

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálních pedagogických studií

Rigorózní práce

Předškolní vzdělávání Romů

v České republice

(Pre-school Romany education

in the Czech Republic)

Mgr. Viktor Cina

Olomouc 2017

Prohlášení

Prohlazuji, že předložená rigorózní práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Všechnou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci dne 13.7.2017

Mgr. Viktor Cina

Anotace

Předkládaná rigorózní práce se vnuje problematice vývoje dítěte se zaměřením na předškolní děti romského původu. Problematika romské integrace je v Evropě dlouhodobě aktuálním tématem a je jí věnována pozornost na různých politických úrovních.

První kapitola teoretické části práce pojednává o předškolním období v životě dítěte a věnuje se tématu školní zralosti. Posuzování školní zralosti je jedním z prvních sociálních milníků, kdy podle odborníků hrozí neobjektivní přístup k romskému dítěti, což může podnítit znevýhodnění nebo přístup k znevýhodnění stávajícímu. Téma předškolního vzdělávání je v práci zasazeno do širšího kontextu, a proto jsou zde probírána témata jako, jako je kurikulární a legislativní nastavení předškolního vzdělávání. Postavení romských předškoláků v českém vzdělávacím systému má svá specifika, která jsou adresována ve této kapitole teoretické části. Opomenuto není ale ani téma vlivu výchovy v rodině na vývoj dítěte, jímž končí teoretická část práce.

Empirická část práce si klade za cíl prozkoumat akulturaci českých Romů (respektive Romů žijících i pobývajících v České republice) v souvislosti s jejich výchovnými praktikami. Dále jsou v praktické části porovnány výchovné praktiky Romů a osob z majoritní společnosti, uplatněno je také genderové hledisko.

Klíčové pojmy

Předškolní vzdělávání Romů, předškolní vzdělávání, romští rodiče, předškolní děti romského původu, výchova v rodině, akulturace českých Romů.

Annotation

This thesis deals with the development of children with a focus on pre-school children of Roma (or Romani) origin. The issue of Roma integration has long been a crucial topic in Europe and is being addressed at different political levels.

The first chapter of the theoretical part of the thesis deals with the pre-school period in the child's life and goes freely to the topic of school readiness. Assessing school readiness is one of the first social milestones where, according to experts, there is a risk of biased approach to a Roma child, which can incite disadvantages or contribute to the existing ones. The theme of pre-school education is set in a broader context and therefore topics such as curricular and legislative pre-school education are discussed. The status of Roma pre-school children in the Czech educational system has its own specifics, which are addressed in the third chapter of the theoretical part. However, there is also no question of the influence of family education on the development of the child, which is also the last topic of the theoretical part.

The empirical part of the thesis is aimed at exploring the acculturation of Czech Roma (or Roma living or residing in the Czech Republic) in connection with their parenting practices. In the practical part, the parenting practices of the Roma and persons from the majority society are also compared, and gender perspective is also applied.

Key words

Pre-school education, Romany pre-school children, Romany parents, pre-school children of Roma (or Romani) origin, family education, acculturation of Czech Roma

Obsah

Obsah	1
Úvod	7
1 Před-kolní období v životě dítěte	10
1.1 Tělesný vývoj	12
1.2 Kognitivní vývoj	13
1.3 Vývoj emočních schopností	16
1.4 Socioemoční vývoj v před-kolním věku	19
1.5 Kolní zralost a připravenost	22
Tělesný vývoj	23
Rozumové schopnosti	24
Emoční a sociální vývoj	27
Shrnutí	28
2 Romské děti před-kolního věku v českém vzdělávacím systému	29
2.1 Vymezení romství	29
2.2 Nástin historie Romů	31
2.3 Sociální vyloučení romských rodin	34
2.4 Vývojová a edukační specifika romského dítěte	37
2.4.1 Nadměrné zastoupení romských dětí a žáků ve speciálním vzdělávání	42
2.4.2 Romské děti jako děti sociálně znevýhodněné	44
2.4.3 Podpůrná opatření pro děti sociálně znevýhodněné	46
2.5 Specifický význam před-kolního vzdělávání pro romské děti	50
Shrnutí	51
3 Před-kolní vzdělávání	54
3.1 Význam mateřské školy pro vývoj dítěte	55

3.2	Kurikulární nastavení pedagogického vzdělávání.....	57
3.3	Legislativní a politické nastavení pedagogického vzdělávání	60
3.4	Opatření pro sociálně nezralé děti.....	63
	Shrnutí.....	66
4	Výchova v rodině a vývoj dítěte.....	67
4.1	Rodina jako mikrosystém a společenský subsystém.....	67
4.2	Osobnost rodiče jako determinanta výchovného působení	70
4.3	Výchovné praktiky a výchovné styly	71
4.4	Resilienční zdroje v rodině a jejím okolí.....	74
	Shrnutí.....	75
5	Praktická část.....	77
5.1	Pedagogický problém a výzkumné cíle	77
5.2	Metodologie výzkumu	78
5.3	Výzkumné hypotézy.....	86
5.4	Průběh řešení a interpretace výstupů	87
5.4.1	Akulturační výchovné praktiky	88
5.4.2	Výchovné praktiky Romů a příslušníků majoritní populace	94
5.4.3	Rozdíly ve výchovných praktikách matek a otců	96
5.5	Vyhodnocení hypotéz.....	100
5.6	Závěry řešení a doporučení.....	101
5.7	Diskuze	103
6	Závěr	106
	Literatura.....	108
	Seznam tabulek a grafů	121
	Přílohy.....	124

Úvod

Předkládaná práce se zaměřuje na problematiku vývoje dětí s drazem na předkolní děti romského původu. Jedná se o téma nesporně aktuální, je v textu kladen důraz na vzdělávání a výchovu romských dětí. Vztahová je nicméně celá problematika romské integrace, kterou se zabývá vláda České republiky, státní správa, samosprávné celky, neziskové organizace, školy a další subjekty a viz například Strategie romské integrace do roku 2020 (Vláda ČR, 2015), Analýza determinantů pracovní aktivity obyvatel sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených oblastí (Median, 2015), Dopady strategické litigace: desegregace Romů ve školství (Open Society Foundations, 2016).

Významné kroky v oblasti romské integrace realizuje Evropská unie a její orgány. V oblasti předkolního vzdělávání například Evropská komise akcentuje potřebu zajištění rovného přístupu ke vzdělávání. Agentura Evropské unie pro základní lidská práva v roce 2016 publikovala průzkum, podle něhož je postavení Romů v evropských zemích stále neoptimální, s ohledem na téma práce lze vyzdvihnout diskriminaci romských dětí a kumulaci rizik na individuální i skupinové úrovni (FRA, 2016). Také v České republice jsou přetrvávajícím a zejména rostoucím problémem sociálně vyloučené lokality.

Česká vláda v roce 2015 schválila Strategii romské integrace na roky 2015 až 2020, která reaguje mj. na Doporučení Rady z roku 2013 o úpravných opatřeních v oblasti integrace Romů v členských státech a navazuje na dřívější Koncepti romské integrace na období 2010-2013. Strategie romské integrace usiluje o zlepšení situace českých Romů v ad oblastí, v etn vzdělávání, zaměstnanosti nebo oblasti sociální (Vláda ČR, 2015). Strategie romské integrace je průběžně vyhodnocována, do jejího naplňování jsou zapojena všechna ministerstva. Mezi další relevantní dokumenty patří Strategie sociálního začleňování 2014-2020 (MPSV, 2014) nebo Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (MŠMT, 2014). Česká vláda také ustavila Radu vlády pro záležitosti romské menšiny, která plní roli koordinace, podpory a organizace. V gesci Rady vlády pro záležitosti romské menšiny jsou také dotační programy zaměřené na romskou integraci.

Text je rozdělen na část teoretickou a část praktickou. V první kapitole teoretické části je prezentováno předkolní období v životě dítěte, přičemž primárně jsou zde uváděny obecné vývojové a psychologické poznatky z jednotlivých vývojových oblastí, kterými jsou tělesný vývoj, kognitivní vývoj, vývoj emočních schopností a socioemoční vývoj. Poslední podkapitola

první kapitoly obsahuje téma –kolní zralosti a p ipravenosti, což je téma z hlediska romské men–iny pom rn ofehavé, jelikož diagnostika –kolní zralosti a p ipravenosti je považována za jeden z d ležitých moment , kdy mohou být romské d tí znevýhod ovány.

Existuje ov–em i nezanedbatelná diskuze ohledn toho, že romské d tí neprospívají dle o e-kávání proto, že jejich ú ast ve formálním p ed–kolním vzd lávání je dlouhodob nízká. Význam mate ské –koly pro vývoj dít te, kurikulární nastavení p ed–kolního vzd lávání, legislativní a politické nastavení p ed–kolního vzd lávání jakož i opat ení pro –kolsky nezralé d tí jsou témata t etí kapitoly teoretické ásti.

Specifi nost romských d tí p ed–kolního v ku v eském vzd lávacím systému je adresována v druhé kapitole. Stru n je p edstavena historie rezidence Rom ů jakožto etnické men–iny v eských zemích, text pokračuje tematikou sociálního vylou ení, vývojovými specifiky romského dít te, postavením romských d tí v eském vzd lávacím systému a také je zmín no politicky choulostivé téma nadm rného zastoupení romských d tí a flák nejen ve speciálních –kolách, ale speciálním vzd lávání jako takovém. eský vzd lávací systém d tí ze sociáln vylou ených lokalit, d tí s nedostate nou znalostí eského jazyka, d tí rodi ů s nízkým vzd láním, d tí pocházející z rodin s nízkým sociáln -ekonomickým statusem a jinými obtížemi socio-kulturního p vodu donedávna ozna oval za d tí sociáln znevýhodn é. Za ú elem kompenzace obtíží t chto d tí, by tyto d tí dnes již nejsou ve vzd lávacím systému klasifikovány jako sociáln znevýhodn é, se doporu ují r zná tzv. podp rná opat ení, jejichž realizace se neú astní pouze –kola, ale nap . i –kolská poradenská za ízení.

Jsou to v–ak rodiny, kdo má na vývoj dít te ó alespo v raném v ku a p ed–kolním v ku ó zásadní vliv. Proto je poslední (tvrtá) kapitola teoretické ásti v nována tematice výchovy v rodin . Prezentovány jsou výchovné praktiky, n které determinanty výchovného p sobení, v etn akulturace, jakožto ukazatele míry, v níž se minorita adaptuje na hostitelskou kulturu.

Praktická ást textu má kvantitativní povahu. Je zde prezentován vlastní výzkum, kterého se ú astnilo celkem 80 romských i neromských respondent , řen i muřl . Po et respondent není velký, av–ak vzhledem k nutnosti osobní administrace dotazník v ur itých p ípadech (viz níže), by byla práce s výrazn v t–ím souborem komplikovaná. Cílem výzkumu byla deskriptivní analýza akulturace eských Rom ů (respektive Rom ů flujících i pobývajících v eské republice) v souvislosti s jejich výchovnými praktikami. Tět ení bylo zam ěno na identifikaci statistických souvislostí mezi mírou akulturace a výchovnými praktikami. Dále bylo zkoumáno, zda se ve svém výchovném p sobení li–í Romové a p íslu–níci majoritní populace, respek-

tive fleny od mufl . Ov ováno bylo celkem 5 výzkumných hypotéz. Zji-t né výsledky jsou graficky prezentovány a komentovány. Kapitola Diskuze se zam uje na možné výzkumné a praktické aplikace uvedených zji-t ní, reflektovány jsou zde i metodologické slabiny provedného -et ení.

1 Před-kolní období v život dítěte

Z hlediska socializace je před-kolní období v život dítěte zásadní. Jde o období, kdy jsou formovány základy socializace (Čižan, 2014, s. 119). V odborné literatuře bývá před-kolní vku v k-tinou vymezován jako období mezi batolecím v kem a mlad-ím -kolním v kem, přičemž takové vymezení lze označit za úzké. Podle Vágnerové (2005, s. 173), stejně jako podle drtivé v-tiny jiných tuzemských autorů, se jedná o období od 3 do 6 a 7 let v ku. Langmeier a Krejčíková (2006, s. 87) nicméně uvádí širokou definici před-kolního období, čímž je myšlena celá doba od narození (n kdy i v etn vývoje prenatálního) a 7 let v ku. Toto méně obvyklé pojetí má svůj praktický význam při plánování sociálních a výchovných opatření pro děti před jejich povinnou -kolní docházkou. Tak lze například v rámci v asné primární prevence odvrátit či minimalizovat rizika, jejichž zachycení a 7 let v ku posuzování -kolní zralosti a připravenosti by bylo nedostatečné. V důsledku dochází k lepšímu -kolskému prospívání ohrožených dětí (srov. Miovský, Skácelová, Zapletalová, Novák a kol., 2010, s. 40). A kolik se v tomto textu ob- uvedená hlediska prolínají, převažuje zde obvyklejší pojetí před-kolního vzdělávání, a sice jeho vymezení po-ínající batolecím v kem.

Horní hranice před-kolního vku lze považovat za variabilní s ohledem na možnost realizace odkladu povinné -kolní docházky. § 36 zákona č. 561/2004 Sb.¹ uvádí, že *š-kolní docházka začíná po-átkem -kolního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne -estého roku v ku, pokud mu není povolen odklad.* Při posuzování dolní hranice před-kolního vku je také vhodné zohlednit, že děti nastupují do mateřských -kol² již ve 2 letech, tedy v období formálně batolecím.

