do společnosti	28
Tabulka č. 4 Sociální problémy romských komunit na příkladu města Karviná	29
Tabulka č. 5 Vyučování orientované na výsledek versus vyučování orientované na proces.	53
Tabulka č. 6 Sociálně vyloučené lokality či lokality sociálním vyloučením ohrožené v ČR.	60
Tabulka č. 7 Praktické determinanty sociokulturního klimatu	61
Tabulka č. 8 Horší podmínky pro Romy	64
Tabulka č. 9 Soužití romské a neromské populace v časovém horizontu	67
Tabulka č. 10 Průměrný věk romské populace ve srovnání s majoritní společností	70
Tabulka č. 11 Faktory osobnosti v modelu „velké pětky“.	85
Tabulka č. 12 Faktory ovlivňující výchovně vzdělávací proces.	96
Tabulka č. 13 Model sociální interakce	107
Tabulka č. 14 Počet zřízených přípravných tříd podle jednotlivých krajů	116
Tabulka č. 15 Počet asistentů pedagoga v jednotlivých krajích ČR.	125
Tabulka č. 16 Počet absolventů kurzu asistent pedagoga	126
Tabulka č. 17 Výsledky projektu Dža duredej – Pokraču.	134
Tabulka č. 18 Počet romských vysokoškolských absolventů na PdF MU	135
Tabulka č. 19 Přehled studentů v kurzu tzv. nultého ročníku na PdF MU	135
Tabulka č. 20 Výzkumné otázky	138
Tabulka č. 21 Sociálně vyloučené lokality a lokality sociálním vyloučením ohrožené v rámci MSK	141
Tabulka č. 22 Harmonogram výzkumného záměru	142
Tabulka č. 23 Univariační analýza získaných empirických dat.	148
Tabulka č. 24 Nejvyšší a nejnižší hodnoty analýzy prvního stupně	149
Tabulka č. 25 Bivariační analýza získaných empirických dat – kategorie: Pohlaví	160
Tabulka č. 26 Bivariační analýza získaných empirických dat – kategorie: Věk.	172
Tabulka č. 27 Bivariační analýza získaných empirických dat – kategorie: Stupeň dosaženého vzdělání	185
Tabulka č. 28 Bivariační analýza získaných empirických dat – kategorie: Rodič s dítětem nebo bez dítěte PŠD	199

Tabulka č. 29 Bivariační analýza získaných empirických dat – kategorie: Počet dětí rodičů	211
Tabulka č. 30 Verifikace hypotézy ke vzdělávací dítěti 1.....	217
Tabulka č. 31 Verifikace hypotézy ke vzdělávací dítěti 2.....	218
Tabulka č. 32 Verifikace hypotézy ke vzdělávací dítěti 3.....	218
Tabulka č. 33 Verifikace hypotézy ke škole 1	219
Tabulka č. 34 Verifikace hypotézy ke škole 2	219
Tabulka č. 35 Verifikace hypotézy k učitelům 1.....	220
Tabulka č. 36 Verifikace hypotézy k učitelům 2.....	220
Tabulka č. 37 Verifikace hypotézy k učitelům 3.....	221
Tabulka č. 38 Verifikace hypotézy k funkci asistenta pedagoga 1.....	221
Tabulka č. 39 Verifikace hypotézy k funkci asistenta pedagoga 2.....	222
Tabulka č. 40 Verifikace hypotézy ke vzdělání jako hodnotě 1	222
Tabulka č. 41 Verifikace hypotézy ke vzdělání jako hodnotě 2	223
Tabulka č. 42 Shrnutí verifikace hypotézy ke vzdělání jako hodnotě 2	223

Zkratky

AP	Asistent pedagoga
CVVM	Centrum výzkumu veřejného mínění
CZSO	Český statistický úřad
ED	Education (výchova, vzdělávání, vzdělání)
ERRC	European Roma Rights centre
GAC	Gabal Analysis and Consulting
K	Kategorie
LLP	Liga lidských práv
IQ	Intelligenční kvocient
ISCED	International Standard Classification of Education
IVP	Individuální vzdělávací plán
J	Já, já jako výzkumník, já jako učitel
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
MP	Mentální postižení
MR	Mentální retardace
MVK	Multikulturní výchova
O	Otázka, oblast
OPD	Odbor péče o dítě
OSF	Open Society Foundation
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
R	Rodič
RR	Romský rodič
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RZV ZV LMP	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
RZVP ZSS	Rámcová vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální
SPU	Specifické poruchy učení
ŠVP	Školní vzdělávací program
Uč	Učitel, učitelka
VH	Vyučovací hodina
VVM	Výchovně vzdělávací metody
VVP	Výchovně vzdělávací proces
ZŠ	Základní škola
ZŠP	Základní škola praktická
ZŠS	Základní škola speciální
Ž	Žák, žákyně

LITERATURA

1. ÁROCHOVÁ, O.; BAKIČOVÁ, Z.; ŠEVČÍKOVÁ, A. Sociálne determinanty školského prospechu u dětí. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1984. , roč. 19 č. 1.
2. AUSEBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Educational Psychology. A Cognitive View*. 2nd.Ed. s. 734. USA: Rinehart and Winston, Inc. ISBN: 0-03-089951-6.
3. AUTORSKÝ KOL. *Romové, bydlení, soužití*. Praha: Socioklub, 2000. ISBN: 80-902260-8-6b.
4. AUTORSKÝ KOL. *Romové ve městě*. Praha: Socioklub, 2002. ISBN: 80-86484-01-7.
5. BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika*. Bratislava : UK, 1994. ISBN 80-223-0817-X.
6. BAKOŠOVÁ,Z.; LUBELCOVÁ, G; POTOČÁROVÁ,M. *Sociálna pedagogika pre stredné pedagogické školy, pedagogické a sociálne akademie a pedagogické a kultúrne akademie*. Bratislava: SPN, 2005. ISBN: 80-10-00485-5.
7. BAJO, I., VAŠEK, Š. 1994. *Pedagogika mentálne postihnutých*. 1. vyd. Bratislava: Sapiencia, 1994. ISBN 80-967180-1-0.
8. BALABÁNOVÁ, H. *Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí*. Praha: Ment, 1995.
9. BALVÍN, J. A KOL. *Romové a pedagogika*. 15.setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24.—25. března 2000. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. s.148 ISBN: 80-902461-3-3.
10. BALVÍN, J. KOL. *Romové a alternativní pedagogika*. 16.setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 2.—3. června 2000. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. s.200 ISBN: 80-902461-7-6.
11. BALVÍN, J.; TANCOS, J. A KOL. *Romové a sociální pedagogika*. 18.setkání Hnutí R v Přerově a v Levoči. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2001. ISBN: 80-902461-4-1.
12. BALVÍN, J.; ŠVEJDA, G. A KOL. *Romové a univerzity*. 14.setkání Hnutí R na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích 3.—4. prosince 1999. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. ISBN: 80-902461-2-5.
13. BALVÍN, J. A KOL. *Romové a obec*. 17.setkání Hnutí R v Pardubicích 7.—9. prosince 2000. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2001. ISBN: 80-902461-5-X.
14. BALVÍN, J. A KOL. *Romové a jejich učitelé*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999. ISBN 80-902461-1-7.
15. BALVÍN, J. *Romové a etika multikulturní výchovy*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999. ISBN 80-902149-4-0.
16. BALVÍN, J. *Romský pedagogický asistent a jeho možnosti při výchově romských dětí*. 1. a 2. část. Vychovávateľ – časopis pedagógov. September 2000, roč. XLV, č. 1, s. 23-26. říjen 2000, roč. XLV, č. 2, s. 26-29.
17. BARTLETT, H. (1970). *The common bale of social work practice*. Silver Spring, MD: National association of Social Workers.
18. BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN: 80-866633-37-3.
19. BARTOŇOVÁ, M. *Přípravná třída pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí*. In Pipeková, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN: 80-85931-65-6.
20. BARTOŇOVÁ, M. *Některá specifika v přístupech k edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. In VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I. / Education of Pupils with Special Needs I*. VZ MSM0021622443. 1. vyd. Brno: Paido, 2007, s. 183-192. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7315-163-8.
21. BARTOŇOVÁ, M. (ed.) *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV. Specific Learning Difficulties in the Context of Educational Fields of RVP ZV*. Brno: Paido, 2007. ISBN: 978-80-7315-162-1.
22. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Brno: MU, 2004. ISBN: 80-210-3613-3.
23. BARTOŇOVÁ, M. *Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV. Specific Learning Difficulties In Kontext Of Educational Fields of RVP ZV*. Brno:Paido, 2007. ISBN: 978-80-7315-162-1.
24. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, 2007. ISBN: 978-80-7315-158-4.
25. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN: 978-80-7315-158-4.
26. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II. Education of Pupils With Special Educational Needs II*. Brno: Paido, 2008. ISBN: 978-80-210-4736-5.
27. BARTOŇOVÁ, M., PIPEKOVÁ, J.; VÍTKOVÁ, M. (eds.) *Strategie ve vzdělávání žáků s mentálním postižením v odborném učilišti a na praktické škole*. Brno: MSD, 2007. ISBN: 978-80-7392-011-1.
28. BARTOŇOVÁ, M., BAZALOVÁ, B.; PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN: 978-80-7315-144-7.
29. BELÁSOVÁ, L. *Utváranie počiatočnej gramotnosti rómskych žiakov*. Prešov: Prešovská univerzita, 2006. ISBN: 80-8068-410-3.

30. BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amosium servis, 1992. ISBN 80-85498-18-9.
31. BRUNER, J. S. *The process of Education. A Landmark in Educational Theory*. Harvard University Press: Cambriddge, Massachusetts and London, England, 1999. ISBN: 0-674-71001-0.
32. CANGÁR, J. *Ludia z rodiny Rómov. Manuša andar e famelia Roma. Doplnková učebnica o dejinách a živote Rómov pre základné a stredné školy*. Nové Zámky: Crocus, 2003. s. 240. ISBN: 80-88992-42-7.
33. CASELMANN, Ch. *Wesensformen des Lehrers*. 4.Aufl. Stuttgart: 1970.
34. CISOVSKÁ, H. *Základy pedagogické komunikace*. Ostrava: PdF OU v Ostravě, 2006.
35. CLOUGH, B. *Romská kultura v Evropě. Informace o kulturním a občanském životě Romů v členských státech EU*. Litomyšl: Centrum politických analýz o.s., 2002.
36. CROWL, K. TH.; KAMINSKY, S.; PODELL, M. D. *Educational Psychology. Windows on Teaching*. USA: Brown and Benchmark, 1997. ISBN: 0-697-26816-0.
37. ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. s. 302. ISBN: 80-85866-15-3.
38. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN: 80-7066-534-3.
39. ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. s. 656. ISBN: 978-80-7367-273-7.
40. ČERNÁ, M. A KOL. *Psychopedie. Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: UK, 2008. ISBN: 978-80-246-1565-3.
41. ČÍŽKOVÁ – ŠIMÍČKOVÁ, J. *Kompedium sociální a pedagogické psychologie*. Ostrava: PdF OU, 2004. ISBN: 80-7042-365-X.
42. DANIEL, B. *Dějiny Romů: Vybrané kapitoly z dějin Romů v západní Evropě, v českých zemích a na Slovensku*. Olomouc: PdF Univerzity Palackého v Olomouci, 1994. s. 200. ISBN: 80-7067-395-8.
43. DARGOVÁ, J. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpress, 2001. s. 204. ISBN 80-968608-1-X.
44. DAVIDOVÁ, E. *Cesty Romů – Romano drom 1945-1990*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1995. s. 248. ISBN: 80-7067-533-8.
45. DAVIDOVÁ, E. *Romové a česká společnost: hledání domova, porozumění a vzájemného soužití*. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, 2001.
46. DeSINGLY, F. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 1994. ISBN: ISBN 80-7178-249-1.
47. DĚDIČ, M. *Výchova a vzdělání cikánských dětí a mládeže*. Praha, SNP, 1982.
48. DOBSON, J. *Výchova dětí*. Brno: Nová naděje, 1995. s. 238. ISBN: 80-901726-4-4.
49. DÖRING, W.O. *Philosophie des Erkennens. Grundriß der ganzheitsphilosophischen Erkenntnislehre*. Münster: LIT, 1998. ISBN: 3-8258-3526-x.
50. DRAPELA, J. V. *Teorie osobnosti*. Praha: Portál, 1997. s. 175. ISBN: 80-7178-766-3.
51. ĎURIČEKOVÁ, M. *Edukácia rómskych žiakov*. Prešov: Kušnír, 2000. ISBN: 80-8045-211-3
52. EGER, L. *Řízení školy při zavádění vzdělávacího programu*. Plzeň: Fraus, 2006. ISBN: 80-7238-583-6.
53. FABIÁNOVÁ, T. *Sar me phiravas andre škola – Jak jsem chodila do školy*. In Čítanka pro 7. ročník Zvláštní školy. Praha: Parta, 1997. ISBN: 80-85989-51-4
54. FREJENČÍK, J. *Vplyv špecifickej organizácie zaškoľovania na výkony rómskych žiakov*. Pedagogická revue, roč. 47, 1995, č. 3-4.
55. FLEŠKOVÁ, M. *Rómsky žiak v školskej triede*. In: *Psychologické aspekty niektorých nežiaducich spoločenských fenoménov*. Grantová výskumná úloha PdF UMB č. 2/2002. Banská Bystrica: PF UMB, 2004, s. 1 – 13. ISBN 80-8055-964-3
56. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
57. FRANIOK, P., KYSUČAN, J. *Psychopedie - Speciální pedagogika mentálně retardovaných*. Ostrava: Ostravská univerzita - Pedagogická fakulta, 2002. 57 s. ISBN 80-7042-247-5.
58. FRASER, A. *Cikáni*. Praha: Lidové noviny, 1998. s. 374. ISBN: 80-7106-212-X.
59. FÜLOPOVÁ, E. *Základy sociologie a sociologie výchovy*. Bratislava: Lingos, 2007, ISBN 80-89113-27-3.
60. GALLA, K. A KOL. *Sociologie výchovy. Její vývoj a proměny*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. s. 200.
61. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000.
62. GÖBELOVÁ, T. *Uvedení do výchovné problematiky primární pedagogiky. Distanční text*. Ostrava: PdF OU, 2004. ISBN: ISBN 80-7368-006-8.
63. GÖBELOVÁ, T. *Axiologická dimenze ve výchově a vzdělávání*. Ostrava: PdF OU, 2006. ISBN: 80-7368-240-0.
64. GULOVÁ, L. *Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách*. Brno : MSD, 2008. ISBN 978-80-210-4724-2.
65. GULOVÁ, L., ČECH, T. *Texty pro pedagogicko-psychologickou přípravu rómských asistentů*. Brno: Paido, 2001. 98 s. ISBN 80-7315-011-5
66. GULOVÁ, L.; ŠTĚPAŘOVÁ, E. (ed.) *Multikulturní výchova v teorii a praxi*. Brno: MU, 2004. ISBN: 80-86633-14-4.

67. HANCOCK, I. *Země utrpení: Dějiny otroctví a pronásledování Romů*. Praha: Signeta, 2001. s. 197. ISBN: 80-902608-3-7.
68. HAVLÍK, R.; KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. s. 174. ISBN: 978-80-7367-327-7.
69. HELUS, Z. *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.
70. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1168-3.
71. HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2004.
72. HEWSTONE, M. STROEBE, W. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7667-092-5.
73. HORKÁ, H. *Výchova pro 21. století: koncepce globální výchovy v podmínkách české školy*. 2. rožš. a dopl. vyd. Brno: Paido, 2000. s. 127. ISBN: 80-85931-85-0.
74. HORŇÁK, L. *Rómsky žiak v škole*. Prešov: PU, 2005. ISBN 80-8068-356-5.
75. HORŇÁK, L.; SCHOLTZOVIČ, I. *Cesty k zvyšovaniu socializácie rómskeho etnika*. Prešov: PdF Prešovská univerzita, 2005. ISBN: 80-8068-374-3.
76. HORVÁTHOVÁ, J. *Kapitoly z dějin Romů*. 1. vyd. Brno : Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-615-X
77. HRABOVSKÁ, M. *Mosty pro vzdělávání dětí mladšího školního věku ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí*. Diplomová práce. Ostrava: PdF OU, 2010. Ved. práce: Martin Kaleja
78. HRČKA, M. *Sociální deviance*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2000. ISBN: 80-85850-68-0.
79. HRDLÍČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*. 1.vyd. České Budějovice: JU, 1994. s. 175. ISBN: 80-7040-104-4.
80. HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN: 80-244-0496-6.
81. HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras – Můžeme se domluvit*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1993. ISBN: 80-7067-355-9.
82. HÜBSCHMANNOVÁ, M. *God'a ver lava phure Romedar – Moudrá slova starých Romů*. Praha: Apeiron, 1991. ISBN: 80-900703-0-2.
83. HÜBSCHMANNOVÁ, M.; ŠEBKOVÁ, H.; ŽIGOVÁ, A. *Romsko-český a česko-romský kapesní slovník*. Praha: Fortuna, 2001. ISBN: 80-7168-619-0.
84. CHARVÁTOVÁ, D. *Metody sociální práce*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990.
85. CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. Olomouc: PdF UP, 2006. ISBN 80-244-1367-1
86. CHRÁSKA, M. *metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1369-4.
87. JAKOUBEK, M. *Romové – konec (ne)jednoho mýtu. Tractus kulturo(mo)logicus. Sešity pro sociální politiku*. Praha: Socioklub, 2004. s. 320. ISBN: 80-86140-21-0.
88. JAKOUBEK, M; HIRT, T. (eds.) *Rómske osady na východnom Slovensku z hľadiska terénneho antropologického výskumu 1999-2005*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti OSF, 2008, 727 s. ISBN 978-80-969271-5-9.
89. JESENSKÝ, J. *Základy komprehenzivní pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN: 80-7041-196-1.
90. JOHANSEN, O. *Romové: nejpronásledovanější menšina v Evropě*. Praha: Biblioscandia, 2004. ISBN: 827418158/5.
91. JŮVA, V.; JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Vyd. 5. rozšířené. Brno : Paido, 2003. 94 s. ISBN 80-7315-062-X
92. KAIROV, I. A.; KUFAJER, V .I.; ILJINSKAJA, O .I. *Výzkum v procese vyučování a výchovy*. Praha: Státní tiskárna, 1950.
93. KALHOUS, Z.; OBST, O. A KOL. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN: 80-7178-253-X.
94. KALHOUS, Z., OBST, O. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: UP PedF, 2003. ISBN 80-244-0599-7.
95. KAMIŠ, K. *Čeština a romština v Českých zemích. Překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Ústí nad Labem: UJEP, 1999: ISBN: 80-7044-2514.
96. KAPLAN, P. *Romové a nezaměstnanost neboli nezaměstnanost Romů v České republice*. In Sešity pro sociální politiku – Romové v České republice. Praha: Socioklub, 1999.
97. KENRICK, D. *Cikáni na cestě z Indie do Evropy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN: 80-244-0589-X.
98. KENRICK, D.; PUXON, G. *Cikáni pod hákovým křížem*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. s. 180. ISBN: 80-244-0048-0.
99. KERROVÁ, S. *Dítě se speciálními potřebami*. Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178-147-9.
100. KLAPKO, D. (ed.) *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU*. Brno: MU, 2008. ISBN: 978-80-210-4676-4.
101. KLEN, M. D.; ALDOUS, J. *Social stress and family development*. University of Notre Dame: The Gilford Press, 1988.
102. KLENKOVÁ, J. ET AL. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností. Education of Pupils With Impaired Communication Ability*. Brno: Paido, 2008. ISBN: 978-80-210-4708-2.

103. KLENKOVÁ, J.; VÍTKOVÁ, M. (eds.) *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností. Education of Pupils with Impaired Communication Ability. Vzdelávani žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Edzcation of Pupils with Special Educational Needs. Sborník z konference s mezinárodní účastí.* Brno: Paido, 2008. ISBN: 978-80-7315-167-6.
104. KODÝM, M.; LANGOVÁ, M. A KOL. *Učitel a žák ve výchovně vzdělávacím procesu.* Praha: UK, 1989.
105. KOHOUT, J. *Rétorika.* Praha: Management Press, 2002.
106. KOCHOVÁ, H. (ed.) *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity. Zborník príspevov z pracovného seminára.* Prešov: Prešovská univerzita, 2006. ISBN: 80-8068-499-9.
107. KOLÁŘ, Z. *Vyučovací proces jako syntéza vzdělávání a výchovy.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. s. 115.
108. KOLEKTIV AUTORŮ. *Kurs integrace dětí se speciálními potřebami. Příručka UNESCO pro vzdělávání učitelů.* Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178-206-8.
109. KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká.* Brno: Komenium, 1948.
110. KOMENSKÝ, J. A. *Vševýchova /Pampaedia/.* Bratislava: Obzor – Národné osvetové centrum, 1992. ISBN: 80-215-0216-9.
111. KOSÍKOVÁ, V.. *Pozorovací protokol.* In Step by Step ČR, o. s. *Školní vzdělávací program krok za krokem.* Praha: Sbs ČR, o.s., 2007.
112. KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie.* 4., aktual.vyd. Praha: Portál, 2002. s. 392. ISBN: 80-7178-657-8.
113. KRAUS, B. *Sociální aspekty výchovy.* 2.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. s. 165. ISBN: 80-7041-135-X.
114. KRAUS, B.; VACEK, P. *K základním otázkám pedagogiky.* Hradec Králové: Gaudeamus, 1992. ISBN: 80-7041-600-9.
115. KRAUS, B.; HRONCOVÁ, J. A KOL. *Sociální patologie.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN: 978-80-7041-896-3.
116. KREJČOVÁ, V.; KARGEROVÁ, J. *Vzdělávací program Začít spolu. Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy.* Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-695-0.
117. KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace učitelů se žáky.* Olomouc: KPÚ, 1987.
118. KŘIVOHLAVÝ, J. *Jak si navzájem lépe rozumíme.* Praha: Svoboda, 1988.
119. KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví.* 3.vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4
120. KUČEROVÁ, S. A KOL. *Texty ke studiu otázek výchovy.* Brno: PdF MU, 1997. ISBN: 80-210-1544-6.
121. KYSUČAN, J. *Specifické poruchy učení: problém stále aktuální: sborník referátů z konference s mezinárodní účastí.* Ostrava: OU, 2004. ISBN: 80-7042-309-9
122. KYSUČAN, J. *Transformace ve vzdělávání dětí s mentální retardací : sborník referátů z konference s mezinárodní účastí.* Ostrava: OU, 2005. ISBN: 80-7368-031-9
123. KYSUČAN, J. *Úvod do speciální pedagogiky.* Olomouc: UP, 1996. 98 s.
124. KYSUSÁČ, J.; KUJA, J. *Kapitoly z teoretických základů speciální pedagogiky.* Olomouc: UP, 1999. ISBN: 80-7067-677-9.
125. KUČEROVÁ, S. A KOL. *Texty ke studiu otázek výchovy.* Brno: PdF MU, 1997. ISBN: 80-210-1544-6.
126. KUJA, J. *Základy etopedické terminologie.* 1. vyd. Olomouc: UP, 1989.
127. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Oftalmopedie.* 2. doplněné vyd. Brno: Paido, 2000. 70 s. ISBN 80-85931-84-2
128. LEBEER, J. (ed.) *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje.* Praha: Portál, 2006. ISBN: 80-7367-103-4.
129. Le TENDRE, G. K. *International Journal of Educational Research. The „Problem“ of Minirity Education in an International Perspective.* Pergamon: Volume 33, Number 6/2000. ISSN: 0883-0355.
130. LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5
131. LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe).* Ostrava: PdF OU, 2003. ISBN: 80-7042-272-6.
132. LUDÍKOVÁ, L. A KOL. *Kombinované vady.* Olomouc: UP, 2005. ISBN: 80-244-1154-7.
133. LUPTÁKOVÁ, K. *Podprovanie sociálnej inklúzie rómskeho žiaka – prostriedok formovania jeho vzťahu k škole.* IN: *Zborník príspevkov z pracovného seminára* Lipovce: *Cesty k zvyšovaniu socializácie rómskeho etnika.* Prešov :2005. s. 120-121.
134. JIŘINCOVÁ-CLARK, H. *Pohled na charterovou školu Viviant Bankové v kalifornském vzdělávacím systému.* In *Romano džaniben. Časopis tomistických studií.* 3-4, 2001. Praha: 2001.
135. MAJOREK, C. Z.; JOHANNINGMEIER, V. E. *Educational Reform in National and International Perspectives: Past, Prezent and Future.* Kraków: Polish Academy of Science Publishing House in Cracow, 2000. ISBN: 83-86726-81-4.

136. MANN, B. A. *Neznámi Rómovia. Zo života a kultúry Cigánov – Rómov na Slovensku*. Bratislava: Ister Science Press, 1992- ISBN: 80-900486-2-3.
137. MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 1. vydání. Brno: Masarykova Univerzita, 1995. ISBN 80-210-1124-6
138. MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. ISBN: 80-7315-039-5
139. MALACH, J. *Školní pedagogika. Studijní opora pro distanční studium oboru Informační technologie ve vzdělávání*. Ostrava: PdF OU, 2002. ISBN: 80-7042-255-6
140. MALACH, J. *Teorie a metodika výchovy*. Ostrava: PdF OU v Ostravě, 2004. ISBN: 80-7042-374-9.
141. MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. s. 240. ISBN: 80-7178-246-7.
142. MAREŠ, J.; KRIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1989.
143. MATĚJČEK, Z., *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 1994. ISBN: 80-85282-83-6.
144. MATOUŠEK, O. A KOL. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-548-2.
145. MATOUŠEK, O.; KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-771-X.
146. MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3.vyd., rozšíř. a přepr. Praha: Slon, 2003. s. 161. ISBN: 80-86429-19-9.
147. MATOUŠEK, O. a kol. *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 2001, s.309. ISBN 80-7178-473-7.
148. MIKULÁŠTÍK, M. *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada, 2003. ISBN: 80-247-0650-4.
149. MIŠÍKOVÁ, J. *Základy sociologie rodiny*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, PdF, 2003. s. 55. ISBN: 80-7042-291-2.
150. MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací formy. Didaktika 2.část*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981.
151. MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací hodina*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. s. 240.
152. MOJŽÍŠEK, L. *Základy pedagogické diagnostiky*. 1. vydání. Praha: SPN 1986
153. MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN: 14-513-88
154. MORRISH, G. R. *12 klíčů k důsledné výchově*. Praha: Portál, 2003. s. 136. ISBN: 80-7178-786-8.
155. MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. ISBN: 80-86429-58-X.
156. MÜHLPACHR, P. *Sociopatologie*. Brno: MU, 2008. ISBN 978-80-210-4550-7.
157. MÜHLPACHR, P. *Speciální pedagogika v interdisciplinárních a multidisciplinárních souvislostech*. Brno: MU, 2008. ISBN: 978-80-210-4762-4.
158. MÜHLPACHR, P. *Sociální patologie jako paradigma sociální pedagogiky*. Habilitační práce. Brno: Masarykova univerzita, 2001, s. 240. ISBN: 80-2102511-5.
159. MÜHLPACHR, P. *Sociální a postpenitenciární péče*. Brno: IMS, 1999.
160. MÜHLPACHR, P. *Sociální práce*. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3323-1.
161. MÜHLPACHR, P. (ed.) *Sociální práce jako životní pomoc*. Brno: MU, 2006. ISBN: 80-86633-62-4.
162. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. s. 590. ISBN: 80-200-1290-7.
163. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. ISBN: 978-80-200-1679-9
164. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: 2001, MŠMT. ISBN: 80-211-0372-8.
165. NAVRÁTIL, P. *Výzkum interetnických vztahů*. Brno: Phare, 2002. 84 s.
166. NAVRÁTIL, S.; MATTIOLI, J. *Jak pomoci romským dětem stát se úspěšným*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-009-3.
167. NEČAS, C. *Nad osudem českých a slovenských Cikánů v letech 1939-1945*. 1.vyd. Brno: UJEP, 1981. s. 180.
168. NEČAS, C. *Nemůžeme zapomenout: nucená táborová koncentrace ve vyprávěních romských pamětníků*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994. s. 244. ISBN: 80-7067-354-0.
169. NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. 5.dopl.vyd. Olomouc: UP, 2002. s. 129. ISBN: 80-244-0497-4.
170. NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace*. Olomouc: UP, 2002. ISBN 80-244-0510-5.
171. NĚMEC, J. A KOL. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN: 80-7315-012-3
172. OLÁH, V. *Khamori lulud'i. Slunečnice. Romské poezie*. Praha: Radix, 2002. ISBN: 80-86031-42-X.
173. OLIVAR, R. R. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. s. 210. ISBN: 80-7158-001-5.
174. PAPĚ, I. *Jak pracovat s romskými žáky. Příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. Praha: Slovo, 2007.
175. PAŘÍZEK, V. *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. s. 104. ISBN: 80-04-23897-1.
176. PAŘÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN, 1988.
177. PASCH, M.; GARDNER, G. T.; LANGEROVÁ, M. G.; STARKOVÁ, J. A.; MOODYOVÁ, D. CH. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. 2.vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN: 80-7367-054-2.
178. PAVELČÍKOVÁ, N. *Romské obyvatelstvo na Ostravsku (1945-1975)*. Ostrava: FF OU, 1999. s. 152 + 16 příloh. ISBN: 80-7042-358-5.

179. PAULÍK, K. (ed.) *Uplatnění věd o člověku v sociální práci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2005. ISBN: 80-7042-690-X.
180. PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998.
181. PETTY, G. *Moderní vyučování. Praktická příručka*. Praha: Portál, 1996. s. 384. ISBN: 80-7178-070-7.
182. PIPEKOVÁ, J. (ed.) *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2.rozšíř. a přepr.vydání. Brno: Paido, 2006. s. 405. ISBN: 80-7315-120-0.
183. PIPEKOVÁ, J.; VÍTKOVÁ, M. A KOL. *Sociálně pedagogické aspekty ve speciální pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN: 80-85931-27-3.
184. PLCH, J. *Mezipředmětové vztahy a specifika výchovně vzdělávacího procesu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.
185. PRÁŠILOVÁ, M. *Tvorba vzdělávacího programu*. Praha: Triton, 2006. ISBN: 80-7254-712-7.
186. PRISCHING, M. *Rodina ve společnosti stresu*. Praha: Občanský institut, 2006. Bulletin Ol. č. 173. s. 11
187. PROKEŠOVÁ, M. *Osobnost učitele aneb Ten, který miluje*. Ostrava: VAVA, 1997. ISBN 80-902357-8-6.
188. PROKEŠOVÁ, L., STUHLÍKOVÁ, I. *K vybraným problémům pedagogické komunikace*. Č. Budějovice: PF JU, 1990.
189. PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě. Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál, 1999. s. 320. ISBN: 80-7178-290-4.
190. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3.přeprac. a aktualit. vyd. Praha: Portál, 2005. s. 481. ISBN: 80-7367-047-X.
191. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2.aktual.vyd. Praha: Portál, 2004. s. 144. ISBN: 80-7178-977-1.
192. PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. Praha: Portál, 2006. s. 264. ISBN: 80-367-155-7.
193. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Příručka (nejen) pro učitele*. Praha: Triton, 2006. s. 264. ISBN: 80-7254-866-2.
194. PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Teorie-praxe-výzkum*. Praha: ISV, 2001. ISBN: 80-85866-72-2.
195. PRŮCHA, J. *Interkulturní psychologie. Sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů*. Praha: Portál, 2007.s. 224. ISBN: 978-80-7367-280-5.
196. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2
197. PORTIK, M. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov: PF PU, 2003. ISBN 80-8068-155-4.
198. PORTIK, M. *Aktuálne problémy vzdelávania znevýhodnených rómskych žiakov*. In Jandová, R. (Ed.). *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání*. České Budějovice: JU ČB, 2005. ISBN: 80-7040-789-1.
199. PUNCH, K. F. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008. ISBN: 978-80-7367-381-9.
200. PŘADKA, M. *Kapitoly z dějin pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 2002. ISBN: 80-210-2033-4.
201. PŘADKA, M. KNOTOVÁ, D. FALTÝSKOVÁ, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno : MU, 2004. ISBN 80-210-3469-6.
202. PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN: 978-80-7315-142-3.
203. RABUŠICOVÁ, M. *K sociologii výchovy, vzdělání a školy*. Brno: MU, 1991. s. 123. ISBN: 80-210-0328-6
204. RENOTIEROVÁ, M. ; LUDÍKOVÁ, L. A KOL. *Speciální pedagogika*. 4.vyd. Olomouc: PdF UP, 2006. ISBN: 80-244-1275-9.
205. ROSINSKÝ, R. A KOL. *Pedagogicko-psychologické a interkulturné aspekty práce učitelův žiakov z odlišného sociokulturného prostredia*. Nitra: UKF v Nitre, 2009. ISBN: 978-80-8084-589-3.
206. ROUS, J. *Romové – vhléd od problému*. Brno: MSD, 2003. ISBN: 80-86633-03-9.
207. RYS, S. *Hospitace v pedagogické praxi*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975. s. 160. SPN 4-01-16/3.
208. ŘEHULKA, E. *Úvod do studia psychologie*. Vyd. 1. Brno : Paido, 1995. 56 s. ISBN 80-85931-02-8.
209. ŘEHULKA, E. *Psychohygienické otázky pedagogické psychologie*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
210. ŘEHULKA, E.; ŘEHULKOVÁ, O. *Osobnost učitele: studium osobnosti prostřednictvím profese*. Zprávy PsÚ AV ČR, Brno, Psychologický ústav AV ČR. ISSN 1211-2631, 1998, vol. 1998, no. 2, s. 18-18.
211. ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál, 1998. s. 145.
212. SEBEROVÁ, A. *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. Ostrava: PdF OU, 2006. s. 250. ISBN: 80-7368-270.
213. SEKOT, A. *Sociologie v kostce*. Brno: Paido, 2002. s. 142. ISBN: 80-7315-021-2.