Čkolský zákon v aktuálním znění zavádí v § 34 institut povinného před-kolního vzdělávání: *š Od po-átku -kolního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne pátého roku v ku, do zahájení povinné -kolní docházky dítěte, je před-kolní vzdělávání povinné, není-li dále stanoveno jinak.* Následně je v § 34a téhož zákona specifikováno, na koho se povinné před-kolní vzdělávání vztahuje:

- Na státní občany, kteří pobývají na území České republiky³ déle než 90 dnů ;
- Na občany jiného členského státu Evropské unie⁴, kteří v ČR pobývají déle než 90 dnů ;

¹ Dále -kolský zákon.

² Dále MŠMT

³ Dále ČR.

- Na jiné cizince, kteří jsou oprávněni v ČR pobývat trvale nebo přechodně po dobu delší než 90 dnů ;
- Na ústavníky řízení o udělení mezinárodní ochrany dle zákona č. 352/1999 Sb., o azylu a o změnách zákona č. 283/1991 Sb., o Policii ČR.

Zákonný zástupce je dle občanského zákona povinen přihlásit své dítě k zápisu k předkolnímu vzdělávání v kalendářním roce, v němž má za jinou povinnost předkolního vzdělávání.

Při vymezování předkolního období je nezbytné vedle výše uvedených sociálních mezníků zohlednit i podmínky se zráním. Blatný a kol. (2016, s. 18) konstatují, že v současné době se na obecné vývojové úrovni již nevedou debaty o míře zastoupení biologických vlivů (podmínky zránění, biologické zránění) a vlivů environmentálních (výchova, kultura, instituce). Debaty o výhradním nebo převažujícím vlivu jedné nebo druhých vlivů jsou postupně nahrazovány příspěvky zabývajícími se jejich integrací. Přesto existují určité vývojové linie a určitá vývojová období, kdy je evidentní, že je přisobení určitých vývojových vlivů nezastupitelné. To se může týkat například vlivů nebo podnětové stimulace. Nolen-Hoeksema a kol. (2012, s. 96-98) uvádí, že s pojetím vývojových stádií úzce souvisí představa, že v ontogenezi člověka existují citlivá vývojová období, v nichž musí dle šplánu přirody nastat určité události, aby vývoj mohl probíhat normálně. Podle něho tedy lidé vykazují vrozenou posloupnost určitých a tělesných změn, která je relativně nezávislá na vnějším prostředí. Periodizace lidského vývoje vřídly vřídly zřídly psychosociálními i biologicky podmíněnými změnami. S ohledem na socio-kulturní proměnné se nabízí otázka, zda se v různých kulturách i společnostech ona citlivá vývojová období liší s ohledem na danou kulturu i společností vyřídované kompetence.

Celý proces ontogeneze vykazuje určité společné prvky, jimiž se zabývají vývojoví psychologové, lékaři, pedagogové a jiní odborníci. A kolik v monografiích bývá lidský vývoj vřídinou konceptualizován jako souhrn typických znaků v jednotlivých vývojových oblastech, nelze opomenout ani existenci ucelených teorií ontogeneze, s nimiž se vřídiných podmínkách lze setkat spíše výjimkou. Vřídikající přehled teorií lidské ontogeneze nabízejí Damon, Lerner a kol. (2006), základní přehled pak Hopkins a kol. (2005). Jelikož plánovaný rozsah tohoto textu neumohl uje zahrnutí teorií vývoje, vřídinou jsou prezentovány řídilí poznatky bez uvedení referenční teorie.

⁴ Dále EU.

1.1 T lesný vývoj

T lesný vývoj nep edstavuje slofku psychického vývoje, ale jeho d leflitou hybnou sílu. Na základ t lesného vývoje lze vysv tít adu du-ěvních vývojových zm n (í an, 2014, s. 55). Z hlediska kolní zralosti a p ipravenosti se jedná o jeden z d leflitých ukazatel , cofl bude podrobn ji popsáno nífle.

Pr m rné dvouleté dít dosahuje p iblifn poloviny své dosp lé vý-ky. Kdyby d ti rostly stejnou rychlostí afl do plnoletosti, jejich vzr st by se blíflil délce 4 metr a váflily by n kolik tun. Dochází také ke zm nám t lesných proporcí ó hlava postupn p edstavuje men-í a men-í podíl na velikosti t la. Z kostí se v prvních letech flivota nejvýrazn ji prom ují kotníky, záp stí a kosti tvo ící ruce a nohy. Vývoj svalové tkán probíhá ve sm ru kefalokaudálním a proximodistálním (Shaffer a Kippová, 2014, s. 170-172).

Podle Tmlové (2004, s. 66-67) je mofné orienta n uvést, fle dít v p ed-kolním období vyrostete ro n o 5-7 cm a kaflký rok p ibere 2-3 kg. Autorka zd raz uje zdokonalování pohybové koordinace ó pohyby jsou p esn j-í, ú eln j-í a plynulej-í. Dít jifl dokáfle obstojn napodobovat sportovní aktivity. Rovn fl sebeobsluha dosahuje pokro ilej-í úrovn ó p ed-kolák je schopen se obléknout, uklidit po sob , zaváfle si tkani ky a m l by být schopen samostatn pe ovat o svoji hygienu. Zde je nicmén vhodné upozornit, fle pé e o vlastní hygienu je z velké ásti funkcí výchovy a tam, kde rodi e v této oblasti výchovn nep sobí, je velké riziko, fle dít bude sv j zdravotní stav zanedbávat. Nap . Kumar a Joshi (2016, s. 28-35) referují o dentální hygien d tí z nífl-í socio-ekonomické vrstvy. V citované studii tak ka polovina rodi nevedla své d ti k udrflování správné orální hygieny, emufl odpovídala pom rn vysoká prevalence zubních kaz a jiných obtíflí.

Z p edchozího odstavce je z ejmé prolínání vývojových linií. N které d ti jsou nap . motoricky schopné sebeobsluhy, ze sociálního hlediska je-t nemusejí být ale natolik samostatné, aby se o sebeobsluhu z vlastní iniciativy pokou-ely. Allen a Marotzová (2008, s. 100) uvád jí, fle na základ vzr stu t íletého dít te lze odhadovat jeho vý-ku v dosp losti: u t íletých chlapc jejich vý-ka p edstavuje cca 53 % jejich dosp lé vý-ky, u d v at pak zhruba 57 %. Tepová frekvence t íletého je v pr m ru 90 afl 110 tep za minutu. Dechová frekvence dosahuje 22 afl 30 nádech za minutu, p i emfl dít stále dýchá do b icha. T lesná teplota se pohybuje v rozmezí 35,5 afl 37,4 °C. T íleté dít denn pot ebuje zkonsumovat asi 1500 kalorií. Jeho zraková ostrost podle Snellenových optotyp je p iblifn 20 / 40. Op t ov-em nejde o ryzí

výsledek zrání jakofito vývojového initele. R zní auto i referují o rané zrakové deprivaci a jejích pozd j-ích dopadech na zrakové vnímání, cofl souvisí s kritickými údobími, kdy se formují r zní specializovaná centra v mozku (viz nap . Hole a Bourneová, 2010, s. 183). Významn znevýhodn né v tomto ohledu mohou být d ti v ústavní pé i, d ti z dysfunk ních rodin, kde rodi e zanedbávají pé i apod.

Rodi e a dal-í vychovatelé si v t-inou s podrobn j-ím posuzováním t lesného vývoje a zdra- votního stavu nemusejí d lat starosti, nebo hlavní kompetence má odborný léka . P i posu- zování -kolní zralosti je n kdy podce ován a mén asto p ece ován význam faktor ovliv u- jících raný vývoj dít te. Mezi ohrofen j-í d ti pat í d ti s výrazn j-ími rizikovými faktory v pr b hu t hotenství, perinatální nebo v postnatální fázi. Podobn opatrn je nezbytné p i- stupovat k d tem se smyslovými a t lesnými vadami, chronickým onemocněním nebo d tem asto nemocným (Bedná ová, TMardová, 2010, s. 2-3). Problémem pro sociáln znevýhodn - né skupiny m fle být nedostatek kvalitních potravin, zdrařování potravin a v p ípad potravi- nových alergií nebo jiných zdravotních komplikací pak vysoké ceny speciálních výživových produkt , lék a potravinových dopl k (srov. ada a kol., 2015, s. 5).

1.2 Kognitivní vývoj

Pr kopníkem výzkumu vývoje rozumových schopností je J. Piaget, jehofl teorie kognitivního vývoje je za len na do v t-íny reprezentativních u ebnic vývojové i obecné psychologie a je v-eobecn pokládána za nosnou (viz nap . Plháková, 2004, s. 17). Z hlediska Piagetovy teorie se ty leté dít dostává z úrovn p edpojmové (symbolické) na úrove názorového (intuitivní- ho) my-lení. Nyní jífl dokáfle uvařlovat v celostních pojmech, které formuluje na základ vy- stífení podstatných podobností. Piaget realizoval celou adu pokus , v nichfl dokázal, jak je v této dob dít stále je-t vázáno na názor (Langmeier, Krej í ová, 2006, s. 90).

Typické znaky uvařlování p ed-kolního dít te lze podle Vágnerové (2005, s. 174-176) shrnout do následujících bod :

- 1) Zp sob, jak dít nahlíflí na sv t, jak a jaké informace si volí:
 - a) Centrace ó normální p ed-kolák ulpívá na jednom, obvykle percep n nápadném znak , který povařluje za podstatný, a p ehlíflí ostatní, mén výrazné.
 - b) Egocentrismus ó ulpívání na vlastním názoru a opomíjení názor jiných. Egocen- trický zp sob uvařlování zahrnuje p esv d ení, fle je jediný mořlný, tj. p edpoklad

apriorní správnosti. Předkolní dítě má problém pochopit, proč by bylo posuzovat situaci z více hledisek. Chybějící představa o možné pluralitě názorů blokuje impulz k hledání objektivní pravdy.

- c) Fenomenalismus odráží na zjevnou podobu světa, případně na takovou představu. Předkolák vesměs ztotožňuje podstatu světa s jeho viditelnými znaky.
 - d) Presentismus odráží vázanost na aktuální podobu světa, která s fenomenalismem souvisí. Aktuálně vnímaný obraz světa představuje pro dítě subjektivní jistotu.
- 2) Způsob, jak dítě informace zpracovává, jak je interpretuje:
- a) Magičnost odráží tendence pomáhat si při výkladu dění v reálném světě fantazií a tak jeho poznání zkreslovat. Předkolní dítě nemá jasně vymezenou hranici mezi skutečností a fantazijní produkcí.
 - b) Animismus, respektive antropomorfismus odráží připisování vlastností živých (respektive lidských) bytostem i neživým objektům. Dítě svět lépe porozumí, když ho může takto interpretovat. Předkoláci bývají přesvědčeni, že fyzikální pohyb a proměny také sledují nějaké cíle a jsou nějakým způsobem motivovány a podobně (například eka utíká do moře).
 - c) Arteficialismus odráží okolní svět je považován za nějaký výtvar. To platí i pro lidské tělo, kdy se dítě může domnívat, že otvory do jeho těla například kdo vydloubal.
 - d) Absolutismus odráží přesvědčení, že poznání musí mít definitivní a jednoznačnou platnost, což je projev dětské potřeby jistoty. Relativita názorů dospělých je mimo schopnosti chápání předkoláků.

Jako typické kognitivní omezení předkolního věku se často uvádí neporozumění zachování množství. Kassin (2007, s. 331) předkládá následující příklad: pokud dospělý vezme vysokou sklenici o objemu 2 dcl a nalije její obsah do hrnku o objemu 2 dcl, který je nižší a širší, ví, že množství kapaliny zůstává stejné bez ohledu na změnu tvaru. Předkolák ale nejspíše řekne, že ve vysoké sklenici je kapaliny více. Podobně lze experimentovat třeba s hlínou nebo s mincemi.

V literatuře se však lze setkat stále častěji s názorem, že mnoho dětí je schopných již v průběhu předkolního období zachování množství pochopit. Je otázkou, zda Piagetův rozumové schopnosti předkoláků podcenil, nebo se jejich rozumové schopnosti od dob jeho prokop-

nických bádání posunuly kup edu.⁵ Také je d leffité reflektovat interindividuální variabilitu ontogeneze nap . v d sledku sociálního znevýhodn ní, zdravotního postifení nebo prost odli-ného sociokulturního zázemí. Dále se objevila kritika, že Piaget své výzkumy provád l s malými výzkumnými soubory d tí, které pocházely z vy—ích st edních vrstev západní spole nosti. Ov—em velké množství navazujících studií, které byly realizovány v r zných kulturách, potvrdilo, že Piaget dobře popsal obecné projevy lidské ontogeneze (Burns a Dobson, 2013, s. 424). Pokud jde o romské d tí, existují více i mén dobře podložené poznatky o specifii nosti jejich kognitivního vývoje, které budou popsány níže.

Podle výzkum , které cituje Vágnerová (2005, s. 179), dovedou star-í p ed-kolní d tí uvařovat s využitím náro n j-ích kritérií, jako jsou funk ní vlastnosti (nap . vlak i auto mohou vozit náklad), p í inné souvislosti (nap . okoláda : rozteklá okoláda = led : ?) a stupn vyjádření (nap . dimenze poklesu nebo nár stu, která je zachycena v analogii pes : velký pes = malý pták : ?).