214. SEKYT, V. *Romové*. In Šišková, T. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001, s. 119-125. ISBN 80-7178-648-9.
215. SEMAN, K.; VARGOVÁ, B.; BERKY, J.; PATOČKOVÁ, K. *Romská matka – Romaňi daj*. s. 154. Nitra: PdF v Nitre, 1991. ISBN: 80-85183-60-9.
216. SERTONTEIN, G. *Potíže dětí s učením a chováním*. Praha: Portál, 1999. ISBN: 80-7178-315-3.
217. SILVERMAN, D. *Ako robiť kvalitatívny výzkum*. Bratislava: Ikar, 2005. s. 327. ISBN: 80-551-0904-4.
218. SLAVÍK, J.; SIŇOR, S. *Kompetence učitele v reflektování výuky*. Pedagogika, 43, roč. 1993, č. 2, s. 156-159. ISSN 0031-38-15.
219. SLOWIK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1733-3.
220. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2., rozšíř. a aktual. vyd. Praha: Grada, 2007. s. 322. ISBN: 978-80-1821-7.
221. SMÉKAL, V.; GRAY, H.; LEWIS, A. CH. *Together we will learn: ethnic minorities and education*. Brno: Barrister&Princpal, 2003. s. 216. ISBN: 80-86598-40-3.
222. SOJÁK, P. *symposium sociální pedagogiky na PdF MU 2*. Brno: MU, 2009. ISBN: 978-80-210-4945-1.
223. SOTONIAKOVÁ, E. *Teorie a metody sociální práce*. Ostrava: OU v Ostravě, 2005. ISBN: 80-7368-118-8.
224. SOVÁK, M. A KOL. *Defektologický slovník*. 3. upr. vyd. Jinočany: H@H, 2000. ISBN: 80-86022-76-5
225. SPILKOVÁ, V. A KOL. *Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole*. Praha: PdF UK, 1996. s. 82 ISBN: 80-86039-00-5.
226. STŘELEČ, S. et al. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998. ISBN: 80-85931-61.
227. STANLEY, J. C.; HOPKINS, K. H D. *Educational and Psychological Measurement and Evaluation*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.; Englewood Cliffs. s. 520. ISBN: 0-13-236281-3.
228. STRAUSS, A. ; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN: 80-85834-60-X.
229. SVOBODOVÁ, J.; JÚVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. s. 76. ISBN: 80-85931-00-1.
230. ŠEBKOVÁ, H.; ŽLNAYOVÁ, E. *Romaňi čhib. Učebnice slovenské romštiny*. Praha: Fortuna, 2001. ISBN: 80-7168-684-0.
231. ŠEVČÍKOVÁ, V. *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. Ostrava: PdF OU v Ostravě, 2003. ISBN: 80-7042-282-3.
232. ŠEVČÍKOVÁ, V. *Slyšet, cítit a dotýkat se... Romská hudba a hudebnost Romů jako pozitivní kulturní stereotyp a dominantní kulturní konfigurace*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008. ISBN: 978-80-7368-569-0.
233. ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, spol.s r.o., 2005. ISBN: 80-86633-33-0.
234. ŠIMONÍK, O. *Úvod do školní didaktiky*. 1. vydání. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-04-7
235. ŠIŠKOVÁ, T. (ed.) *Menšiny a migranti v České republice. My a oni v multikulturní společnosti 21.století*. Praha: Portál, 2001. s. 200. ISBN: 80-7178-648-9.
236. ŠKODA, J.; FISCHER, S. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN: 978-80-7387-014-0-
237. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing, 2001. s. 84. ISBN: 80-247-0277-0.
238. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-7169-528-9.
239. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: UK, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0.
240. ŠULEŘ, P. *Romové: tradice a současnost*. Brno: Moravské zemské muzeum, 1999. ISBN: 80-7028-141-3.
241. ŠTEFANOVÁ, E. *Připravenost rómských dětí na školu*. Prešov: Prešovská univerzita, 2006. ISBN: 80-8068-448.0.
242. ŠTĚPÁŘOVÁ, E. *Sociálně-pedagogické faktory ovlivňující edukaci romských dětí*. Disertační práce. Brno: MU, 2009.
243. ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky*. Praha: VŠCHT v Praze, 2005. s. 290. ISBN: 80-7080-573-0.
244. ŠVARÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. A KOL. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. s. 384. ISBN: 978-80-7367-313-0.
245. ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: PdF MU, 1998. ISBN: 80 -210 -1937 -9
246. ŠVEC, V. *Pozvání do metodologie pedagogického výzkumu. Pracovní sešit*. Brno: Paido, 2006. s. 90. ISBN: 80-7315-121-9
247. ŠVEC, Š. *Metodologie vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998.
248. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: UK, 1997. ISBN: 80-7184-487-X.
249. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha: UK, 2005. ISBN: 80-246-0956-8.
250. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4.rozšíř. a přep. vyd. Praha: Portál, 2008. s. 872. ISBN: 978-80-7367-414-4.

251. VÁGNEROVÁ, M. *Psychologické podmínky vzdělávání zdravotně, sociálně a sociokulturně znevýhodněných lidí*. Liberec: TU v Liberci, 2007. ISBN: 978-80-7372-184-8.
252. VALACHOVÁ, D. A KOL. *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava: SPN, 2002. ISBN 80-8068-152-1.
253. VALENTA, M.;MÜLLER, O. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 2.vyd. Praha: Parta, 2004. s. 448. ISBN: 80-7320-063-5.
254. VALIŠOVÁ, A. A KOL. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. s. 136. ISBN: 80-7184-624-4.
255. VALIŠOVÁ, A. A KOL. *Autorita ve výchově: vzestup, pád nebo pomalý návrat*. Praha : Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-857-3.
256. VALOUŠEK, CH.; KUBICOVÁ, A. *Metodologie I*. Ostrava: FF OU, 2005. ISBN: 80-7368-119-6.
257. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Pdf UK, 2002. ISBN: 80-7290-077-3
258. VÍTKOVÁ, M. *Současné zahraniční trendy ve výchovně vzdělávací péči o tělesně postižené*. Brno: MU, 1994.
259. VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. s. 462. ISBN: 80-7315-071-9.
260. VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Otázky speciálně pedagogického poradenství. Základy, teorie, praxe*. 1. a 2. vydání. Brno: MSD, 2003, 2004, 261 s. ISBN 80-86633-08-X.
261. VÍTKOVÁ, M. *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. Brno: PdF MU, 2004. ISBN: 80-86633-22-5.
262. VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I. Education of Pupils with Special Educational Needs I*. Brno: Paido, 2007. ISBN: 978-80-7315-163-8.
263. VOCILKA, M. *Vybrané statě z etopedie*. Most: Regionální středisko vých. a vzděl., 1994
264. VOJTOVÁ, V. *Úvod do etopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008. ISBN: 978-80-7315-166-9.
265. VOJTOVÁ, V. *Kapitoly etopedie I. Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti*. Brno: MU, 2004. ISBN: 80-210-532.
266. *Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století"*, PF UK-ÚVRŠ, Praha 1997.
267. VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-7178-291-2.
268. VÝROST, J. *Sociálno-psychologický výskum postojov*. Bratislava: VEDA, 1989. ISBN: 80-224-0054-8.
269. WHITE, E. G. *Education. USA: Review and Herald Publishing Association*, Hagerstown, MD, 1993. ISBN: 0-8280-1342-8.
270. WALKER, H. M.; SEVERSON, H.H. *Systematic Screening for Behavioral Disorders*. Longmont, CO- Sopris Wets. 1992.
271. ZÁŠKODNÁ, H. A KOL. *Společenské minority a sociální práce*. České Budějovice: JU, 2000. ISBN: 80-7040-408-6.
272. ZELENÁ, M.; KLÉGROVÁ, A. *Podpora rodiny*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. s. 32.
273. ZELINA, M. *Možnosti akcelerácie rómskych žiakov*. In *Rómske etnikum v systéme multikulturnej edukácie*. Prešov: PF PU, 2001. ISBN 80-8063-152-1.
274. ZEŽULKOVÁ, E. *Logopedická prevence v předškolním věku*. 2. vyd. Ostrava: OU v Ostravě, 2008. ISBN: 978-80-7363-562-1.

Elektronické zdroje

1. American Academy of Child and Adolescent. *Understanding Violent Behavior In Children and Adolescents*. No. 55; Updated March 2001. [online]. [cit. 2. 5. 2009] <http://aacap.org/page.wv?name=Understanding+Violent+Behavior+in+Children+and+Adolescents§ion=Facts+for+Families>
2. Babušik, F. *The Key Factors of School Efficiency in the Education of Romany Children*. Delphoi Consulting: 2000.
3. Budilová, L.; Hirt, T. a kol. *Policista v multikulturním prostředí. Informační manuál pro policii ČR*. Praha: 2005. ISBN: 80-903510-1-8. Dostupné na [www: http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_50.pdf](http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_50.pdf)
4. Centrum pro sociální a ekonomické strategie FSS UK. *Vize rozvoje České republiky do roku 2015*. Praha: UK, 2000. s. 162. Dostupné na [www: http://www.ceses.cuni.cz/CESES-34-version1-vize2015.pdf](http://www.ceses.cuni.cz/CESES-34-version1-vize2015.pdf)
5. CVVM. *Občané o soužití s Romy a o jejich možnostech ve společnosti*. 2003 Dostupné na [www: http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100192s_ov30311.pdf](http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100192s_ov30311.pdf)
6. Český statistický úřad. *Vybrané národnosti České republiky*. 2003. Dostupné na [www: http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/C2002EA6AD/\\$File/Kapitola3.pdf](http://www.czso.cz/csu/2003edicniplan.nsf/t/C2002EA6AD/$File/Kapitola3.pdf)

7. Člověk v tísni, o. p. s. *Vzdělávání Romů v ČR*. Projekt Varianty. Dostupné na [www: http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/b02romove/18.pdf](http://www.varianty.cz/cdrom/podkapitoly/b02romove/18.pdf)
8. Člověk v tísni, o.p.s. *Zpráva o stavu diskriminace, rasismu a xenofobie v České republice v roce 2007*. Praha: 2007. s. 51. Dostupné na [www: http://www.peopleinneed.cz/download/pdf/142.pdf](http://www.peopleinneed.cz/download/pdf/142.pdf)
9. Člověk v tísni, o.p.s. *Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. (Závěrečná zpráva)*. Praha: 2009. s. 210. Zadavatel výzkumného projektu: MŠMT. Dostupné na [www: http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_157.pdf](http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_157.pdf)
10. *Etický kodex společnosti sociálních pracovníků České republiky*. [online]. [cit. 2. 5. 2009] Dostupné na [www: http://www.socialnipracovnici.cz/images/pdf/Eticky%20kodex%20SSPCR.pdf](http://www.socialnipracovnici.cz/images/pdf/Eticky%20kodex%20SSPCR.pdf)
11. European Roma Rights Center. *A Special Remedy. Roma and Schools for the Mentally Handicapped in the Czech Republic*. Hungary: Budapest, 1999. s. 71. ISBN: 963-03-7825-6.
12. European Roma Rights Centre. *Zvláštní opatření: Romové v České republice a školy pro mentálně postižené děti*. Soubor zpráv o situaci Romů v jednotlivých zemích, č. 8. 2. vydání. Budapešť: 1999. ISBN: 963-03-7825-6.
13. FLEŠKOVÁ, M. *Romský žiak v škole*. [online]. [cit. 2. 5. 2009] Dostupné na [www: www.romanyhelp.org/romanyhelp/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=1141](http://www.romanyhelp.org/romanyhelp/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=1141)
14. Filozofická fakulta Karlovy univerzity. *Sociolingvistický výzkum situace romštiny na území ČR*. Praha: FF UK, 2009. s. 55. [online]. [cit. 2. 5. 2009] Dostupné na [www: http://www.romistika.eu/docs/SociolingVyzkumRomstiny2008.pdf](http://www.romistika.eu/docs/SociolingVyzkumRomstiny2008.pdf)
15. Flešková, M. *Romský žiak v škole*. [online]. [cit. 2. 5. 2009] Dostupné na [www: www.romanyhelp.org/romanyhelp/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=1141](http://www.romanyhelp.org/romanyhelp/app/cmsFile.php?disposition=a&ID=1141)
16. Gabal Analysis & Consulting. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha: 2006. s. 117. Zadavatel projektu: MPSV a Rada vlády pro záležitosti ČR. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/3043/Analiza_romskych_lokalit.pdf
17. Gabal Analysis & Consulting. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR. Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí. Praha: leden, 2009. [online]. [cit. 30. 4. 2009] Dostupné na [www: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/vzdelanostni_drahy_a_vzdelanostni_sance_romsky_ch_zakyn_a_zaku.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/vzdelanostni_drahy_a_vzdelanostni_sance_romsky_ch_zakyn_a_zaku.pdf)
18. Gabal Analysis & Consulting. *Závěrečná zpráva výzkumného projektu Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. s. 56. Praha: 2007. Dostupné z: [www: www.nros.cz/.../analiza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_final.pdf](http://www.nros.cz/.../analiza_vzdelavacich_potreb_romskych_deti_final.pdf)
19. Hajská, M. *Romové v českém vzdělávacím systému*. s. 24 Dostupné z: http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_53_1.pdf
20. Hejkrliková, J. *Vzdělávání romských dětí v ČR*. [online] [cit.2009-07-02]. Dostupné z: <http://tolerance.cz/kurzy/hejkrlikova.htm>
21. Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. *Závěrečná zpráva projektu. Kariérové poradenství u romských žáků zvláštních škol*. Praha: 2004. s. 25. Dostupné z: <http://www.ippp.cz/projekty/projekty-2004/pdf/karierove-poradenstvi-romove.pdf>
22. Institut pro kriminologii a sociální prevenci. *Romská minorita a postupy integrace*. Závěrečná zpráva z výzkumu. s. 113. Praha: 2002. ISBN: 80-7338-008-0. Dostupné z: <http://www.ok.cz/iksp/docs/281.pdf>
23. International Comparative Data Set on Roma Education 2008. [online] [cit.2008-07-02]. Dostupné z: http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/monitoring_20061218/table_2008.pdf
24. International Comparative Data Set on Roma Education 2006. [online] [cit.2008-07-02] . Dostupné z: http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/monitoring_20061218/table_2006.pdf
25. JAREMOVÁ, V. *Příčiny školní neúspěšnosti romských žáků v prvním ročníku základní školy*. Brno: KSP PdF MU, 2006. Diplomová práce. Ved. DP: Jarmila Pipeková
26. Kubeczka, J. *Romové porazili stát*. 14.11.2007. . [online] [cit.2008-07-02] . Dostupné z: <http://romove.radio.cz/cz/clanek/21689>
27. Liga lidských práv. *Romské děti a školství – „základní patero“*. Dostupné z: www.llp.cz/files/file/romske%20deti%20patero%20Ligy.doc
28. Liga lidských práv. *Základní vzdělávání romských dětí. Systémové doporučení Ligy lidských práv č. 2*. Dostupné z: http://www.llp.cz/files/file/segregovane_skolstvi.pdf
29. Marek, J. *Romové si myslí, že stát jejich problémy dostatečně neřeší*. 14.5.2005. [online] [cit.2010-01-02] Dostupné z: <http://romove.radio.cz/cz/clanek/20611>
30. *Mezinárodní etický kodex sociálních pracovníků*. [online] [cit.2008-07-02] . Dostupné z: <http://www.socialnipracovnici.cz/images/pdf/Mezinarodni%20eticky%20kodex.pdf>