Jednou z alternativ ke klasické Piagetov teorii je sociokulturní p ístup, který zd raz uje mezikulturní prom nlivost reality. Nolen-Hoeksema a kol. (2012, s. 110-111) vysledovali po átky tohoto dnes velmi moderního p ístupu v díle L. Vygotského. Novodob j-í auto i zd raz ují, že jednotlivé spole nosti se li-í nap . v mí e poskytování p íležitostí pro specifické innosti, ur ováním etnosti innosti, d razem kladeným na ur ité innosti nebo ízením úlohy dítěte v dané innosti. Newmanová a Newman (2012, s. 46) dodávají, že pro kultury i subkultury kolektivistické m že být tlak v t-ínové spole nosti, v níž se mají integrovat nebo asimilovat na individualistické rozhodování, stresující. Z hlediska tradi ní kolektivistické romské rodiny, jífl bude v nována pozornost v nována níže, by tak mohlo být relevantní nap . nahrazování skupinového e-ení problémem individuálním e-ením, které mnohdy vyřaduje eský vzd lávací systém.

Dal-í d leffitou oblastí, jefl bývá s kognitivním vývojem spojována, je d tská kresba a její vývoj. Davidová (2001, s. 21-27) popisuje, jak dítě dosp je do stádia vizuálního realismu, které se obvykle objevuje mezi 7. a 12. rokem v ku. Když dostane cca ro ní dítě do ruky tuřku, bude škreslitō skvrny. Rodi e ale obvykle tak malému dítěti psací prost edky nesv í. O n co pozd ji dítě prochází stádiem š mánicō. Stádium š áráníō mezi 2. a 3. rokem p e-

⁵ Viz nap . Flynn v efekt.

chází do šnežda eného realismu. Kolem 3. roku v ku dít znázor uje lidi kresbou tzv. hlavonofc , jimfl chybí trup.

Mnohé d ti kresbu chápou jako hru. Hra je pro p ed-kolní v bec velmi d leflitá, n kte í auto i proto hovo í o p ed-kolním v ku jako o období hry. Formy d tské hry mohou být podle Langmeiera a Krej í ové (2006, s. 101-102) r zné: p i n kterých jde o procvi ování t lesných funkcí, jiné jsou konstruk ní i realistické, dal-í zase úkolové. Na význam hry ve vývoji d ti se lze dívat optikou dvou krajních pohled : podle prvního p ístupu hra napomáhá rozumnému a ú elnému flivotu, podle druhého stanoviska má hra smysl sama o sob , je výrazem základních pot eb lov ka a nepot ebuje být obhajována jinými d vody.

Re-er-e odborné vývojov -psychologické a pedagogické literatury vede k záv ru, fle v sou asné dob p evafluje první názor, tedy fle hra významným zp sobem p íspívá k rozvoji r zných schopností a dovedností. Velice ásto citovaný je v této souvislosti op t L. Vygotský (viz nap . Shaffer a Kippová, 2014, s. 237) a jeho teorie zóny proximálního vývoje. Rodi e a dal-í vychovatelé jsou podle Vygotského schopni uspo ádat pro dít hru takovým zp sobem, aby jen mírn p evy-ovala jeho schopnosti a mírná dopomoc dosp lého byla prost edkem k rozvoji.

Kognitivní vývoj jako takový je nesmírn komplexní a vm stnat by jen p ehled vývojových mezník do tohoto textu je nemoflné. Lerner, Liben, Müller a kol. (2015, iii-iv) v rámci kognitivního vývoje pí-í samostatn mj. o percepci, pozornosti, pam ti, symbolické reprezentaci, gestice nebo exekutivních funkcích, cofl odráflí soudobé trendy v zahrani í, kde existuje tendence nepojímat individuální vývoj jako posloupnost vývojových stádií, ale kontinuáln a celostn , z hlediska jednotlivých poznávacích funkcí, osobnostních nebo sociálních charakteristik (viz nap . koncept life-span psychologie). Jednou z nejd leflit j-ích schopností souvisejících s kognitivním vývojem je schopnost e i.

1.3 Vývoj e ových schopností

O vzájemných vztazích mezi my-lením a e í referuje nap . Plháková (2004, s. 312). Lerner, Liben, Müller a kol. (2015, s. 331) se domnívají, fle lidská spole nost dosáhla extrémní komplexnosti díky sociální interakci prost ednictvím e i. N kte í pedagogové (viz nap . Janík, Pe-ková, Janík, 2014, s. 47-70) adí kognitivní a e ové procesy na první místo, jde-li o d leflitost vývojových proces ve vzd lávání. Moflná i proto Lechta a Třkodová (2002, s. 13) uvafluji o propojení e ového vývoje se v-emi dal-ími vývojovými liniemi a v této souvislosti

užívají pojem dialektická determinace vývoje řeči. Pokud jde o vývoj řečových schopností jako takových, psycholingvisté se shodují, řeč se týká prakticky širokých oblastí: fonologie, morfologie, sémantiky, syntaxu a řečové pragmatiky (Shaffer a Kippová, 2014, s. 330-332).

Třileté dítě podle Allena a Marotzové (2008, s. 104-112) již dokáže mluvit o nepřítomných lidech, je schopno popsat, co dělají druzí, připojuje další informace k řečenému, správně odpovídá na jednoduché otázky, klade stále více otázek (zejména se ptá na místní určení a totožnost lidí a objektů), přivolává řečí pozornost k sobě, řečí organizuje chování ostatních lidí, připojuje se k ritualizované sociální interakci (např. děkne šahojč, šprosímō), recituje, používá i několik přívlastků za sebou, rozlišuje mezi jednotným a množným číslem. Třileté dítě bývá narušeno používáním přívlastků tvarů zájmen a jmen, vytváří složitá souvětí, mluví tak ka zcela srozumitelně, začíná správně používat minulý čas, uzpůsobuje vlastní strukturu mladšímu posluchači, správně odpovídá na otázky týkající se sociálního úsudku (např. co je třeba dělat, když je člověk unavený).

Jsou-li započítány i lehké vady výslovnosti, dosahuje prevalence vývojových poruch řeči v předškolním období až 19 % (více viz Krejčíková a kol., 2006, s. 181). Je nejednoznačné, zda lze například jednoduchou dyslalií, týkající se například hlásky š, ť, u předškoláka pokládat za problematickou. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy⁶ si nicméně uvědomuje závažnost relativně vysoké prevalence řečových obtíží v předškolním věku, a proto v roce 2013 vyhlásilo rozvojový program Podpora logopedické prevence.

Pochází-li dítě z etnické minority, respektive rodiny či celé komunity, kde se mluví jiným než v daném státě úředním jazykem, může být posuzování vad výslovnosti nebo jiných komunikačních obtíží probíhat odlišně, než jak je tomu u dítěte z většinové společnosti. Neznalost úřední řeči (respektive odlišného mateřského jazyka) je jedním z rizikových faktorů, které zvyšují pravděpodobnost sociálního vyloučení, školního neprospěchu a vzdělávací segregace (viz například Onionsová, 2010, s. 467). V rámci diagnostiky může být užitečné posuzovat schopnost dítěte vyslovovat hlásky například v romštině. S tématem je úzce spojeno téma diagnostiky sociálního znevýhodnění. Jedním z adresných podpůrných opatření ve vzdělávacím kontextu je podpora jazykových kompetencí ve všech věkových skupinách. Na mnohých školách také působí speciální pedagogové, kteří mohou zajistit nácvik správné výslovnosti. Řečnými formami podpůrných opatření bude věnována pozornost v samostatné podkapitole.

⁶ Dále MŠMT.

Z hlediska rozvoje kognitivních procesů je podle Vágnerové (2005, s. 195-196) významná egocentrická řeč, která není primárně určená pro tebe. Jedná se o tzv. řeč pro sebe, nehledá a nepotřebuje posluchače. Význam egocentrické řeči je trojí:

- 1) Expresivní řeč dítěte bez ohledu na možnou posluchače slovně vyjadřuje své pocity. Tyto sdělení získávají svůj význam, na straně druhé lze předpokládat abreaktivní prvek.
- 2) Regulační řeč egocentrická řeč umožňuje sebeřízení. Děti si dávají různé pokyny, připomínají si, co je potřeba udělat atd.
- 3) Kognitivní řeč egocentrické vyjádření jako prostředek uvědomění, umožňuje dítěti pochopit situaci. Verbální komentář také usnadňuje zapamatování.

S plynutím normálního vývoje se egocentrická řeč postupně internalizuje, děti ani dospělí myšlenkové pochody v tichou neprojevují navenek. Jinak tomu může být např. u vývojových poruch, jako jsou poruchy autistického spektra, nebo v případě opožděného a ovčeho vývoje. Jedním z důvodů, proč lidé vlastní myšlenkové pochody skrývají, je jejich idiosynkratický charakter mající za důsledek malou srozumitelnost pro ostatní, což může být pro děti s deficitem v tzv. teorii mysli obtížně reflektovatelné.

Shaffer a Kippová (2014, s. 358-359) píše o tzv. referenční komunikaci jako části jazykové pragmatiky. Autoři vysvětlují, že i starší předkoláčci občas v rámci svého egocentrismu informují druhou osobu dvojnásobně, nebo předpokládají, že bez ohledu na konkrétní obsah sděleného je zřejmé, co je sděleným myšleno (např. poučíjí v tušPodívej na toho koně, a kolik v zorném poli komunikačního partnera je koní více). Od předkoláčka tedy nelze očekávat teorii mysli na takové úrovni, aby přesně odhadli schopnost komunikačního partnera interpretovat jejich sdělení.

Z hlediska školního prospívání je jednou z nejdůležitějších dovedností čtení, jemuž musí podobně jako ové pragmatice předcházet osvojení čtení. Smolík a Málková (2014, s. 9-12) pojednávají mj. o schopnosti číst jako svého druhu nadstavbu čtení, jejíž oslabení např. v důsledku deficitu fonetických a fonologických dovedností může ústít v prospěchové potíže u jinak normálně rozumov nadaného dítěte. Autoři doporučují diagnostiku čtenářských předpokladů již u předkoláčka. Ukazuje se, že děti pocházející z rodin vybavených množstvím knih, samy ve srovnání s vrstevníky doba čtení. Jak ale vysvětlují Booth a Crouterová (2008, s. 5), stále není možné s určitostí říci, zda předčtení těchto knih dříve přímou zvyšuje jejich čtenářské kompetence, nebo je přímou relativně vyšších čtenářských kompetencí těchto dětí.

prost to, fle rodi e, kte í obstarávají mnoho knih, jsou verbáln zdatn j-í a tyto své verbální kompetence p edávají d tem b hem v-edních ne- tená ských interakcí.

1.4 Socioemo ní vývoj v p ed-kolním v ku

V rámci socializace se dít v le uje do spole nosti. Podle Vágnerové (2005, s. 202) se v p ed-kolním v ku za íná diferencovat triáda oblastí, s nimiž se dít identifikuje: rodina, vrstevníci a -kola. V rámci t chto teritorií se dít u í novým sociálním rolím: horizontální roli vrstevníka, institucionáln vymezené roli fláka MTMa roli kamaráda. Nicmén sociální prost e- dí p ed-kolák mnozí auto i posuzují je-t diferencovan ji, hovo í se nap . o sociálním kontextu, kam mohou pat it obecné kulturní vlivy nebo specifika susedství. Z hlediska akultura- ce p ed-kolního dít te, kterou je mofné pojímat jako sou ást socializace⁷, jsou d lefité posto- je primární rodiny k v t-inové kultu e a také to, zda dít nav-t vuje n jaké p ed-kolní za ízení (srov. Bornstein a kol., 2002, s. 8).

U dvouletých d tí nebývají role rozd leny komplementárn , ale spí-e se vzájemn napodobu- jí. Typicky si hrají soub fln (paraleln), kdy po sob pokukují a hrají si podobným zp so- bem, ale každé samo. Afl v p ed-kolním v ku se objevuje hra spole ná ó asociativní. O n co pozd ji se d ti u í spolupracovat v rámci hry kooperativní. Sou ástí osvojování rolí je také vedení, soupe ivost nebo rozli-ování mezi genderovými rolemi (Langmeier a Krej í ová, 2006, s. 99). Problematice pohlavní neboli genderové identity je i v obecných monografiích v nován zna ný prostor, téma je relevantní také politicky.

Mimo osvojování sociálních rolí dochází v p ed-kolním v ku ke zkvalitn ní a rozvoji sociální reaktivity a sociálních kontrol. V této souvislosti se hovo í o internalizaci sociálních norem, av-ak ne v-echny rodiny svým d tem p edkládají normy šsociáln fládoucíõ (Mertin, Giller- nová a kol., 2010, s. 19). Asi nejpopulárn j-í je Kohlbergova periodizace morálního vývoje, která navazuje na Piagetovu teorii. Z pohledu mezikulturní psychologie jsou morální normy velmi relativním konceptem. Pokud jde o výchovné p sobení rodi a jeho vliv na agresivitu d tí, odborníci se se neshodnou a téma je zna n kontroverzní (Lerner, Lamb a kol. (2015, s. srov. s. 823).

Kohlberg p edpokládal existenci univerzálních etických princip , jako je spravedlnost, d - stojnost nebo rovnost. Ne každý lov k se v-ak dle uvedeného autora dostane do stádia post-

⁷ Viz nífle.

konvenční morálky, kdy dodrfluje tyto a jiné univerzální etické principy, aby se vyhnul odsouzení sebe samého. U dítěte je možné očekávat spíše předkonvenční morálku, tj. orientaci na trest nebo na odměnu, například morálku konvenční, orientovanou na to, aby dítě bylo hodným dítětem nebo na autoritu (srov. Nolen-Hoeksema a kol., 2012, s. 114).

Navíc se nezdá, že by postkonvenční morálka byla mezikulturní konstantou. Například lidé z kolektivistických kultur (kam z tradičního pohledu bývá i romská kultura – pozn. aut. a viz níže) kladou důraz na sociální harmonii a blaho skupiny, což může z hlediska Kohlbergovy teorie odpovídat konvenčnímu stádiu morálního usuzování. Existují autoři, kteří zastávají stanovisko, že určité aspekty morálního vývoje jsou například kulturami shodné, ale celkově lze v této vývojové linii spatřovat řadu kulturně podmíněných rozdílů. Tak je možné se domnívat, že morální usuzování bývá u adolescentů a dospělých zpravidla komplexní, ale názory na správné, špatné, spravedlnost a morálku bývají mezi etnickými i kulturními skupinami odlišné (Shaffer a Kippová, 2014, s. 519).

Zatímco Kohlbergova teorie pokračuje v Piagetově kognitivní tradici, tj. morální vývoj je analyzován na pozadí kognitivního vývoje a dítě i dospívající je chápán jako šmorální filozof, existuje ještě jiné vlivné teoretické stanovisko, pomocí něhož lze morální vývoj uchopit. Jak vysvětluje Shaffer (2008, s. 368), morálka může být pojata například v rámci sociálně-kognitivních teorií jako výslednice schopnosti odložit uspokojení a odolat pokušení. Z tohoto hlediska je vlastně člověk neustále vystaven pokušením a prostřednictvím výchovy nebo obecněji působením environmentálních vlivů se u něj rozvíjí schopnost seberegulace. Pochvaly a odměny řádoucího chování, tresty za nevhodné jednání nebo výchova prostřednictvím pozitivních vzorů jsou příklady způsobů, jak lze dítě vychovávat k seberegulaci. Téma odměn a trestů bude podrobněji adresováno v kapitole 4.

Přesvědkerou důležitostí vrstevnické skupiny a MTM rodina na předškolní dítě stále velmi výrazný vliv. Odborníci studují různé dimenze rodinného fungování a jejich výchovné koreláty. Sobotková (2007, s. 31-36) referuje o adaptibilitě rodinného systému, jeho autonomii, diferenciaci, hranicích nebo také například kohezi. Na základě seskupení různých charakteristik se pak hovoří o rodinných typech, jako například o rodině funkční, dysfunkční, nebo resilientní.

Typická česká rodina se ovšem v posledních desetiletích značně proměnila. Analyzuje se celá řada sociologických trendů. Namátkově lze uvést například sátečnost, odkládání rodičovství, dvoukariérová manželství, vyšší zaměstnanost žen, fenomén jedináčkovství, prodlužující se soužití s rodiči, nejasnost genderových rolí nebo atypické rodiny, jako jsou rodiny homosexu-

álních pár (srov. Sobotková, 2007; Rabu-ic, Fu ík a kol., 2008; Chromková-Manea, Fu ík a kol., 2011). V n kterých publikacích lze dohledat, že nízká s ate nost je pro romské rodiny typi t j-í nejl pro rodiny z v t-inové spole nosti. Z analýzy eského statistického ú adu (2015) je nicmén patrné, že pokles s ate nosti je u nás patrné na úrovni celé populace cca od roku 1973.

P ed-koláci bývají p esv d eni o omnipotenci svých rodi , tito pro n p edstavují vzor, s nímfl se identifikují. Zkou-ejí si také r zné role dosp lých, ímfl posilují sebejistotu a p i- pravují se na budoucí flivot. Jedná se o variantu sociálního u ení. (Vágnerová, 2005, s. 204-206). Nau í-li se p ed-kolák od rodi e chování v t-inovou spole ností neakceptované i jak- koli vy nívajcí, cofl je docela pravd podobné u d tí z kulturn odli-ného nebo znevýhodn -ného prost edí, roste riziko jeho nep íjetí d tmi rodi konformních.

Pokud se narodí dít s tzv. obtíflným temperamentem, budou na n rodi e reagovat jinak nejl na dít klidné, spavé apod. Podle Blatného a kol. (2010, s. 24-26) lze temperament chápat jako emocionální charakteristiky osobnosti, p ípadn jako ve-keré osobnostní charakteristiky, které se *š týkají formální, nikoliv obsahové stránky chování a proflívání.* Blatný a kol. (2010, s. 24-26) p edkládají vý et teorií temperamentu, z nichfl lze vyzdvihnout teorii Thomase a Chessové, kte í diferencují mezi snadným temperamentem (pravidelné biologické funkce, pozitivní reakce na nové stimuly, rychlá adaptace, p eváfln pozitivní nálada), obtíflným temperamentem (v podstat opak snadného) a tzv. pomalu se rozeh ívajícím temperamentem (ne- gativní reakce st ední intenzity na nové podn ty a pomalé adaptace na jejich opakování).

Je-t v p ed-kolním v ku m fl p etrvávat a také ásto p etrvává v raném v ku ustavený druh p ipoutání neboli attachmentu. Nolen-Hoeksema a kol. (2012, s. 119-120) referují o klasic- kých výzkumech J. Bowlbyho a jeho pokračovatelky M. Ainsworthové, kte í popsali d tí jist p ipoutané, nejist p ipoutané (vyhýbavé), nejist p ipoutané (ambivalentní) a dezorganizova- né. Typ p ipoutání lze s jistou mírou p esnosti ur ít dle reakcí dít te na do ásný odchod pri- mární pe ující osoby, cofl je v t-inou matka (viz také Bowlby, 2010).

Pro rodi e dít te s ru-ivým temperamentem musí být relativn obtíflné z stávat v klidu a rea- govat na v-echny jeho pot eby fládoucím zp sobem. Z ejm pak i roste pravd podobnost, fl se mezi dít tem a pe ující osobou utvo í nevýhodný typ p ipoutání. Lerner, Lamb a kol. (2015, s. 179) zdokumentovali studie, podle jejichfl výsledk d tí rodi v elých, citlivých a na emoce dít te reagujících bývají ve srovnání s kontrolní skupinou kompetentn j-í co do seberegulace, sv domitosti, emo ní stability í p ív tivosti.

Pesto se zdá, že na které vývojové podmíněné jevy jsou kulturně konstantní. Shaffer a Kippová (2014, s. 374) popisují, jak se u předškoláků například objevují některé komplexní emoce, jako například zahanbení nebo vina. Jak bylo uvedeno, rodiče nebo jiní primární pečovatelé nicméně mohou dít své emoce a jejich expresi ovlivňovat. Jsou-li například rodiče v reakci na pochybení dítěte úspěšně, zvyknou jí pravděpodobnost, že jejich dítě budou na úspěšně reagovat intenzivním studem, zatímco úspěšně bude doprovázen sníženou mírou pýchy. Jednotlivé výchovné metody a postupy lze srufovat do různých typologií nebo výchovných stylů, což bude probráno podrobněji v kapitole 4.

1.5 **Školní zralost a připravenost**

Školní zralost a připravenost představují souhrn schopností, dovedností, kompetencí a dalších charakteristik, které bývají odborníky i laicky posuzovány jako hypotetické ukazatele toho, zda a případně jak dobře dítě zvládne první třídu základní školy. V rámci diagnostiky školní zralosti a připravenosti bývá obvykle posuzován tělesný vývoj dítěte (respektive jeho zdravotní stav), kognitivní a řečová vyspělost, sociálně-emoční vývoj a pracovní vyspělost dítěte, včetně grafomotorických dovedností.

Školní zralost lze s Hartlem a Hartlovou (2000, s. 708) velmi obecně definovat jako *špatná sobilost dítěte absolvovat školní vyučování*. Školský zákon v § 33 uvádí, že předškolní vzdělávání *špatná pomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dítěte před vstupem do základního vzdělávání*. Tedy je jaksi implicitně předpokládáno, že vývoj jako takový, a specificky školní zralost, lze chápat vícedimenzionálně a mezi jednotlivými dovednostmi mohou vznikat nerovnoměrnosti.

Je zvykem rozlišovat školní zralost psychickou a tělesnou, respektive biologickou. Jak uvádí Jucová a Fiáková (2014, s. 24), některé autoři ztotožňují biologickou připravenost pro školu s termínem školní zralost a psychickou špatná sobilost označují termínem školní připravenost. Jiní autoři používají oba pojmy jako synonyma.

Dnes je více než dříve přijímán názor, že školní zralost dítěte je dána nejen jeho vlastními dovednostmi a kompetencemi, ale i okolnostmi na straně rodiny a školy. Na straně školy může jít například o kvalifikovanost pedagogů, jejich zkušenosti s výukou v první třídě, po čtyřech letech v třídách, složení třídy (počet žáků po odkladu školní docházky nebo etnické a sociokulturní složení kolektivu) nebo dostupnost poradenských služeb (Mertin, Krejčová a kol., 2013, s. 158-159). Markantní je vliv sociálního kontextu například u dítěte cizince, které by v domovské zemi

nemly problémy s adaptací na –kolní prostředí, av–ak v jiném stát se mohou z mnoha d vod potýkat s výraznými obtížemi.

Na stran rodiny lze uvažovat taktéž celou adu faktor s možným vlivem na –kolní zralost d tí. Booth, Crouterová a kol. (2008, s. 30) uvád jí, že úroveň vzd lání otc í matek je silným prediktorem –kolní p ipravenosti s tím, že míra p ipravenost je de facto p ímo úm rná vzd lání rodi . S mírou p ipravenosti na –kolní docházku pozitivně korelují také finan ní p íjmy rodiny a sociální vrstva, do níž rodina spadá. S Newmanovou a Newmanem (2012, s. 281) lze doplnit, že –kolní nezralost je ast jí zji– ována u d tí rodií samoflivitel .

Chudoba, nízký socioekonomický status a nízké vzd lání rodií jsou silnými prediktory –kolní nezralosti. Sou asn jde o initele asto uvád né v rámci sociálního znevýhodn ní, které je podrobn jí rozepsáno v následující kapitole. ada a kol. (2015, s. 75) uvád jí, že pro romské rodiny je p ed–kolní vzd lávání zpravidla finan n p íli– náro né, což je v této etnické skupin zárove hlavní bariérou dostupnosti p ed–kolního vzd lávání. V této podkapitole budou dále diskutovány faktory –kolní zralosti na stran dít te. Jako d ležitá opora bylo pouffito Desatero pro rodi e d tí p ed–kolního v ku⁸, které publikovalo MTMMT v roce 2013.

T lesný vývoj

V zásad platí, že dít aspirující na zahájení povinné –kolní docházky by se nem lo výrazn jí odchýlovat od norem, které byly nastín ny v první kapitole. Jucovi ová a fiáková (2014, s. 26-27) konstatují, že d tí velmi malé, slabé a s drobnou konstitucí mohou být ohrofeny vy–í navitelností, nebo vyu ování p edstavuje psychickou i t lesnou zát fl. Také je t eba zvažovat, zda d tí fyzicky nevyzrálé nebudou z dvodu své fyzické nezralosti hendikepovány v kolektivu d tí, zda se dokáží v konfrontaci s fyzicky siln j–ími d tími prosadit. Rizikem by v tomto p ípad byly i pocity mén cennosti.

Z uvedeného jasn plyne, že t lesnou a psychickou zralost sice lze pojímat separátn , ale v praxi se prolínají. Rodi e by m li brát v potaz nejen aktuální stav dít te, ale i nap . plánovanou lé bu. Mertin, Krej ová a kol. (2013, s. 159) v této souvislosti zmi ují rizika spojená s plánovaným pobytem v nemocnici.

S t lesnou zralostí souvisí chronologický v k. D tí ze –kolních ro ník , které se narodily pozd jí, typicky v letních m sících, jsou logicky vystavené vy–ímu riziku nezralosti. í an,

⁸⁸ Dále Desatero.

Krejčíová a kol. (2006, s. 303) píše, že procento navržených odkladů školní docházky o jeden rok je nepřímo úměrné vku. IQ mladších dětí s odkladem bývá v průměru vyšší než u starších dětí, jimž byl odklad taktéž doporučen.

MTMMT (2013, s. 1) spojuje fyzickou vyspělost s vyspělostí pohybovou. Předpokládá se, že dítě bude v domě ovládat své tělo a bude samostatné v sebeobsluze, tj. svlékne se, je samostatné při jídle, používá kapesník, uklidí po sobě apod. Tělesná zralost ve smyslu posuzování vzrůstu a hmotnosti by však neměla být přeceňována. Langmeier a Krejčíová (2006, s. 111) uvádí, že jde o relativně nejméně přesný ukazatel vyspělosti dítěte a se skutečnou připraveností pro školu souvisí jen nevýznamně. Pouze orientační informaci poskytuje také posouzení tzv. filipínské míry, tj. zkoušky, zda si dítě dosáhne rukou ohnutou přes temeno na protilehlé ucho. V současné době bývá filipínská míra označována spíše jako zastaralá. Jako indikátor tělesné zralosti bývá uváděna také výměna dentice, tj. tzv. mléčných zubů za trvalé (Jucovičová a Fiáková, 2014, s. 26). Vhodné je doplnit, že existuje jev označovaný jako sekulární akcelerace, tj. zrychlení růstu a vývoje dětí. Je možné se domnívat, že tato akcelerace probíhá u různých sociokulturních skupin různě rychle a při posuzování školní zralosti by bylo vhodné případné odlišnosti zohlednit.