31. Moravskoslezský kraj. *Strategie integrace romské komunity Moravskoslezského kraje na období 2006-2009*. Ostrava: MSK, 2009. s. 44. [online] [cit.2010-01-02] Dostupné z: http://verejna-sprava.kr-moravskoslezsky.cz/publikace/romove_integrace_nahled.pdf
32. MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Praha: MŠMT, 2001. ISBN: 80-211-0372-8. Dostupné z: http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/703/priloha_bila_kniha.pdf
33. Monitoring Human Rights and The Rules of Law in Europe. *Equal access to quality education for Roma*. [online] [cit.2008-07-02] Dostupné z: < http://www.eumap.org/topics/minority/reports/roma_education/>
34. Návrh akčního plánu realizace Koncepce včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí.
35. Open Society Institute. *Monitoring Education for Roma. A Statistical Baseline for Central, Eastern, and South Eastern Europe* 2006. [online] [cit.2008-07-02] Dostupné z: http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/monitoring_20061218/monitoring_20061218.pdf>
36. Open Society Institute. EU Monitoring and Advocacy Program. Education Support Program. Roma Participation Program *Equal Access to Education For Roma. Overview. Monitoring Report 2007*. [online] [cit.2008-07-02] Dostupné z: http://www.eumap.org/topics/minority/reports/roma_education/national/overview/overview.pdf
37. Palátová, H. *Kariérové poradenství u romských žáků zvláštních škol*. Praha: IPPP, 2004. [online]. [cit. 2. 5. 2009] Dostupné na www: <http://www.ippp.cz/projekty/projekty-2004/pdf/karierove-poradenstvi-romove.pdf>
38. Poláček, N. *Informační průvodce. Cílová skupina Romské etnikum*. Ostrava: Magistrát města Ostravy, 2007. [online] [cit.2008-08-08] Dostupné z www: <http://www.kpostrava.cz/img-data/ext-171.pdf>
39. Rodrigues, V. *Čtvrtina škol vyřazuje Romy. Jsou pro ně obtížní*. 8.4.2009. . [online]. [cit. 2. 5. 2009] Dostupné na www: <http://aktualne.centrum.cz/domaci/zivot-v-cesku/clanek.phtml?id=634186>
40. Roma Education Fund. *Advancing Education of Roma in the Czech Republic*. Country Assessment and the Roma Education Fund's Strategic Directions. 2007. ISBN: 978-963-87398-8-9. Dostupné z: http://www.romaeducationfund.hu/documents/Czech_report.pdf
41. Roma Education Fund, European Roma Rights Centre. *Persistent Segregation of Roma in the Czech Education System*. Pre-publication Draft. s. 52. [online] [cit.2010-01-02] Dostupné z: <http://www.osf.cz/konference/images/file/Czech%20Education%20Assessment%202008.ERRC.REF.pdf>
42. Romea. *Počet romských studentů vysokých škol opět narostl*. [online] 8.9. 2009 [cit. 2010-01-02] Dostupné z: http://www.romea.cz/index.php?id=detail&detail=2007_6734
43. *Romové jsou při hledání práce diskriminováni, uznávají Češi*. [online], [cit. 3.1. 2010] <http://www.novinky.cz/domaci/117093-romove-jsou-pri-hledani-prace-diskriminovani-uznavaji-cesi.html>
44. Světová banka. *Česká republika: Šance na zlepšení zaměstnanosti Romů*. Dokument Světové banky. 2008. ISBN:978-80-87041-52-9. [online], [citováno 17.4. 2009] Dostupné na www: http://siteresources.worldbank.org/ECAEXT/Resources/258598-1224622402506/CZ_Roma_Employment_Full_Report_in_Czech.pdf
45. Středisko náhradní rodinné péče. *Romské dítě žijící mimo vlastní rodinu*. Praha: 2007. [online], 17. března 2008, [cit. 3.1. 2010] Dostupné z: http://nahradnirodina.cz/files/File/romske_deti_web.pdf
46. Šustová, J. Mgr. *Elena Lacková*. [online], [cit. 1.5. 2009] <http://romove.radio.cz/cz/clanek/19623>
47. Tichá, J. *Vzdělávání romských žáků v základních školách*. [online], 17. března 2008, [cit. 1.5. 2009] Dostupné na www: www.sojdrova.cz/dokumenty/Vzdelavani_romskych_zaku_v_zakladnich_skolach.ppt
48. The Roma Education Initiative (REI) Working Group, TOM ALEXANDER, Chair of the General Education Sub-Board. *Combating Educationl deprivation of Roma Children. A policy Discussion Paper*. [online] [cit.2008-07-02] Dostupné z: http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/depriv_20030407/deprivation_20030407.pdf>
49. Univerzita Karlova. *Sociolingvistický výzkum situace romštiny na území ČR*. s. 55. Praha: 2009. Výstup z projektu MŠMT. [online] [cit.2010-01-02] Dostupné z: <http://romistika.pspace.cz/docs/SociolingVyzkumRomstiny2008.pdf>
50. Vančáková, M. *Romské dítě v náhradní rodině*. s. 27. Praha: o.s. Rozuma a Cit, 2008. Dostupné z: http://nahradnirodina.cz/files/File/romske_dite_v_nr.pdf
51. Wilkin, A.; Derrington, Ch; Foster, B. *Improving the Outcomes for Gypsy, Roma and Traveller Pupils. Literature Review*. UK: Department for Children, schools anf families, 2009. ISBN: 978-1-84775-359-5. Dostupné z: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR077.pdf>
52. Vláda ČR. *Česká republika: přístup vlády k integraci Romů*. Praha: 2008. s. 44. [online] [cit.2010-01-02] Dostupné na www: http://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava_2008_11_pristup-vlady-k-integraci-Romu.pdf

53. Vláda České republiky. *Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2008*. [online] [cit.2010-01-02] Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romskych-komunit-v-ceske-republice-za-rok-2008-60515/>
54. Vláda České republiky. *Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2007*. [online] [cit.2010-01-02] Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romskych-komunit-v-ceske-republice-za-rok-2007-44502/>
55. Vláda České republiky. *Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2004*. [online] [cit.2010-01-02] Dostupné z: <http://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=7721>
56. <http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romskych-komunit-v-ceske-republice-za-rok-2007-44502/>
57. Vláda České republiky. *Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2001*. [online] [cit.2010-01-02] Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/rnm/dokumenty/dokumenty-rady/zprava-o-situaci-narodnostnich-mensin-v-ceske-republice-za-rok-2001-1848/>
58. Vláda České republiky. *Zpráva o naplňování Dekády romské inkluze 2005-2015 v roce 2008*. [online] [cit.2010-01-02] Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-naplnovani-dekady-romske-inkluze-2005-2015-v-roce-2008-60571/>
59. Vláda České republiky. *Koncepce romské integrace*. 2005. [online] [cit.2010-01-02] Dostupné z: http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_49_1.pdf
60. Vláda České republiky. *Romský národnostní menšina*. 6. 4. 2006. [online] [cit.2010-01-02] Dostupné z: <http://web2006.vlada.cz/scripts/detail.php?id=16149>
61. Vláda ČR. *Usnesení Vlády ČR ze dne 29. října 1997 č. 686 ke Zprávě o situaci romské komunity v České republice a k současné situaci v romské komunitě*. [online] [cit.2010-01-02] Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy-vlady/zalezitosti-romske-komunity/bratinkova-zprava-5873>

Školské dokumenty

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

Legislativní zdroje

1. Listina základních práv a svobod. Ústavní zákon č. 2/1993 Sb.
2. Ústava České republiky. Ústavní zákon č. 1/1993 Sb.
3. Vyhláška MŠMT ČR č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky
4. Vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
5. Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
6. Vyhláška MŠMT ČR č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků
7. Zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky
8. Zákon č. 2/1993 Sb., Listina základních práv a svobod
9. Zákon č. 262/2006 Sb., Zákoník práce
10. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů
11. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
12. Zákon č. 317/2008 Sb., Úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), jak vyplývá z pozdějších změn
13. Zákon 245/2008 Z.z., o výchově a vzdelávání (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Jiné odkazy

1. Český statistický úřad - <http://www.czso.cz>
2. European Roma Right centre - http://www.errc.org/Countryrep_index.php
3. Humanitas-profes, o.p.s.- <http://www.humanitas-profes.cz>
4. Ministerstvo školní, mládeže a tělovýchovy - <http://www.msmt.cz>
5. Nová škola, o.p.s. - <http://www.novaskola.org>
6. Občanské sdružení Slovo 21 - <http://www.slovo21.cz/index.php?id=romske>
7. Rada vlády pro národnostní menšiny - <http://www.vlada.cz/cs/rvk/rnm/default2.html>
8. Rada vlády ČR pro záležitosti romské komunity - <http://www.vlada.cz/cs/rvk/rzrk/rzrk.html>
9. Roma Education Fund: <http://romaeducationfund.hu/>
10. Seminář romistiky Ústavu jižní a centrální Asie FF UK: <http://www.romistika.eu/>
11. Slovo 21. o. s.: <http://www.slovo21.cz/>
12. Step by Step Česká republika, o.s.- <http://www.sbscr.cz>
13. Výzkumný ústav pedagogický - <http://www.vuppraha.cz>
14. Vláda České republiky- <http://www.vlada.cz>
15. Univerzita Konštantína filozofa v Nitre - <http://www.ukf.sk>
16. Ústav romologických studií - <http://www.urs.fsvaz.ukf.sk/>

Dosavadní a citované publikace autora

1. Kaleja, Martin. Edukativní strategické postupy při vyučování romských žáků. In Kaleja, M.; Knejp, J. (eds.) *Mluvme o Romech - Aven vakeras pal o Roma*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. 7 s. ISBN 978-80-7368-708-3.
2. Kaleja, Martin - Knejp, Jan. Exkurz do historie Romů na území českých a slovenských zemí do roku 1945. In Kaleja, M.; Knejp, J. (eds.) *Mluvme o Romech - Aven vakeras pal o Roma*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. 15 s. ISBN 978-80-7368-708-3.
3. Kaleja, Martin - Knejp, Jan. (eds.) *Mluvme o Romech - Aven vakeras pal o Roma*. 1. vyd.. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. 200 s. ISBN 978-80-7368-708-3.
4. Kaleja, Martin. Psychosociální paradigmata romské rodiny, aneb to, co ještě o romské rodině nevíme. In Kaleja, M.; Knejp, J. (eds.) *Mluvme o Romech - Aven vakeras pal o Roma*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. 10 s. ISBN 978-80-7368-708-3.
5. Kaleja, Martin. ROMBASE - Eletronic teaching and Informative materials for and on Roma. Didactically edited information on Roma. In. *Romano džaniben. Časopis romistických studií*, Praha, 15, 2, od s. 211-212, 2 s. ISSN 1210-8545. 2009.
6. Kaleja, Martin. Sociální a multikulturní aspekty v edukační relaci v kontextu romských žáků. *Sborník z 1. mezinárodní vědecké konference: Menšiny, multikulturalita, vzdělávání, pod záštitou MŠMT*. Praha: Ústav soudobých dějin AV ČR, 2009. (v tisku)
7. Kaleja, Martin. Sociální a multikulturní aspekty v kontextu edukace romských žáků. In Kaleja, M.; Knejp, J. (eds.) *Mluvme o Romech - Aven vakeras pal o Roma*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. 11 s. ISBN 978-80-7368-708-3.
8. Kaleja, Martin. Socjalne i wielokulturowe aspekty w edukacji uczniów romskich. In *Sborník z IV Międzynarodowa Konferencja Naukowa z cyklu Specjalne potrzeby edukacyjne: "Antropotechnika, socjotechnika i kulturotechnika w pedagogice specjalnej"*. Ustron: 2009. (v tisku)
9. Kaleja, Martin. *Uvedení do romologických studií 2*. In E-learningová podpora výuky. Ostrava : FF OU v Ostravě, 2009. E-learningový kurz pro studenty prezenčního a celoživotního studia FF OU v Ostravě v rámci předmětů Úvod do romologických studií 2 a Historie a kultura Romů 2.
10. Kaleja, Martin. Vybrané faktory ovlivňující komunikaci mezi učitelem a romským žákem. In Vítková, Marie - Vojtová, Věra - (eds.). *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. Education of Socially Disadvantaged Students. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Education of Pupils with Special Educational Needs*. 1. vyd. Brno : MU, 2009. 157 s. ISBN 978-80-7315-188-1.
11. Kaleja, Martin. Výchovně vzdělávací proces v primární škole v kontextu romských žáků jako žáků se sociálním znevýhodněním. In Soják, Petr (ed.) *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU 2*. Brno : MSD, 2009. od s. 81-113. ISBN 978-80-210-4945-1.
12. Kaleja, Martin. Jaké je současné pojetí multikulturní výchovy v kontextu romské komunity a většinové společnosti? In Gulová, Lenka. *Sociální pedagogika a multikulturní výchova v otázkách*. Brno : MSD, 2008. od s. 57-62, 6 s. ISBN 978-80-210-4724-2.
13. Kaleja, Martin. Přínos a úskalí reformní alternativní pedagogiky pro výchovně vzdělávací práci s romskými žáky. In Klenková, Jiřina - Vítková, Marie. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností. Education of Pupils with Impaired Communication Ability. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími*

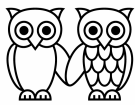
- potřebami. Education of Pupils with Special Educational Needs. Sborník z konference s mezinár. účastí.* Brno : Paido, 2008. 8 s. ISBN 978-80-7315-167-6.
14. Kaleja, Martin. *Romské dítě (žák) ze sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených lokalit jako dítě v riziku.* Brno: IMS, 2010. (v tisku)
 15. Kaleja, Martin. Romipen aneb odlišná (nevlastní) identita romského dítěte v NRP? In *Sborník Centra náhradní rodinné péče*. Ostrava: CNRP při FOD, 2008. bez ISBN.
 16. Kaleja, Martin. Současná romská rodina v dimenzi sociální pedagogiky. In Klapko, Dušan. *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU*. Brno : Katedra sociální pedagogiky, PdF MU, 2008. od s. 189-204, 16 s. ISBN 978-80-210-4676-4.
 17. Kaleja, Martin. Uvedení do romologických studií 1. In E-learningová podpora výuky. Ostrava : FF OU v Ostravě, 2008. E-learningový kurz pro studenty prezenčního a celoživotního studia FF OU v Ostravě v rámci předmětů Úvod do romologických studií 1 a Historie a kultura Romů 1.
 18. Štěpařová, Ema - Kaleja, Martin. Základy romologie 1. Brno : PdF MU, 2008. E-learningový kurz pro studenty prezenčního studia MU v rámci předmětu Základy romologie 1.

Kvalifikační práce autora

1. Kaleja, Martin. *Adaptační styly romské komunity žijící v Ostravě*. Bakalářská práce. Brno: Katedra sociální pedagogiky PdF MU, 2006. Ved. práce: Ema Štěpařová
2. Kaleja, Martin. *Socioedukativní specifika romských žáků*. Bakalářská práce. Brno: Katedra speciální pedagogiky PdF MU, 2007. Ved. práce: Pavel Mühlpachr
3. Kaleja, Martin. *Specifické atributy rodiny a její výchovy v komunitě Romů z pohledu současnosti*. Diplomová práce. Brno: Katedra sociální pedagogiky PdF MU, 2007. Ved. práce: Lenka Gulová
4. Kaleja, Martin. *Vybrané faktory ovlivňující komunikaci mezi učitelem a romským žákem*. Diplomová práce. Brno: Katedra speciální pedagogiky PdF MU, 2009. Ved. práce: Dagmar Přinosilová
5. Kaleja, Martin. *Specifika ve výchovně vzdělávacím procesu v kontextu romských žáků v primární škole*. Rigorózní práce. Brno: Katedra speciální pedagogiky PdF MU, 2009.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Výzva koalice Společně do školy



Společně do školy
Jekhetane andre škola
Together to School

V Praze, 15. prosince 2009

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

my, členové koalice Společně do školy, kteří usilujeme o rovný přístup ke vzdělání pro romské děti, si Vás s nastávajícím obdobím zápisů do prvních tříd (15.1.-15.2.) dovoluujeme oslovit s následujícím apelem a prosbou.

Základní školy, které vzdělávají podle rámcového vzdělávacího programu pro děti s lehkým mentálním postižením (bývalé školy zvláštní, dnes základní nebo základní praktické), stále navštěvuje zcela nepřiměřené množství romských dětí.¹⁴⁹ S vědomím toho, jaké důsledky má tento typ vzdělání pro jednotlivé děti i celou romskou menšinu - tj. významně omezená studijní dráha, vyloučení z pracovního trhu, společenská stigmatizace atd. - na vás apelujeme:

Děti z romské menšiny mají právo na kvalitní, plnohodnotné vzdělání - jen to jim umožní plný rozvoj a úspěch v rámci celé společnosti.

Pokusme se společně zabránit dalšímu zapisování romských dětí do škol, které jsou určeny dětem s mentálním postižením!

Jak to můžeme udělat?

- 1) Poskytneme rodičům informaci, že konkrétní škola - pokud organizuje běžný zápis - je určena výhradně dětem s mentálním postižením (často může být mezi rodiči známa jako „romská škola“).
- 2) Poskytneme rodičům informaci o zcela zásadních důsledcích takto omezeného vzdělání (významně omezené možnosti dalšího vzdělání, významně omezené možnosti uplatnění na pracovním trhu - např. také ztížená možnost získání řidičského oprávnění, společenská nálepka mentálního postižení).
- 3) Poskytneme rodičům informaci, že ani oni - jako zákonní zástupci - nemohou jednat proti oprávněnému zájmu dítěte. Tím je kvalitní, plnohodnotné vzdělání!
- 4) Poskytneme dále rodičům informaci, že mají školským zákonem garantované právo
 - na zapsání dítěte do spádové školy
 - nesouhlasit se zařazením dítěte do školy pro děti s lehkým mentálním postižením (LMP), přestože to doporučí psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum
 - jestliže dítě není dostatečně vyspělé, zapsat je do mateřské školy (dětí před nástupem povinné školní docházky mají v přijímání do předškolního vzdělání ze zákona přednost a vzdělávání v posledním ročníku mateřské školy se

¹⁴⁹ Podle šetření Ústavu pro informace ve vzdělání z poloviny roku 2009 navštěvuje tento typ škol téměř 27% všech romských dětí, ve srovnání s přibližně 2% dětí neromských. Výskyt LMP se přitom v každé populaci pohybuje mezi 2-3%. Celý monitoring UIV je, stejně jako další dokumenty vztahující se k problematice vzdělání a desegregace základních škol, dostupný na www.spolecnedoskoly.cz (sekce „dokumenty“).

poskytuje bezúplatně) nebo přípravně třídy běžné základní školy (přitom nedoporučujeme zapisovat děti do přípravných tříd zřízených při školách pro děti s mentálním postižením, neboť v praxi děti často přecházejí přímo do prvních tříd stejných škol)

- až dvakrát požádat o odklad povinné školní docházky (s výše uvedenými možnostmi předškolního vzdělání)
- žádat o vyrovnávací opatření (asistent pedagoga, individuální vzdělávací plán) nebo opakování ročníku v rámci běžné školy
- na bezpečné a respektující prostředí pro své děti v rámci běžné školy (tedy zejména prostředí bez proti-romských předsudků, šikany apod.)

Po konzultacích s mnoha odborníky si dovoluujeme připojit informaci, že lehké mentální postižení nelze v takto časném věku (5-8let) spolehlivě diagnostikovat. Ani ty děti, které mírně zaostávají ve svém přirozeném prostředí (rodina, vztahy s vrstevníky apod.), by tedy neměly nastupovat do prvních tříd základních škol pro děti s mentálním postižením!"

Pro další informace se prosím neváhejte obrátit na kteroukoliv z 15 členských organizací koalice NNO Společně do školy (seznam organizací naleznete na www.spolecnedoskoly.cz).

Velice Vám děkujeme, vážíme si toho, že Vaší prací aktivně usilujete o otevřenější životní šance dětí a žáků z romské menšiny.

Jménem koalice „Společně do školy“

Marie Gailová, Romodrom, o.s.
Jan Černý, Člověk v tísni, o.p.s.
Robert Basch, Nadace OSF Praha
Kumar Vishwanathan, Vzájemné soužití, o.s.
Jan Stejskal, Zřvůle práva, o.s.,
kontakt: 774-577-557
www.spolecnedoskoly.cz

19. ledna 2010 obeslala ministryně školství, mládeže a tělovýchovy Miroslava Kopicová školy dopisem, v němž na ně apeluje, aby do základních škol praktických byly zařazovány pouze děti se skutečným lehkým mentálním postižením.

**Vážené kolegyně,
Vážení kolegové,**

blíží se začátek zápisů do základních škol, doba, kdy se děti připravují na vstup do základního vzdělávání. Všichni se jistě snažíme, aby to byl začátek nové etapy jejich života, na kterou se těší a jsou na ni dobře připraveny. Připravit nového prvňáčka na vstup do školy je úkol, který realizují obvykle společně rodiče a širší rodina, mateřská škola i základní škola, do které tyto děti přicházejí. Věřím, že díky Vám, pedagogům, asistentům a všem pracovníkům škol budou zápisy do základní školy příjemným zážitkem pro děti i jejich rodiče.

Základní vzdělání a dobrá předškolní příprava jsou stavebními kameny životní dráhy každého z nás. Na tom, v jakém rozsahu a jak kvalitně je absolvujeme, obvykle záleží naše budoucí profesní dráha a je tím ovlivněno i naše osobní směřování. Je základním právem jednotlivce a zájmem celé společnosti, aby se každému dostalo vzdělání, na které dosáhne, a úkolem vzdělávacího systému je každému v tom maximálně pomoci.

Při této příležitosti bych Vás ráda seznámila s některými skutečnostmi, které se týkají dětí, budoucích žákyň a žáků, jež pocházejí ze sociálního prostředí, které je ve vztahu ke vzdělávání znevýhodňuje. Často jsou to děti žijící v lokalitách sociálně vyloučených či sociálním vyloučením ohrožených. Velmi často se jedná o děti romské. Takových lokalit je v ČR více než 300. Děti zde obvykle mají obtížnější startovací podmínky při nástupu do škol, zejména pokud neabsolvovaly kvalitní předškolní přípravu.