Rozumové schopnosti

Bednářová se TMMardovou (2010, s. 3) se upeďolák podrobněji vnují následujícím poznávacím funkcím: vizuomotorika a grafomotorika, sluchové vnímání, zrakové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času a základní matematické představy. Grafomotorika je podle Hartla a Hartlové (2000, s. 182) *šoubor psychomotorických činností, které jedinec vykonává při psaní a které nejsou jen záležitostí pohybů ruky, ale jsou ovlivňovány psychikou.* Děti v MTM se zpravidla psát neví, případně se učí jen holkové písmo, a zralostí grafomotoriky se tedy míní hlavně správný úchop psacího prostředku a schopnost napodobit tvary, které se podobají elementům psacího písma.

Vizuomotorika s grafomotorikou těsně souvisí, nebo jak uvádí Vyskotová a Macháková (2013, s. 17), jde o propojení obou pohybů těla. Dítě má být schopné viděná písmena zachytit do zrakové paměti a spojit mentální reprezentaci s pohyby ruky a prstů. MTMMT (2013, s. 3) zmíní uje požadavek na zručnost při zacházení s předměty denní potřeby, zvládnutí činností s drobnými předměty, schopnost napodobit základní geometrické obrazce apod.

Dítě s opožděným nebo nedokonalým řečovým vývojem mívají ve srovnání s ostatními často již obtíže ve čtení a psaní. Také se u nich ve věku 5-6 let vyskytují specifické poruchy učení, jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Vychovatelé by měli věnovat pozornost nejen správné výslovnosti, ale i rozvoji aktivní slovní zásoby. Ne každé dítě s řečovými problémy je ale kólexy nezralé, někdy může jít o dílčí problém (Bednářová, Mardová, 2010, s. 4). Vždy záleží i na tom, kdy byl konkrétní deficit zjištěn. Jsou-li například rodiče v lednu kalendářního roku, v němž má dítě nastoupit do první třídy, upozorní je jejich dítě –patně vyslovuje sykavky, má je –t relativně dost času, aby stav ve spolupráci s logopedem napravili.

Sluchové vnímání má zásadní vývoj pro vývoj řečových schopností. Vlivem oslabeného sluchového vnímání mohou během prvních roků základní problémy ve čtení, psaní, zapamatování si (Bednářová, Mardová, 2010, s. 4). Rodiče mohou sluchové vnímání rozvíjet například poslechovými nebo rytmickými cvičeními. MTTMT (2013, s. 3) předpokládá, že kólexy zralé dítě s pomocí sluchu rozloží slovo na slabiky nebo vytleskají slabiky ve slovech.

Mají-li být sluchové podmínky v budoucnu využity, musejí být stejně jako podmínky z jiných smyslových modalit uloženy v paměti. Vágnerová (2005, s. 191-192) uvádí, že vývoj explicitní paměti se projevuje ve třech oblastech:

- 1) Zvýšení paměťové kapacity a rychlosti zpracování informací o předkoláči si zapamatují více, jsou-li schopni využít logických souvislostí. Navíc pomáhá i míra informovanosti v dané oblasti.
- 2) Rozvoj paměťových strategií o u typického předkoláka nelze očekávat žádné specifické strategie. Pod vedením dospělého by ale 5-6leté dítě mělo být schopné například ukazovat, pojmenovávat a opakovat.
- 3) Rozvoj metapaměti o 5leté dítě mají základní informace o fungování paměti, nedovedou ale odhadnout úroveň vlastních paměťových schopností.

Jestliže tedy předkolák nemá vkupeřiměný v –eobecný rozhled, zvyšuje se riziko, že v paměťových zkouškách nepodá dobrý výkon. Během se očekává, že předkolní dítě se budou orientovat v barvách, dnech v týdnu, geometrických tvarech apod. Dle MTTMT (2013, s. 4-5) si děti prvních roků záměrně pamatují, co proflili a jsou schopni reprodukovat básničky, písničky apod.

Psychologové vycházející z tzv. celostních teorií zdrazují, že v době nástupu do základní školy by dítě mělo být schopné rozlišit část obrazce, který dříve vnímalo jako celek. Tato schopnost diferencovaného vnímání se týká vizuálních i akustických podnětů. O vývoji proleněného vnímání vypovídá i kresba, u níž se očekává bohatost z hlediska jednotlivých detailů (Langmeier a Krejčíková, 2006, s. 113). Pedagogické testy jsou často konfrontovány s úkoly na vizuální diferenciaci, kde mají rozeznat tvary štejně a jiné. Z hlediska připravenosti dítěte pro výuku čtení je důležitá i schopnost rozlišovat mezi zrcadlovými tvary, jíž je možno diagnostikovat pomocí Edfeldtova Reverzního testu.

Od třetího věku se očekává, že se bude přirozeně orientovat v prostoru. Znamená to, že chápe a užívá pojmy nahoru-dolů, vpředu-vzadu a vpravo-vlevo. Také by měl aktivně užívat předložkové vazby a pojmy jako vysoko, nízko, první, poslední (Bednářová, Twardová, 2010, s. 5). Vykazuje-li dítě nevyhraněnou lateralitu, respektive pokud se tak rodí mě jeví, je indikováno vyšetření ve školském poradenském zařízení, kde se používá například zkouška lateralit, jejímiž autory jsou Matějka a Filab.

V prostorové orientaci se nicméně typicky uplatňuje egocentrická perspektiva. Pedagogické testy proto přece jen uvádějí velikost nejbližších objektů nebo hruše odhadují prostorové vztahy. Vnímání času může být zkresleno přetrvávajícím prezentismem (Vágnerová, 2005, s. 191-192). Přesto, jak již bylo uvedeno výše, se dnes očekává, že předškolák se bude orientovat ve dnech v týdnu nebo bude schopen rozlišit den na ráno, odpoledne, večer. MMT (2013, s. 6-7) od předškoláků očekává v souvislosti s prostorovou orientací ve vlastním prostředí, okolním světě i praktickém životě. Znamená to například, že dítě ví, kam chodí do MŠ, kde bydlí, kde jsou obchody, kam jsou peníze, má poznatky o měsících, hodinách, dnech nebo zná faktory působící na zdraví a rizikové chování, jako je kouření.

Základní matematické představy začínají u porovnávání (například velký-malý), pokračují tímto dle druhu (například jídlo, nábytek), podle barvy, velikosti nebo podle tvaru. Následně dítě dokáže tříditi dle dvou i více kritérií (Bednářová, Twardová, 2010, s. 5). Školsky zralý předškolák by měl mít představu o čísle, ukazovat na prstech i předmetech počet, orientovat se v elementárních číslech nebo porovnávat soubory do pěti prvků (MMT, 2013, s. 4).

Jsou-li u minorit nebo cizinců v rámci posuzování školní zralosti použity testy poznávacích schopností, měly by být draz kladen na co možná nejvyšší kulturní nezávislost těchto testů, případně diferencovaně posuzovat různé dovednosti, jako například verbální a neverbální (performanční) intelektové dovednosti.

Emo ní a sociální vývoj

Starší předkolák by měl být schopen trávit delší čas mimo rodinu. Dále by měl zvládat vyšší nároky na řízenou činnost. Skutečnost, že dítě navštěvovalo delší dobu MTM vřdy neznamena splnění tohoto předpokladu, protože některé MTM poskytují dětem značnou volnost. Rodiče pak mohou argumentovat pochybením základních koly, protože v MTM problémy nezaznamenali (Jucovi ová a fiáková, 2014, s. 33). Příčinou špatného zvládní vyuování ale může být například rozvolněný prázdninový režim nebo problematická adaptace na nové podmínky.

MTM (2013, s. 2) očekává i schopnost samostatného vystupování, schopnost sdílet svůj názor, projevat se bez výrazných výkyvů v náladách, přiměřené reakce na neúspěch nebo dohodnutí pravidel. Tímto požadavkem jsou v podstatě znevýhodněni rodiče uplatující liberální výchovný styl⁹, kde se s nácviem dohodnutí pravidel nepočítá. S citovou zralostí podle Langmeiera a Krejčíkové (2006, s. 114) souvisí i připravenost pro práci. I když se různé vzdělávací systémy nebo pedagogické směry liší ve svých požadavcích, všechny vyžadují od předkoláka určitou míru pracovní schopnosti, vytrvalosti, úsilí a soustředěnosti. Předčasné nároky na samostatném pracovním póátku mohou vést k vytvoření nesprávných návyků.

Podmínkou příznivé adaptace je i schopnost dítěte začlenit se do vrstevnické skupiny, schopnost brát na druhé ohledy. Děti příliš citlivé jsou snadno vyvedeny z míry, nesnesou prohru v konfrontaci s ostatními nebo například trpí strachem. Dítěť je též schopnost odložit bezprostřední uspokojení vlastních přání (Či an, Krejčíková a kol., 2006, s. 306). Schopnost odložit uspokojení lze ztotožnit s nízkou impulzivitou a vysokou seberegulací. Jedná se o osobnostní charakteristiku, u níž se předpokládá nejen vliv temperamentu, různých poruch (jako například poruchy aktivity a pozornosti ó ADHD), ale i výchovy v primární rodině, což bude adresováno níže.

Samozřejmě se předpokládá, že u kterým dětem bude adaptace na režim základních koly trvat déle, například v ádu týdně. Pokud jde o délku koncentrace pozornosti, MTM (2013, s. 4) uvádí jako předkolní normu cca 10-15 minut. U dětí s poruchami pozornosti, jejich prevalence může dosahovat vysokých jednotek procent, se přirozeně očekává uší rozsah pozornosti nebo například její snadná distraktibilita, tj. nízká odolnost vůči okolním i vnitřním rušivým podnětům.

⁹ Viz podkap. 1.4.

Neexistuje konsenzus ohledně pojetí schopností a dovedností konstituujících školní zralost. Dokonce není ani ujednocena terminologie užívaná k popisu tohoto jevu. Například Bednářová a Marková (2010, s. 2) citují pojetí amerického psychologa Golemana, který vyjmenovává sedm nejdůležitějších schopností. V české pedagogicko-psychologické praxi není preferován jeden diagnostický nástroj k měření školní zralosti, jednotliví pracovníci nebo pracovníci používají různé testové baterie. Podobný stav konstatují pro Spojené státy americké i Newmanová a Newman (2012, s. 280).

Shrnutí

Jako předškolní věk bývá vymezováno období od 3 let do nástupu do základní školy. Doba nástupu do základní školy je vymezena legislativně. V ČR, kdy děti nastupují do MŠ, se v posledních letech snižuje, běžně již se lze v MŠ setkat s dětmi 2letými. V odborné literatuře bývá ontogenetický vývoj dělen na tělesný a psychický, přičemž v centru zájmu tohoto textu je především vývoj psychický. V jeho rámci se diferencuje například mezi vývojem kognitivním, vývojem emočních schopností nebo socioemočním vývojem. Pomyslnými hybnými silami individuálního vývoje jsou zráná a učená, respektive environmentální faktory obecně.

Výše byly popsány některé typické projevy dítěte předškolního věku. Jelikož neexistuje jednotné pojetí školní zralosti a připravenosti, při jejím posuzování se takovéto typické projevy zohledňují, jsou zařazeny například do testů školní zralosti a připravenosti. Pedagogové a další osoby vycházejí také ze svých praktických zkušeností. Vždy by ale měl být reflektován širší sociální kontext, protože připravenost dítěte pro školu je dána nejen jeho vlastními charakteristikami, ale též proměnnými na straně rodiny a školy.

Vzhledem k neexistenci v obecně přijímané teorie školní zralosti a připravenosti, respektive komplexního standardizovaného testového nástroje pro diagnostiku školní zralosti a připravenosti bude v konkrétním případě vždy sehrávat důležitou roli zkušenost testující osoby a její klinický úsudek. Při posuzování školní zralosti a připravenosti u dětí z etnických minorit, jako jsou například Romové, lze povdomit o konkrétní minoritě a jejích specifických povahách za jeden z předpokladů kvalitně provedené diagnostiky.

2 Romské děti p ed-kolního v ku v eském vzd lávacím systému

Dosažení určitého stupně formálního vzdělání může být chápáno jako prostředek vzestupné sociální mobility. Romové nebo obecně sociálně znevýhodněné skupiny mohou prostřednictvím vzdělání zvýšit svůj socioekonomický status a v důsledku i kvalitu svého života. Aby k tomuto mohlo dojít, musejí být splněny určité podmínky na obou stranách, tj. jak na straně vzdělávaného, tak na straně vzdělávacího systému. Z hlediska českého vzdělávacího systému se ukazuje jako problematický například nerovný přístup k dětem a žákům romského původu, stigmatizace a diskriminace. Existují ale i překážky materiálního i personálního charakteru, o ně každý pedagog má například dostatečnou kvalifikaci pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, některé z nich se potýkají s nedostatkem asistentů pedagogů apod. (srov. Česká školní inspekce¹⁰, 2015, s. 26). Bariéry na straně romských rodin mohou rovněž materiálního i nemateriálního rázu, což uvést lze vybavení domácností, vzdělání jako hodnotu nebo čas v nově připravené době.