Z průzkumů realizovaných v uplynulém roce jednoznačně vyplývá, že více než 26 % romských dětí realizuje svou povinnou školní docházku ve školách zřízených pro žáky a žákyň s lehkým mentálním postižením a podle vzdělávacího programu upraveného pro lehce mentálně postižené. Jistě se shodneme, že je velmi nepravděpodobné, že by počet dětí romského původu s mentálním postižením byl tak vysoký.

Program pro lehce mentálně postižené má samozřejmě své oprávnění při vzdělávání žáků s tímto postižením. Pokud jsou ovšem podle něj vzdělávány děti, jejichž hendikepem není mentální postižení, ale znevýhodnění dané prostředím, jde o chybu systému, za kterou platí děti i celá společnost.

Při příležitosti zahájení zápisů do základních škol Vás proto vyzývám, abyste důsledně sledovali, zda jsou do základní školy praktické zařazovány pouze děti se skutečným lehkým mentálním postižením, a žádám Vás, abyste hledali cesty, jak i tyto děti přednostně vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu.

Přeji Vám úspěšný školní rok a děkuji za péči a profesionalitu, se kterou ke vzdělávání svých žákyň a žáků přistupujete.

S pozdravem

Miroslava Kopicová
ministryně školství, mládeže a tělovýchovy

¹⁵⁰ Dopis ministryně MŠMT v plné verzi přejat z oficiálních webových stránek ministerstva. (on-line, citováno dne 25. ledna 2009, dostupné na: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/dopis-ministryne-skolam-u-prilezitosti-zapisu-do-1-trid>)

Příloha č. 3 Otevřený dopis ministryni školství ČR

Vážená paní ministryně,
musíme reagovat na Váš dopis ředitelům základních škol ze dne 19. ledna 2010, č.j. 1084/2010-60.

Vyzýváte v něm ředitele, aby „důsledně sledovali, zda jsou do základní školy praktické zařazovány pouze děti se skutečným mentálním postižením“ a žádáte, aby „hledali cesty, jak i tyto děti přednostně vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu“. Řeč je o dětech ze sociálního prostředí, které je ve vztahu ke vzdělávání znevýhodňuje, ze sociálně vyloučených lokalit, kde jde často o děti romské.

Domníváme se, že veškeré kroky vlád ČR od jara 2008, týkající se tohoto problému, vycházejí z neznalosti reality a degradují obětavou práci pedagogů a jejich snahu tyto děti co nejlépe začlenit do společnosti. Jako lidé z praxe Vás ujišťujeme, že jsme nikdy do speciální školy nepřijímali děti proto, že byly romského původu. Přijímáme k základnímu vzdělávání děti a povolujeme přestup žákům běžných základních škol, pokud v hlavním vzdělávacím proudu vážně selhávají a mají k tomu předpoklady prokázané vyšetřením ve školském poradenském zařízení. Bez rozdílu barvy pleti, rasy nebo náboženského vyznání. O přestup žádají sami rodiče a zařazení dítěte se mnohdy důrazně sami dožadují.

Uvádí se, že hodnota IQ dětí s lehkým mentálním postižením (LMP) je menší než 70. Také se uvádí, že už děti s hodnotou IQ 70 – 80 (značný podprůměr) mívají v základní škole vážné problémy. Naprosto souhlasíme s tím, že není možné, aby speciální školu pro děti s LMP potřebovalo 26 % dětí jednoho etnika, jak uvádíte, když ji potřebují cca 2 - 3% dětí z majoritní společnosti.

Chyba ale podle našeho názoru není v systému základního vzdělávání České republiky.

Lidský mozek prodělává v raném dětství, od narození až do 6 let věku, bouřlivý rozvoj. V té době se formují poznávací schopnosti, analytické a logické myšlení, rozvíjí se řeč. V té době sociální prostředí formuje dítě, určuje, zda přijde do školy dostatečně rozvinuté a schopné absolvovat vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu.

Ano, míříme k tomu, že zde je nutno hledat příčinu vysokého procenta dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí ve speciálních školách. Vzdělávání a rozvíjení dětí v batolecím a předškolním věku je v této sociální skupině na takové úrovni, že to později odpovídá oněm 26 % dětí zařazených do speciálních škol se vzdělávacím programem pro děti s LMP. Při nástupu do školy mají tyto děti nerozvinutou řeč, nerozumí jednoduchým úkolům, mají vady výslovnosti, nerozeznávají základní barvy a tvary, nedokážou počítat do pěti apod. Toto zpoždění rozumového vývoje už děti většinou nemají šanci během školní docházky dohnat. U těchto dětí nejde o mentální postižení vzniklé na základě organického poškození mozku, ale získané díky sociálnímu zanedbání.

Na rozdíl od ministerstva školství řešení nevidíme v násilném držení nerozvinutých dětí v hlavním vzdělávacím proudu. To zákonitě povede ke snížení nároků a celkové úrovně základního vzdělávání. Šlo by o likvidaci funkčního a celá léta budovaného školského systému, která napáchá velké škody na všech dětech. Ty průměrně a mimořádně nadané by byly ve svém rozvoji zákonitě bržděny. Ty hendikepované by byly se slávou integrovány, ale ve skutečnosti by byly v lepším případě v rámci své třídy segregovány s dalším pedagogem, byly by vyučovány redukovanému učivu a stávaly by se terčem posměchu. Děti jsou ve své bezprostřednosti velmi kruté a každému, kdo se liší, to dají najevo. Dovolujeme si vyslovit prognózu, že takový systém by byl nejpozději do 10 let shledán jako omyl a byl by v tichosti nahrazen tím, co se od roku 2010 opouštělo.

Vláda musí nalézt takové řešení, aby se menšina pozdvihla na úroveň většiny, ne naopak. Je třeba nalézt způsob, jak rozvíjet v raném věku rozumové schopnosti dětí ze sociálně vyloučených lokalit. Je třeba nalézt způsob, jak přesvědčit rodiče z těchto sociálních skupin, aby se dětem věnovali, četli jim, kreslili a povídali si s nimi. Pokud rodiče pracují, aby děti posílali do mateřských škol. Je třeba nalézt způsob, jak podpořit rodiny, které se dětem v tomto smyslu věnují, aby se ostatním staly vzorem.

Je třeba změnit dlouhá léta známý a opomíjený fakt, že vzdělání je u většiny rodin v sociálně znevýhodněném prostředí na nejnižších příčkách žebříčku hodnot, že o vzdělání prostě nestojí, protože to stojí určité úsilí, disciplínu a v neposlední řadě i peníze. Je třeba konečně veřejně přiznat, že nedostatek vzdělaných mezi lidmi ze „sociálně vyloučených lokalit“ není způsoben tím, že jim to majoritní společnost neumožňuje a že mají omezen přístup k základnímu a střednímu vzdělávání, ale tím, že oni sami o vzdělání opravdu nestojí. Všichni víme, kolik takových dětí po povinné školní docházce s radostí opouští školský systém. Už celá desetiletí, co pamatujeme. Způsob obživy a života, který volí, jim zcela vyhovuje. Je třeba nalézt způsob, jak podpořit rodiny, které svým dětem chtějí dopřát vzdělání, aby se ostatním staly vzorem.

V předchozích odstavcích se úmyslně nehovoří o romech. Jde o všechny rodiny, které lze označit jako sociokulturně znevýhodněné prostředí, a ty jsou zastoupeny ve všech etnických skupinách. V romské komunitě bohužel neúměrně více, což dokazuje právě 26% dětí ve speciálních školách pro děti s LMP.

Žádáme Vás, paní ministryně, abyste se zasadila o to, aby vláda, ministerstvo a další kompetentní orgány přestaly na problémy s určitými sociálními skupinami pohlížet přes brýle dovezené ze Štrasburku, a aby začaly problémy konečně řešit selským rozumem, ne od důsledků, ale od příčin.

26. ledna 2010

PaedDr. Pavel Svoboda, ředitel MŠ, ZŠ a PrŠ, Hradec Králové
PaedDr. Arnošt Vítek, ředitel ZŠ praktické, Chlumec nad Cidlinou

Příloha č. 4 Konkrétní kompetence asistenta pedagoga v podobě pracovní náplně¹⁵¹

1. Asistent pedagoga (dále jen AP) spolupracuje s učitelem na plánování programu a uskutečňování činností ve skupině.
2. Podle pokynů učitele připravuje a rozvíjí činnost dětí.
3. Asistuje při mytí rukou, čištění zubů, toaletě, jídle, atp. Sleduje, zda se děti nezdržují mimo třídu. Dohlíží na hygienu dětí na WC (splachování, zhasínání, šetření vodou).
4. AP se s učitelem aktivně podílí na pozorování dětí.
5. Při zpracovávání záznamů o dětech je učiteli nápomocen svými poznatky.
6. Spolu s učitelem je zodpovědný za pořádek a čistotu: po skočení vyučování provádí úklid pomůcek, alespoň 4 x ročně provede omytí hraček dezinfekčním prostředkem, dbá na čistotu hrníčků a táců, které omyje po ukončení vyučování.
7. Spolu s učitelem zodpovídá za dodávání nezávadných materiálů do třídy: po vyučování připravuje pro děti materiál na další den (po domluvě s učitelem).
8. AP udržuje dobré vztahy s rodiči: hovoří s rodiči a pomáhá jim při výchově, při jednání s nimi využívá vyčleněné místnosti, výchovné a jiné problémy řeší s rodiči individuálně, navštěvuje rodiny dětí, které chybí bez omluvy, o těch návštěvách vede záznamy a ty bude předkládat k 30. dni každého měsíce ředitelství školy.
9. Navštěvuje všechny schůzky vzdělávacího týmu a schůzky s rodiči.
10. AP rozvíjí svou odbornou schopnost návštěvou vhodných seminářů a kurzů.
11. Chrání důvěrné informace o dětech a rodinách.
12. Zodpovídá za bezpečnost svěřených dětí. Při případné nepřítomnosti učitele nesmí nechávat děti ve třídě bez dozoru a plně zodpovídá za jejich bezpečnost.
13. Po ukončení výuky předá děti, které navštěvují školní družinu vychovatelce. Děti, které si rodiče včas nevyzvednou, pohlídá ve třídě a oznámí tuto skutečnost učiteli.
14. Časové rozvržená pracovní doby:

7:00 – 7:45	příprava na den dle pokynů učitele
7:45 – 8:00	přivítání dštiny škole, informace pro rodiče
8:00 – 11:40	práce ve třídě dle pokynů učitele
11:40 – 12:35	předávání dětí rodičům nebo školní družině, doučování dětí, zájmové kroužky
12:35	přestávka na oběd, pomoc při stolování dětí v jídelně, úklid nádobí po svačince, příprava třídy na druhý den, návštěvy v rodinách – dle potřeby
14:30 – 15:30	domácí příprava dle pokynů učitele

¹⁵¹ Zde nabízíme pracovní náplň asistenta pedagoga působícího na jedné ze základních škol v Ostravě. Název školy neuvádíme, neboť respektujeme přání ředitelství školy. Předepisujeme, že jednotlivé pracovní náplně asistentů pedagoga jsou na každém pracovišti rozdílné, neboť vychází ze specifických potřeb žáků školy.