Evropské instituce dnes považují Romy za nejpočetnější evropskou menšinu. Romské děti trpí diskriminací a marginalizací nejen na základě své etnicity, ale také s ohledem na věk, pohlaví a socio-ekonomický status. Koncem roku 2016 zveřejnila Agentura EU pro základní lidská práva¹¹ průzkum zaměřený na postavení Romů v Bulharsku, Rumunsku, Maďarsku, Chorvatsku, Portugalsku, Rumunsku a na Slovensku. FRA (2016, s. 14) uvádí, že v ČR 58 % Romů žije v riziku chudoby, což je sice nejméně ze sledovaných zemí, ale stále tak často –krát více než v průměru obecné populace.

Celkově lze konstatovat, že situace je výrazně vzdálena vytyčeným cílům, mnohé romské děti stále trpí diskriminací a žijí v rodinách ohrožených chudobou. Srdeliová se domnívá, že i kdyby byla plně realizována politika inkluzivního vzdělávání, znevýhodnění romských dětí bude pravděpodobně přetrvávat, neboť to souvisí s chudobou a diskriminací jejich rodičů. Jedná se tedy o určitou formu sociální dědičnosti (Srdeliová, 2017, s. 2-5).

2.1 Vymezení romství

Hovoří-li se o romství, je jím pravděpodobně nejčastěji myšlen etnický původ. Podle Jandourka (2009, s. 100) je etnikum *š skupina jedinců, kteří se od jiných skupin odlišují svou et-*

¹⁰ Dále FRA.

¹¹ Dále FRA.

nicitou neboli souhrnem faktor kulturních, rasových, teritoriálních a jazykových, dále pak svou historií, sebepojetím, v domím spole něho p vodu. Etnicita bývá odlišována od rasy, která v úzkém pojetí postihuje určitou skupinou lidí sdílející určité rysy, je-li mohou, ale nemusejí být patrné navenek. Tímto způsobem sobem definují rasu například Hartl a Hartlová (2000, s. 409), přičemž definice je uvedena pod synonymickým pojmem šplmeno.

Z biologického pojetí rasy vychází představa o romském antropologickém typu. Někteří autoři dokonce pojmají romství (*romipen*) jako svébytný antropologický typ (Jakoubek a Poduška, 2003, s. 11). Takové pojetí je v současnosti neudržitelné mj. proto, že genetické výzkumy však naznačují, že biologické rozdíly mezi jednotlivými rasami, jako například indiány a bílými, jsou spíše povrchní, a proto je rasa více než reálná existující entitou psychosociálním konstruktem (srov. Keith, 2011, s. 4). Z toho lze vydedukovat, že i Romové se od ostatních lidí liší jen nevýrazně (srov. Horváthová, 2002, s. 3). Určitém definičním kompromisem jsou široká pojetí rasy, která zahrnují například i kulturní vlivy. Pak se ovšem do značné míry stírají hranice s pojmy rasa a etnicita.

Termín národnost zpravidla označuje příslušnost k určitému národu, ale objevuje se i široké pojetí odkazující na příslušnost k určité etnické skupině (srov. Kutnohorská, 2013, s. 15). Mohou tak nastat situace, kdy se určitá osoba cítí být Romem, avšak oficiálně má českou národnost a také českou státní příslušnost.

Někteří autoři píší o Romech bez poukazu na jejich rasu, etnicitu i národnost jako o skupině s kořeny v Indii. Takto je možné Romy definovat pouze prostřednictvím jejich historického dědictví. V tomto ohledu je možné o Romech uvažovat jako o obcích R s romskou národností. A jelikož Rom je v R menšina, hovoří se někdy o národnostní menšině (srov. Vláda ČR, 2015, s. 7). Pojít-li se s národnostní menšinou relativně často určité negativní společenské jevy, jako je diskriminace, nezaměstnanost nebo rizikové chování, hovoří se o sociálním vyloučením i znevýhodněním (národnostní) menšiny. Avšak, jak uvádí Navrátil a kol. (2003, s. 16), menšina může být i ne-etnická, ne-rasová a její vymezení může být založeno na specifických obecných.

Za účelem identifikace romského fláka v pedagogickém kontextu používá Třís (2016, s. 4) vymezení uvedené v Analýze sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti, kdy je za Roma považován jedinec, který se sám za Roma považuje, aniž by se nutně k této příslušnosti za všech okolností hlásil, a/nebo je za Roma

významnou částí svého okolí považován. Tento způsob identifikace Romů byl aplikován také v praktické části práce.

2.2 Nástin historie Romů

Jak již bylo uvedeno výše, prapůvodní lokací Romů je pravděpodobně indický subkontinent. Romové zřejmě nikdy netvořili homogenní společenství. Jejich odchod z Indie se datuje někdy mezi 3. a 10. století našeho letopočtu. Z Malé Asie se Romové dostali přes Balkán do Evropy. Nezanedbatelný čas zřejmě strávili v oblasti dnešní Arménie a Turecka. Romové nepatřili do již existující ekonomické struktury daných zemí a vždy působili jako cizí prvek. Na formování antipatií k romskému etniku jako celku, byly takový nikdy netvořili, se podílely jimi zapříčiněné ztráty movitých statků a parazitický způsob života u některých z nich (Horváthová, 2002, s. 5-17). O historii Romů panují značné nejasnosti, a proto i výše v textu je několikrát vyjádřena nejistota. Chybí nosné historické záznamy. Některé autoři, jako například Papeš (2007, s. 9), hovoří o šztracené historii.

Dokonce není ani zřejmé, které nejstarší zprávy o Romech v českých zemích lze pokládat za podložené (Nečas, 1999, s. 17). Zkombinuje-li se tato historická nejistota s předpokladem, že Romové nikdy netvořili homogenní společenství (viz například Horváthová, 2002, s. 7), jsou mnohá doporučení pro vzdělávání Romů, která vycházejí z historických poznatků, zpochybnitelná. Výjimku by mohly představovat například poznatky z novodobé historie.

Kukla a kol. (2016, s. 281-282) mapují novodobou historii Romů v ČR do několika etap:

- Před druhou světovou válkou a během ní v letech 1939-1945 se Romové vedle židů stali další pronásledovanou skupinou, přičemž důvody jejich perzekuce byly rasové. Ze zhruba 6000 osob náležejících k českým Romům, které žily před válkou na území protektorátu, přežilo válku necelých 600 osob;
- V poválečném období bylo nutné osídlit pohraniční oblasti, odkud byli odsunuti Němci, a získat pracovní sílu pro zemědělství, průmysl a budování infrastruktury. Za tím účelem bylo organizováno přesídlení romského obyvatelstva ze Slovenska;
- Historickým mezníkem pro určitou část obyvatel žijících na území Československa bylo schválení zákona č. 74/1958 Sb., o trvalém usídlení kočujících osob. Zákon ukládal všem osobám žijícím kočovně nebo polokočovně zanechat dosavadního způsobu života a usadit se. Toto se týkalo i tzv. vláských Romů, kteří tvořili cca 10 % romské populace v ČR;

- Mezi lety 1965-1970 byly uskutečněny pokusy o řešení v tehdejší nomenklatuře etnické otázky prostřednictvím rozptýlení Romů ze slovenských osad do oblastí s rozvinutým průmyslem v Čechách. V roce 1968 se v souvislosti s uvolněním politické atmosféry začalo nově postupovat i k Romům, vznikla například první politická reprezentace samotných Romů. Nicméně politické organizace byly po nástupu normalizace v roce 1973 zrušeny;
- Od 70. let do roku 1989 se romské téma opakovaně vracelo k jednání na centrální úrovni. Byla přijímána opatření zaměřená na zvýšení kvality bydlení, zdravotní péče a vzdělávání;
- Situace po roce 1989 měla na romskou menšinu dvojnásobný dopad. Na jedné straně byli Romové uznáni jako národnostní menšina, začali zakládat občanská sdružení, politické strany a vytvářet vrstvu elity, na straně druhé se výrazně zhoršilo ekonomické a společenské postavení celé Romů.

Heterogenita Romů jako skupiny se odráží v různých kritériích, pomocí nichž bývají Romové děleni. Bartošová (2005, s. 97) dělí rodiny dle míry společenské integrace, respektive akulturace. Kelnarová a Matějková (2014, s. 80-81) uvádí tři základní způsoby dělení Romů:

1. Vnitřní dělení dle povolání (česko-moravští, němečtí, oláčtí), dle profese (například kovářská stvů, kovářská stvů), dle bydliště (venkovští, městští), ale také například podle majetku nebo dělení na *flufle Roma* a *dege-e Roma*, případně jsou například ti, kdo jedí zbytky jídel, v etnologických jídel.
2. Vnitřní dělení například podle slůvků a neslůvků, dle barvy (oláčtí mívají světlejší pigmentaci a světlejší vlasy a bývá u nich nejčastěji vidět klasické romské oblečení).
3. Odborné dělení dle dialektických skupin (balkánsko-karpatsko-baltská, grubertsko-ahmarská, erharská a kalderaško-lováarská).

Předsudky a stereotypy jsou zejména nejčastěji spojeny s vnitřním dělením, avšak i Romové sami mezi sebou mohou projevovat předsudkové jednání, které je základem autostereotypu. Tyto mohou být i pozitivního rázu. Dnešní předsudky vůči Romům nemohou být zcela stejné, jako tomu bylo v dávných dobách. Podle Těvřkové (2003, s. 105-118) v minulosti společnost pokládá Romy za hloupy, vulgární, etnicky nesnášenlivé, vypočítavé, psychicky labilní, nesoudné vůči sobě samým, agresivní, nedostatečně estetní, egoistické atd.

Nicmén nelze opomíjet ani roli odlišné barvy pleti jako takové ve formování negativních postojů, především v rámci Romů. Hewstone, Stroebe a kol. (2006, s. 98) poukazují na to, že již dříve v předkolním věku poznají znaky etnických skupin, zejména barvu pleti. Předkoláci nejen sbírají předsudky od dospělých, ale ve větyech i v prvních letech formují vlastní, leckdy ještě silnější předsudky, než jaké vykazují dospělí.

Má se v podstatě za samozřejmé, že negativní předsudky v rámci Romů sehrávají důležitou úlohu v prvním etnicky vedoucím k jejich diskriminaci, a to i ve vzdělávání, byť v českém zákoně je jako první zásada vzdělávání uveden požadavek na rovný přístup. Hartl a Hartlová (2000, s. 115) definují diskriminaci jako *šomezování nebo upírání práv určité skupiny obyvatel z důvodů etnických, náboženských, jazykových, sexuálních aj.* Jsou-li uplatňovány opačné postupy ve smyslu zvýhodnění určité skupiny obyvatelstva, jedná se o tzv. podporující akci neboli pozitivní diskriminaci.

V roce 2011 se v ČR k romské národnosti veřejně přihlásilo 13 150 lidí. Nicméně je třeba reflektovat fakt, že kolonku s národností nechalo nevyplněnou 2,74 milionu obyvatel a např. 15 070 obyvatel se přihlásilo k náboženství Rytířů – jed z filmové série Hvězdné války (ihned.cz, 2011). Je-li třeba pojednávat o Romech, musí být tato kategorie chápána vždy s rezervou, s přihlédnutím k výše uvedeným relativizujícím okolnostem.

Za účelem vyrovnávání sociálních rozdílů jsou uplatňovány různé nástroje tzv. menšinové romské politiky (Mappes-Niediek, 2013, s. 14-15). Podrobněji o romské politice pojednávají např. Sigona, Treha a kol. (2009). Je sporné, zda je vztahová spolupráce o podstatě, účinnosti a dalších aspektech těchto politických kroků dostatečně informována. Jestliže tomu tak není, mechanismus interpersonálního srovnávání a vnímané (ne)spravedlnosti by mohl vést k formování či upevnění negativních předsudků. Navrátil a kol. (2003, s. 211-218) považují za příklady dobré praxe v boji proti sociálnímu vyloučení Romů v ČR komunitní bydlení, terénní programy v sociálně vyloučených lokalitách, důraz na romská práva a přístup ke spravedlnosti nebo speciální programy pro integraci žáků ve školách. Aby mohly být romské děti ve školách nějakým způsobem zohledněny a začleněny, musejí je navštěvovat. Nejde jen o motivaci Romů k účasti v předkolním vzdělávání, ale i překonání bariér vzdělávání. O dlouhodobě nízkých počtech Romů v předkolním vzdělávání psala již např. Pavla Škorpová (2004, s. 113).

2.3 Sociální vyloučení romských rodin

Ivatts a kol. (2015, s. 7) definují sociální vyloučení jako *šproces, ve kterém je jednotlivci nebo skupin lidí odepírán přístup ke stejným právům a výhodám ve společnosti jako požívají členové v rámci své populace.* Srovná-li se takto definované sociální vyloučení s definicemi kritérii diskriminace, může být obtížné mezi těmito pojmy diferencovat. Například Koldinská (2010, s. 12) cituje definici diskriminace z úmluvy Mezinárodní organizace práce č. 111 a následně uvádí jako důležité znaky diskriminace:

- existenci jakýchkoliv rozdílů (rozliování), vyloučení, omezení, nebo preference a tedy negativní i pozitivní jednání;
- jejichž cílem nebo cílem (k samotnému naplnění cíle nemusí dojít, stačí, že je sledován);
- je narušení, zrušení uznání, požívání nebo uplatnění rovnosti jako základního lidského práva.