Moravskoslezský kraj

Občanské sdružení vzájemné soužití

30.dubna 3, Ostrava

702 00 Česká Republika

tel/fax: +420 596 130 715

email: vzajemne.souziti@tiscali.cz, <http://www.vzajemnesouziti.cz>

Komunitní centra: *KC Liščina, KC Hrušov, KC Zárubek*

Lácho lav

Bratranců Veverkových 2805

Karviná - Hranice

tel. : 732 425 046

e-mail: lacho-lav@volny.cz, igor.malik@volny.cz, <http://www.lacholav.wz.cz>

Armáda spásy

Komunitní centrum Ostrava-Přívoz

Božkova 65

702 00 Ostrava-Přívoz

tel: 596 135 202

e-mail: kcbozkova_ostrava@armadaspasy.cz

Občanské sdružení “Sdružení Romů Severní Moravy“

Palackého 607

735 06 Karviná 6

Tel/Fax: 596 324 878

E-mail: romcentrum@quick.cz, romcentrumkarvina@seznam.cz, romcentrum@quick.cz

Občanské sdružení SPOLEČNĚ-JEHKETANE

Komunitní centrum: Ostrava-Přívoz, tel. 596 136 609, e-mail: jekhetane@tiscali.cz

Komunitní centrum: Ostrava-Poruba, tel. 596 912 935

Občanská porada: Ostrava-Přívoz, Tel. 596 113 890, e-mail: poradna-jekhetane@tiscali.cz

Jihomoravský kraj

Společenství Romů na Moravě

Francouzská 84

602 00 Brno

tel: 545 246 647

e-mail: holomek@srm.cz, <http://www.srm.cz/index.html>

Regionální centra: Nový Jičín, Frýdek-Místek, Bruntál, Ostrava

Komunitní centra: Olomouc, Šternberk

DROM, romské středisko a Drom, o.p.s.

Bratislavská 41

602 00 Brno

Tel.: 545 211 576

e-mail: drom@drom.cz, <http://www.drom.cz>

Profil střediska: policejní asistence, fotbalové družstvo FC Drom, řemeslné dílny, kulturní aktivity, zaměstnávání, zdravotně sociální pomocníci, vzdělávání, nízkoprahová klubovna, zájmové kroužky, sociálně-právní poradna

Profil o.p.s.: *terénní sociální práce, semináře*

RATOLEST BRNO, občanské sdružení

Klub Pavlač

Milady Horákové 19

Brno 602 00

tel: 545 243 839

e-mail: pavlac@ratolest.cz, <http://www.ratolest.cz>

Olomoucký kraj

Středisko pro etnické menšiny a poradenství

Charita Olomouc

Wurmova 5

771 11 Olomouc

Profil: školka Khamoro, komunitní centrum, podporované zaměstnávání

Saduceus – sdružení pro podpůrná společenství

Dolní náměstí 38

772 00 Olomouc

e-mail: info@caduceus.cz

<http://www.caduceus.cz>

Profil: Klub na Paldě, Klubovna na Dolňáku;

Praha

Občanské sdružení Slovo 21

Francouzská 2, 120 00 Praha 2

Tel.: +420 - 222 518 554, 222 511 434

e-mail: slovo21@centrum.cz , www.slovo21.cz

Společnost přátel Romano Džaniben

Romano Džaniben

Ondříčkova 33

130 00 Praha 3

Občanské sdružení Khetane-Spolu

Radlická 571/70

150 00 Praha 5

Příloha č. 6 Dotazník

Vážení rodiče, chtěl bych Vás požádat o čas a ochotu pomoci mně ve výzkumném záměru, který řeší otázku postojů romských rodičů ke vzdělávání. Již dlouhá léta se zabývám vzděláváním romských žáků a Váš názor mně pomůže přinést jasné a konkrétní odpovědi na již zmíněnou problematiku. Vámi poskytnuté údaje budou použity pro potřeby mého výzkumu a dotazník je zcela anonymní.

Pa'ikerav Tumenge šukares,

Martin Kaleja

Vaše pohlaví	žena		muž			
Váš věk						
Vaše dosažené vzdělání	ZvŠ	ZŠ	SOU	SŠ	VOŠ	VŠ
Kolik máte dětí						
Bydliště (město)						
Máte děti, které nyní je v povinné školní docházce?	ANO			NE		

U níže uvedených otázek, prosím, vyberte vždy **jenom jednu** odpověď. **Vaši odpověď vyznačte křížkem** hned nalevo od odpovědi.

1. Jak se Vašemu dítěti ve škole daří?
☐ Chodí do školy nerado.
☐ Chodí do školy rádo.
☐ Patří mezi ty lepší žáky ve třídě.
☐ Patří mezi ty slabší žáky ve třídě.
☐ Jiné.
2. Měnili byste školu, kterou Vaše dítě navštěvuje?
☐ Ano, měnil bych.
☐ Uvažuji o tom.
☐ Ne, neměnil bych.
☐ Myslím, že není důvod.
☐ Jiné.
3. Jací jsou učitelé ve škole?
☐ Jsem s nimi spokojen.
☐ Myslím, že jejich vztah k mému dítěti je správný.
☐ Nejsem s nimi spokojen.
☐ Staví se k mému dítěti tak, jak by neměli.
☐ Jiné.
4. Proč se o Romech říká, že nepovažují vzdělání za hodnotu?
☐ Romové mají naprosto jiné hodnoty.
☐ Protože na to nemají podmínky.
☐ To si myslí jenom Gádžové, a není tomu tak.
☐ Protože, i když je to vzdělaný Rom, nemůže si najít práci.
☐ Jiné.
5. Jak tráví Vaše dítě volný čas (čas po škole)?
☐ Chodí pravidelně do kroužku.
☐ Je doma a učí se.
☐ Volný čas tráví svobodně. Je často venku.
☐ Různě, někdy ani nevím, kde zrovna je.
☐ Jiné.
6. Kdo by měl vykonávat funkci asistenta?
☐ Myslím, že asistent pedagoga by měl být Rom jako vzor pro děti.
☐ Myslím, že není důležité, zda asistent pedagoga je Rom nebo Gádžo.
☐ Důležité je hlavně, aby asistent pedagoga ve třídě byl a pomáhal dětem.

	Myslím, že asistent pedagoga by měl být Gádžo.
	Jiné

7. Co by učitelé mohli pro Vaše dítě dělat, a nedělají?	
	Učitelé často nechápou, že romské dítě je jiné než gádžovské.
	Učitelé by měli uplatňovat vůči romskému dítěti individuální přístup.
	Myslím, že dělají vše, co je v jejich silách.
	Ne všichni učitelé jsou stejní.
	Jiné.
8. Jste spokojen se vzděláním, které máte?	
	Ano, jsem. Vyšší vzdělání jsem nikdy nepotřeboval.
	Ne, nejsem. Protože nemám vzdělání, nemůžu si sehnat práci.
	Ano, jsem. Vzdělání vnímám odlišně než ostatní Romové.
	Ne, nejsem, protože nemám možnosti, které mají ostatní.
	Jiné.
9. Proč jste nešel studovat dál?	
	Bylo pro mě důležité založit si rodinu.
	Neměl jsem důvod, nikdo mě k tomu nevedl.
	Mám vzdělání, které jsem chtěl a je pro mě dostačující.
	Protože vzdělání jsem nepovažoval za důležité.
	Jiné.
10. Komunikuje s Vámi škola o možnostech vzdělávání dítěte?	
	Ano, pravidelně se mnou o tom komunikuje.
	Ne, neudržuji kontakt se školou.
	Ne, škola neudržuje kontakt.
	Nepřemýšlel jsem o tom.
	Jiné.
11. Co by škola mohla pro Vaše dítě dělat, a nedělá?	
	Měla by mu věnovat individuální péči.
	Měla by respektovat to, že romské dítě je jiné.
	Myslím, že se škola snaží.
	Není to o škole, ale o přístupu učitele.
	Jiné.
12. Chodí nebo chodilo Vaše dítě do přípravné třídy?	
	Ano, chodí.
	Ne, nechodí.
	Ne, nechodilo, dříve to nebylo.
	Ne, nechodilo, dříve to nebylo, a to je škoda.
	Jiné.
13. Je třídní učitel Vašeho dítě oblíbeným učitelem?	
	Ani nevím, neptal jsem se na to.
	Myslím, že je.
	Nemyslím si to.
	Osobně jej neznám.
	Jiné.
14. Co si myslíte o vzdělávání pro Vaše dítě?	
	Myslím, že vzdělání ve svém životě nepotřebuje.
	Vzdělání je pro něj nutné, ale nevím, jestli to zvládne.
	Důležité to je, ale nevím, jestli mu to pomůže.
	Nevím, jestli má o vzdělání zájem.

	Jiné.
15. Když hovoříte s učitelem, jak na Vás působí?	
	Cítím, že mu důvěřovat nemůžu.
	Myslím, že mu můžu věřit.
	Chová se chladně a povýšenecky.
	Má pochopení.
	Jiné.
16. Co potřebuje Vaše dítě k tomu, aby bylo v životě šťastné? – Napište u každého slova číslo, přičemž 1 = nejdůležitější, 2 = důležité, 3 = méně důležité, 4 = málo důležité.	
	Rodina.
	Vzdělání.
	Peníze.
	Práce.
17. Líbí se Vám škola, kterou Vaše dítě navštěvuje?	
	Ano, líbí, jsem s ní spokojen.
	Ne, nelíbí, nejsem s ní spokojen.
	Dosud jsem to neřešil.
	Mám se školou konflikt.
	Jiné.
18. Chodí Vaše dítě do kroužku nebo na jinou aktivitu?	
	Ne, nepotřebuje to.
	Nechodí, protože nemáme takové příležitosti.
	Chodí a rádo.
	Chodí, ale nerado.
	Jiné.
19. Co je dobré pro vzdělání Vašeho dítěte?	
	Aby mu pomáhala škola a učitelé.
	Aby mělo vhodné podmínky k učení.
	Aby mělo správné vzory.
	Aby mu pomáhali rodiče.
	Jiné.
20. Pomáhá škola Vašemu dítěti?	
	Škola přistupuje k romským dětem hůře než ke gádžovským.
	Nepomáhá, dělá jenom to, co musí.
	Ano, snaží se.
	Ano, jde vidět, že se mu učitelé věnují.
	Jiné.
21. Myslíte si, že funkce asistenta pedagoga je dobrá nebo špatná věc?	
	Dobrá, protože napomáhá dítěti.
	Dobrá, protože napomáhá učiteli.
	Špatná, protože se tak dává najevo, že romské děti jsou slabé.
	Špatná, protože se dělají rozdíly mezi romskými a gádžovskými dětmi.
	Jiné.
22. Je podle Vás vzdělání pro Vaše dítě důležité k tomu, aby se uplatnilo na trhu práce?	
	Myslím, že v ČR je velký rasismus a že to není o vzdělání, ale o barvě pleti.
	Určitě, bez vzdělání si Rom nemůže najít slušnou práci.
	Vzdělání nerozhoduje o tom, zda se dítě uplatní nebo ne.
	Nepřemýšlel jsem nad tím.
	Jiné

23. Vyhovuje Vám škola, kterou navštěvuje Vaše dítě?	
☐	Ano, vyhovuje, protože to je nejbližší škola.
☐	Ne, nevyhovuje.
☐	Ne, nevyhovuje, ale chodit tam musí.
☐	Ano, vyhovuje, protože se mi líbí přístup školy vůči mému dítěti.
☐	Jiné.
24. Co se Vám na učitelích nelíbí?	
☐	Někteří se chovají chladně a povýšenecky.
☐	Neakceptují naši kulturu.
☐	Myslím, že je všechno v pořádku.
☐	Dělají velké rozdíly.
☐	Jiné.
25. Co se Vám líbí a nelíbí na škole, kterou navštěvuje Vaše dítě?	
☐	Dosud jsem to neřešil.
☐	Libí se mi přístup školy vůči dětem.
☐	Nelíbí se mi přístup školy vůči dětem.
☐	Nekomunikuji se školou.
☐	Jiné.
26. Co je nejdůležitější pro Vaše dítě? - Napište u každého slova číslo, přičemž 1 = nejdůležitější, 2 = důležité, 3 = méně důležité, 4 = málo důležité.	
☐	Vzdělání.
☐	Rodina.
☐	Peníze
☐	Práce.
27. Které předměty jsou důležité pro Vaše dítě?	
☐	Český jazyk, aby umělo správně česky mluvit.
☐	Matematika, aby se umělo orientovat ve penězích.
☐	Cizí jazyk, aby se vždy a s každým domluvilo.
☐	Předměty o světě, lidech, zvířatech, aby mělo poznatky.
☐	Jiné.