Určitý rozdíl mezi výše uvedenou definicí sociálního vyloučení a vymezením diskriminace lze spatřovat v tom, že v případě vyloučení je srovnávána situace jednotlivce nebo skupiny osob s v rámci své populace, zatímco v případě uvedené definice diskriminace je aplikována rovnost jako základní lidské právo, tudíž jde o definici obecnější, zohledňující například i situaci, kdy by mohla být diskriminována v rámci své populace. Dewall a kol. (2013, s. 82) hovoří o sociálním vyloučení prostřednictvím diskriminace, která může mít podobu formální (otevřená, systémová, formální) a interpersonální (skrytá). Vzdlávání Romů bývá na politické a konceptní úrovni zpravidla podrobováno kritice optikou formální diskriminace.

Zásadní formou obrany proti diskriminaci je využití legálních prostředků. Ovšem jak upozorňují Kukla a kol. (2016, s. 287), sociální vyloučení Romové v rámci své společnosti postrádají právní povědomí. Lidé žijící v takové nevědomosti znají jen jednotlivé konkrétní příklady dopadů práva na svůj život, které bývají ať na výjimky negativní. Pozitivní aspekty práva (s výjimkou sociální podpory) v rámci své společnosti nevnímají, svoje jiné práva často neznají, nevědí o možnosti se hájit nebo vyhledat právní pomoc. Populární představa, že Romové jsou experty v tom, na co mají nárok, umí jí toho brilantně využívat, se zakládá na důležitých zkušenostech úředníků, především v oblasti zmíněvané sociální podpory.

Jak bylo uvedeno výše, ve vzdělávacím kontextu se vyvíjejí různé formy podpůrných opatření, jejichž smyslem je naplnit speciální vzdělávací potřeby vyplývající ze zdravotního stavu, kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek (v dřívější kolské terminologii byly vztahnými koncepty zdravotní znevýhodnění, zdravotní postižení a konceptem sociální znevýhodnění). Nezbytná je ovšem provázanost různých společenských opatření, protože sociální vyloučení se netýká jen vzdělávání, ale například bydlení nebo zaměstnanosti.

Sociální exkluze se však rozhodně neomezuje pouze na Romy nebo etnické minority, by lze předpokládat jejich větší zastoupení v sociálně vyloučených lokalitách. Andersenová a Taylor (2013, s. 224-225) si všimají, že etnické skupiny jakožto sociální kategorie lidí nevznikají pouze na základě sdílených kulturních atributů, jako jsou jazyk, dialekt nebo sociální normy, ale tyto skupiny často sdílí také například historickou či společenskou zkušenost. Sociální identita tak může vznikat na základě sdílené zkušenosti sociálního vyloučení.

Sociálně vyloučení obyvatelé se někdy koncentrují v určitém typu lokalit, pro něž se vžil označení sociálně vyloučené lokality. V roce 2015 bylo v ČR těchto lokalit identifikováno 600 (Ivatts a kol., 2015, s. 33). Někdy se hovoří o tom, že v ČR jsou tyto lokality majoritou nejčastěji označovány jako romské (srov. Peková a Kadeřáková, 2012, s. 90). Není možné prohlásit, že lokalita je sociálně vyloučená proto, že je obydlená Romy. Navrátil a kol. (2003, s. 15) píší, že sociálním vyloučením jsou ohrožené rizikové skupiny, jako jsou osamělí rodiče, mladí manželé s dětmi, osoby chronicky nemocné a zdravotně postižené, lidé v penzi nebo etnické skupiny. Do tzv. sociálně vyloučené lokality tak mohou být společností marginalizovány osoby například na základě nízkých finančních příjmů.

Sociálně vyloučené lokality tedy nemusejí být etnicky homogenní. Mohou se vyznačovat vysokou mírou chudoby, kriminality, nezaměstnanosti, šobjektivního nebezpečí nebo nízkou mírou špenetrace státu (srov. Urbt a kol., 2014, s. 130-132). Mareš (2000, cit. podle Peková a Kadeřáková, 2012, s. 90) soudí, že se sociálně vyloučené lokality vyznačují nízkou mírou sociální organizace, životními strategiemi zaměřenými například na přítomnost, oslabenou funkcí soukromého vlastnictví nebo absencí majetku vůbec. V ČR se běžně uvádí sociálně vyloučené lokality na úrovni regionů (například Ústecko, Mostecko, Ostravsko), ale i v rámci jednotlivých měst (například sídliště Chanov). V souvislosti s vyloučenými městskými lokalitami se užívá termín *ghetta*.

Minorita je ve vztahu k většině obvykle v nerovném postavení, což na jedné straně může znamenat, že většina o minoritu nějakým způsobem pečuje, nebo ji na straně druhé utiskuje i

ignoruje. í an (1998, s. 11) ve své knize uvádí: *šMy, e-tí gádflové, jsme odpov dni za na-e Romy.* Jednak poukazuje na nerovnost postavení Rom , jednak poufívá rom-tinu, aby vyjád-il p íze v í Rom m. Psychosociální proces adaptace men-inové kultury na kulturu v t-i-novou bývá ozna ován jako akulturace. Pr cha (2010, s. 55) definuje akulturaci jako *š sociál-ní proces, v n mfl dochází ke kulturním zm nám trvalým stykem dvou nebo více kultur. Akultu-race zahrnuje jak p ebírání ur itých prvk z jiné kultury, tak jejich odmítání, vylou ování nebo jejich p etvá ení.* Nezda ená i neukon ená akulturace Rom m fle být jedním z d vod relativn astého sociálního vylou ení romských rodin.

V odborné literatu e bývá diferencováno mezi r znými akultura ními strategiemi. Výrost, Slam ník a kol. (2008, s. 381) citují názory, podle kterých jifl p ed více nefl 10 lety existovalo p es 120 model akulturace. Mezi nejcitovan j-í modely akulturace pat í teorie J. W. Berry-ho, který popsal 8 typ akulturace v závislosti na tom, zda men-ina p vodní kulturu (F) a identitu uchovává (tj. F+) nebo neuchovává (F-), zda se o vztahy s kontaktní kulturou (C) men-ina snaflí (C+) nebo nesnaflí (C-), zda p ítom jde o dobrovolné rozhodnutí men-iny, nebo je k tomu dotla ena (cit. dle Výrost, Slam ník a kol, 2008, s. 381-382):

1. Asimilace ó F-, C+, dobrovolné rozhodnutí men-iny;
2. Tavicí kotel ó F-, C+, rozhodnutí v t-iny
3. Separace ó F+, C-, dobrovolné rozhodnutí men-iny;
4. Segregace ó F+, C-, rozhodnutí v t-iny;
5. Integrace ó F+, C+, dobrovolné rozhodnutí men-iny;
6. Multikulturalismus ó F+, C+, rozhodnutí v t-iny;
7. Marginalizace ó F-, C-, dobrovolné rozhodnutí men-iny;
8. Vylou ení ó F-, C-, rozhodnutí v t-iny.

Vzhledem k r znorodosti akulturace a heterogenit Rom jako etnika nelze íct, fle v-ichni Romové mluví romsky. Le existují jisté sdílené kulturní znaky, o nichfl by bylo mofné tvrdit, fle konstituují romství. Jakoubek (2012, s. 40) p í analýze specifické formy kriminality poufívá pojem Rom v uvozovkách, aby zd raznil, fle v aplikovaném konceptuálním terénu skupinu vymezuje nositelstvím ur ité kultury a jiné determinanty (jazykové, biologické) ponechává stranou. Kulturu pak chápe jako negenetickou, sdílenou a adaptivní. Autor tak íní proto, aby se distancoval od p edsude ných í deterministických teorií.

Identifikovat interindividuální variabilitu i celou etnickou skupinu je úkolem různých humanitních oborů, především demografie, sociologie, psychologie, etnologie, folkloristiky a historiografie. Multidisciplinárním oborem, který integruje poznatky z různých věd ve snaze zkoumat Romy a romství, je romistika (Nečas, 1999, s. 4). Pro potřeby tohoto textu lze Romy chápat jako v ČR minoritní etnickou skupinu, která je nositelem určitých kulturních atributů, mezi nimi patří například jazyk a historie s prapůvodem v Indii, a která je v různé míře akulturována na hostitelskou (českou) kulturu.

2.4 Vývojová a edukační specifika romského dítěte

Štípan (1998, s. 108-116) v dříve publikované monografii uvádí, že romské dítěství je z důvodů sociálních i biologických kratší. Romské děti podle uvedeného autora bývají dříve zapojovány do aktivit dospělých, odmalička se účastní rozhovorů a rozhodování o záležitostech dospělých. Autor také uvádí (dnes již velmi sporný) názor, že Romové si cení vzdělání méně než většinová společnost. Také ale uvádí, že již v roce 1997 byly identifikovány případy, kdy romským rodičům eminentně záleželo na vzdělání jejich dětí. Podle Štípana romské děti bývají živější, temperamentnější, s čím souvisí pro pedagogy náročnější ukázkování. Autor hovoří také o snížené schopnosti záměrné koncentrace pozornosti. Dále Štípan konstatoval, že častým handicapem Romů je nevyhovující bydlení a životospráva s dopadem na zdravotní stav. Velmi málo romských dětí v době vydání knihy procházelo mateřskou školou a výchova v rodině podle autora nebyla dobrou přípravou pro školní práci (nezručnost s obvyklými hračkami, například kostkami, slabší jemná motorika, nezvyk komunikovat s dospělým *gádflem*, nesamostatnost, snížená schopnost řešit úkoly a rozhodovat se individuálně, návyk učit se zpaměti). O malém množství hrátek v romských rodinách se píše i v dalších publikacích (viz například Jakoubek, Hirt a kol., 2004, s. 250).

Aktuálně již Štípan (2010, s. 79) uvádí, že v Testu intelektového potenciálu mají některé romské děti nedobré výsledky. Autor nepovažuje za příčinu tohoto jevu neporozumění jazyku, ale chybný trénink logického myšlení z primární rodiny. Hájková a Strnadová (2010, s. 48) se domnívají, že romské děti si pamatují především to, co slyšely nebo viděly přímo ve škole. Podle Gulové a Týpky (2013, s. 227) by specifickým kognitivním vývojem romských dětí mohla být rezignace na vnímání složitějších figur, což se ve školním prostředí může projevat například rychlým náhodným výběrem odpovědí.

V soudobé odborné literatuře se lze setkat s tak negativním zobecnujícím hodnocením Romů z řádků. Příkladem může být popis odlišností Romů od majoritní společnosti z pera Kelnarové a Matějkové (2014, s. 82), podle nichž jsou Romové snadněji vzrušiví, impulzivní, výbušní, nemají dostatek sebereflexe, uvaflují pod vlivem aktuálních emocí, nechají se snadno ovlivnit, jejich myšlení je zaměřené na bezprostřední užitek i profitek, abstraktní uvaflování nemá velký osobní význam, v přístupu k úkolům mají nízkou motivaci a trpělivost, vůle a sebeovládání jsou málo rozvinuté.

Autorky neuvádí zdroj svých poznatků a z vědeckého hlediska je výše uvedený odstavec snadno zpochybnitelný. Jak konstatují Lerner, Lamb a kol. (2015, s. 187-190), nosné výzkumné poznatky ohledně mezikulturních rozdílů v temperamentových rysech, jako je například schopnost sebekontroly, jsou dostupné pro asijské děti a děti z tzv. západní kultury. Pro ostatní kultury jsou závěry méně přesvědčivé a také si mohou proti stát. Nic to však nemění na faktu, že kultura se do individuálního vývoje promítá zásadním způsobem, nebo kulturní pravidla stanovují, jaké rysy jsou řádoucí, a které je třeba potlačit.

Navrátil a kol. (2003, s. 134) vysvětlují, jak nízká úroveň formálního vzdělání Romů ve srovnání s majoritní společností negativně ovlivňuje jejich uplatnění na trhu práce. Nežás na přelomu milénia uvádí, že úroveň vzdělání Romů stagnovala a očekával spíše obrát k horšímu. Autor popisoval, jak romské rodiny mluví romštinou nebo etnolektem a děti jsou tím pádem často nepřipravené komunikovat ve vyučovací jazyce. Dále autor popisoval, jak rodiče podceňovali vzdělání a školu chápali spíše jako nutné zlo, nebo dokonce represii. Důsledkem byl nedůvěřivý a nepřátelský vztah Romů k pedagogické veřejnosti a školským úřadům. Na straně druhé autor popisoval nedostatečnou citlivost testovací zralosti na etnické a kulturní odlišnosti romských dětí (Nežás, 1999, s. 111).

V roce 2015 byla situace s průměrnou úrovní dosaženého vzdělání Romů stále neutěšná. Median (2015, s. 1-9) zkoumal 756 romských domácností z vyloučených oblastí a jako kontrolní vzorek použil cca 350 domácností neromských z bezprostředního okolí. Celkem bylo dotazováno 4402 osob. Většina romských účastníků (68 %) neměla ani nejnižší stupeň vzdělání. Mezi muži Romů, kteří dokončili střední vzdělání, byla většina pracovníky aktivních. Dále byla potvrzena nízká úroveň romských dětí v předškolním vzdělávání. Většina z dnešních ekonomicky aktivních respondentů předškolní vzdělávání neabsolvovala. Mezi ekonomicky aktivními respondenty z kontrolní skupiny byla situace do značné míry opačná.

	Neromové	Romové
Nenavští voval (a)	18	57
1 rok	4	9
2 roky	16	9
3 a více let	60	20
Neví	3	6

Tabulka 1 Roky strávené v před-kolním vzdělávání u ekonomicky aktivních respondentů 15-64 let (Medián, 2015, s. 6)

Z hlediska širšího kontextu, například v mezinárodním srovnání Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj¹², je nicméně vhodné uvést, že vzdělaností úroveň populace ČR jako takové je podprůměrná (OECD, 2013, s. 26). Otázka, zda a jakým způsobem navýšovat formální vzdělanost populace, je nicméně také politicky relevantní a značně kontroverzní.

Horší-kolní prospívání Romů lze podle Šímana (1998, s. 116) vysvětlit pomocí Bernsteinovy teorie jazykového kódu. Bernstein komparoval jeptišku ruzných sociálních vrstev a u nižších vrstev popsal tzv. omezený jazykový kód. Tento se liší od tzv. rozvinutého kódu z obsahového i formálního hlediska. Šíman uvádí, že k handicapu danému omezeným jazykovým kódem přistupují charakteristiky romského jazyka. V romštině se z důvodu používají obecné pojmy a v nichž případech ani neexistují. Důsledkem má být příliš konkrétní myšlení. Dalším charakteristickým rysem romštiny je časté užívání téhož slova pro dvě nebo více českých slov (dítě se tak například musí naučit, že délka a velikost se v něm pojí se dvěma slovy).

Romské děti, v jejichž rodinách se stále mluví romsky, lze chápat jako bilingvní, nebo si lze jen stěží představit, že by se v nějaké české rodině hovořilo pouze romsky. Nicméně Ivatts a kol. (2015, s. 19) referují o Romech, kteří nezvládnou standardní češtinu nebo slovenštinu a hovoří pouze romsky. Gillernová, Kebza a Rymel (2011, s. 103) uvádí, že u dětí vyrůstajících od narození dvojjazyčně je prolínání jazyků přirozené. I tak ale děti mohou míchat slovní zásobu i siplést gramatiku obou jazyků. Jakkoliv je Šíman v názoru o negativním vlivu romštiny na školní úspěšnost romských dětí politicky nekorektní, mohl by mít logické opodstatnění. Podobně se vyjadřují také Němec a Jelínková (2008, s. 585), když konstatují, že vzájemné přesobování češtiny a romštiny má negativní dopad na školní úspěšnost romských dětí. Šíman autoři, například Hájková a Strnadová (2010, s. 50), upozorňují na nutnost pedagogických opatření spojených se vzdáváním bilingvních dětí.

¹² Dále OECD.

O zobrazení sociálního systému Romů se pokusil Pekárek (1997, s. 36-37): rozhodování je zpravidla společné, neschopnost být sám, vyhoštění z rodiny je nejvážnější trest, mnohost jako podmínka přežití, část je minulost a přítomnost, budoucnost neexistuje, čas se neodvozuje od ročních období, změna místa a prostředí zvykne nad ní na přechvilu, setrvání na jednom místě naopak zvykne nebezpečí, způsob obřívky je podíván neustálé změnou, základní dovedností je umět se vyhnout nebezpečí. Pekárkovy úvahy jsou dnes již letité, avšak i v době jejich publikování musely být kontroverzní. Snad ještě přiklopuje lze hodnotit práci Bakaláře (2004).

Celkově lze konstatovat, že v české literatuře nelze vždy jednoznačně oddělit vývojová specifika romského dítěte nebo specifické charakteristiky romských rodin od tradujících se předpokladů nebo vlivů, které již nejsou aktuální. Také například Vanáková (2009, s. 5) negativně hodnotí stav českého výzkumu romských dětí v oblasti náhradní rodinné péče. Fiádný z dosud realizovaných výzkumů podle jejího názoru nepřednesl prokazatelný výsledek, že by výchova romských dětí byla výrazně obtížnější než výchova dětí jiného etnika. Autorka se ve své publikaci soustředí na posilování identity romského dítěte v náhradní rodinné péči.

O Romech v českém systému vzdělávání se v posledních letech nejčastěji hovořilo jako o vládách sociálně znevýhodněných.¹³ V českém vzdělávání vlád sociálně znevýhodněných byl definován milníkem rok 1997, kdy Usnesení vlády ČR zohlednilo tzv. Bratinkovu zprávu o stavu romské komunity v ČR. Díky tomuto usnesení bylo možné na školách zizovat pozice romských pedagogických asistentů. Celkově je možné konstatovat, že v průběhu 90. let MŠMT prostřednictvím několika švyrovňavacích akcí zajistilo lepší adaptaci romských dětí na školách (Šlovák v tísni, 2002, s. 2002).

Dalším zlomovým momentem byl rozsudek Evropského soudu pro lidská práva ve věci D. H. a ostatní z roku 2007. MŠMT v reakci na závazky plynoucí z implementace rozsudku a Úmluvy o právech osob se zdravotními postižením z roku 2009 vyhotovilo Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015, s. 12).

Rozsudek D. H. měl přímou spojitost se vzděláváním romských dětí. Dle Kostlána (2013) rozsudek dospěl k tomu, že česká vláda porušila právo 18 romských dětí na vzdělání a zákaz diskriminace tak, že byly zařazeny do zvláštních škol. Autor se nicméně v době publikace článku domníval, že za 6 let od vznesení rozsudku se český přístup ke vzdělávání Romů příliš nezmenil. Podobný názor v roce 2015 mají také například Michalík, Baslerová, Felcmanová

¹³ Legislativní definice sociálního znevýhodnění je uvedena níže.

a kol. (2015, s. 12). Příklad D. H. lze považovat za jakýsi symbolický milník, od něhož se do dnes odvíjejí různé analýzy úspěšnosti desegregace romských dětí v českém vzdělávacím systému. Odborníci lze hovořit o strategické litigaci, což je *šlitigace ve veřejném zájmu, litigace s potenciálem dopadu na skupinu lidí ve stejné situaci (impact litigation) i vedení spor pro dobrou věc s cílem dosáhnout společenských změn* (Open Society Foundations, 2016, s. 10). Například Anon Roig a kol. (2015) kritizují vzdělávací politiku ČR s tím, že aktuální postupy, kdy jsou romské děti vzdávány ve speciálních třídách na základě informovaného souhlasu rodičů, jsou v rozporu s Evropskou úmluvou o ochraně lidských práv.

Přítomnost a podobných úvahách se vychází především ze statistik o počtech Romů v praktických, dříve zvláštních třídách. Organizace, jako je Amnesty International, na základě statistické nerovnosti, kdy v praktických třídách končí velké množství romských dětí, apelují na nápravu stavu. Hovoří se o nerovných příležitostech, diskriminaci a segregaci. Tyto názory jsou často podporovány médii hlavního proudu (viz například Stuchlíková, Majbrová, 2015). Údaje z roku 2015 podle Open Society Foundations (2016, s. 13) ukazují, že 32 % romských dětí bylo vzdáváno na základě vzdělávacích programů pro děti s lehkým mentálním postižením, což je vzhledem k reálné prevalenci lehkého mentálního postižení, která se pohybuje v nízkých jednotkách procent, alarmující.

Názory vinící Romů za výchovné nedostatky apod. jsou v současném hlavním proudu poměrně vzácné (viz například Doležal, 2015), respektive se namísto Romů jako takových přičítají k těm sociálně znevýhodněným. Již dlouhodobě se objevují výtky směrem k pedagogicko-psychologickým metodám, jimiž jsou Romové ve školských poradenských službách posuzováni (viz například Nečas, 1999, s. 111).

Zcela okrajově se hovoří o metodologických problémech spojených s vytvářením tzv. kulturně nezávislých psychodiagnostických metod nebo metod pedagogické diagnostiky. Významným problémem jsou převody diagnostických metod ze zahraničí, které jsou jednak nákladné, bývá složité vyjednat autorská práva a soukromé společnosti, které tyto metody v ČR vydávají, se mohou obávat případných soudních sporů. Dalším problémem je, že tvorba i převody diagnostických metod se zaazením jakýchkoliv minorit do statistických norem významně prodraží. Také v ČR se začíná prosazovat aplikace dynamické diagnostiky jako alternativy ke klasickému testování s využitím populačních norem. Jako příklady lze uvést postup podle D. Tzuriela nebo dynamické vyšetření kognitivních funkcí podle R. Feuersteina (LPAD – Learning Propensity Assessment Device).

2.4.1 Nadm rné zastoupení romských d tí a flák ve speciálním vzd lávání

V mezinárodních srovnáních vykazuje R relativn vysoký stupe nerovnosti v p ístupu ke vzd lání. Politické kroky s cílem naplnit principy rovnosti se u nás snaží odstranit nedostate - ný p ístup ke vzd lávání v p ed-kolním v ku, odložený nástup do systému povinného základního vzd lávání a diferencovaný vzd lvací systém, v n mfl jsou d tí ó zejména romského p vodu ó strukturáln vylou eny z hlavního proudu vzd lvacích p íleflitostí (Ivatts a kol., 2015, s. 21). Nemusí jít pouze o d tí s diagnostikovaným mentálním postiflením, ale obecn o d tí se speciálními vzd lvacími pot ebami (srov. Ivatts a kol., 2015, s. 26).

Whiteová (2012, s. 5-6) se zam ũje na romské d tí ze st ední a výchovní Evropy, konkrétn na d tí z R, Ma arska, Srbska a Slovenska. Autorka shledává souvislost mezi nadm rným zastoupením romských d tí v systémech speciálního vzd lávání a postupy pedagogicko-psychologické diagnostiky p í posuzování -kolní zralosti a p ípravenosti. Za hlavní procesní nedostatek autorka považuje vyuffívání Ravenových progresivních matric a Wechslerovy intelligen ní -kály pro d tí (WISC), což jsou podle jejího názoru kulturn a jazykov úzce zam - ené metody, a proto p í jejich pouflití dochází k diskrimina nímu posouzení romských d tí.

Whiteová bohufler svoji argumentaci stran toho, fl tyto testy jsou zkreslené a znevýhod ũjí d tí, neopírá o výzkumná zji-t ní. Nap . Svoboda a kol. (2001, s. 88) uvád jí, fl Ravenovy matrice zji- ũjí fluidní inteligenci a jako takové jsou ur eny p edev-ím pro vy-et ení osob jazykov nebo sociáln znevýhodn ných, protofl jejich obsah je volen tak, aby výsledky testu byly co nejmén ovlivn ny kulturn získanými znalostmi a dovednostmi. Celá odborná diskuze ohledn škulturní nezávislostiø psychodiagnostických metod je zna n obsáhlá a sloflitá. N kte í auto i, jako nap . Prifitera, Saklofske, Weiss a kol. (2008, s. 541-542), uzavírají, fl neexistuje kulturn nezávislý test, jelikofl obsah testu je vfldy sou ástí n jaké kultury, osvojen prost ednictvím vzd lávání a zku-enosti.

Jednou z nejd leflit j-ích ástí problému nadm rného zastoupení romských d tí a flák ve speciálním vzd lávání je diagnostika lehkého mentálního postiflení. Podle Americké psychiatrické asociace¹⁴ (2013, s. 33) jsou podstatou mentálního postiflení deficity v intelektových funkcích, jako nap . v usuzování, e-ení problém , plánování, abstraktním my-lení, které jsou potvrzené klinicky i na základ individualizovaného a standardizovaného testování inteligence. Aby byla diagnóza mentálního postiflení stanovena, musí být podle APA spln no druhé

¹⁴ Dále APA.

kritérium, a sice deficity v adaptivním fungování, které se promítají do neschopnosti doty něho vyhov t vývojovým a sociokulturním standard m ve smyslu samostatnosti a odpově dnosti. Na základ posledního diagnostického kritéria se p edpokládá, že deficity v intelektových a adaptivních schopnostech se projeví b hem d tství.

V R je pro odborníky diagnostikující lehké mentální postížení (p edevším psychiatry a klinické psychology) závazná klasifikace Sv tové zdravotnické organizace ó Mezinárodní klasifikace nemocí. Aktuáln je stále platná 10. revize, kde figuruje termín mentální retardace, což je ekvivalent modern ějšího a stigmatizací mén zatíženého termínu mentální postížení. Existují v-ak i názory, že oba koncepty jsou odli- né v tom smyslu, že mentální postížení p edstavuje ěr-í pásmo kognitivn -sociální disability (viz Valenta, Michalík, Le bych a kol., 2012, s. 30). Takové pojetí je v-ak okrajové a s ohledem na téma nadm rné diagnostiky mentálního postížení u romských d tí i velmi kontroverzní.

D ležitým problémem p i diagnostikování mentálního postížení (zde se hovo í p edevším o lehkém mentálním postížení, kdy inteligence doty něho spadá p ěbifln do rozmezí 69-50 bod IQ) není pouze hypotetická kulturn -jazyková nep im enost inteligen ních test , ale také problém diferenciáln -diagnostický, tj. problém rozli- ení mezi mentálním postížením a sociálním znevýhodn ěním, deprivací apod. (viz nap . T ědrová, 2008, s. 127).

Budou-li d sledn zohledn na diagnostická kritéria mentálního postížení dle APA, pak odborníci v R nezbytn narazí na dal-í problém, a sice absenci standardizovaného diagnostického nástroje k posouzení adaptivních schopností d tí, v etn d tí romských. A jelikofl lze íci, že romské d tí pocházejí z jiné kultury nefl v t-ina t chto specialist , m že být neobeznámenost specialist -diagnostik s romskou kulturou a jejími sociokulturními standardy jednou z p í in, pro je diagnostický proces nastavený pro posuzování lehkého mentálního postížení ve -kolských poradenských za ízeních kritizován (viz nap . Whiteová, 2012, s. 33-42).

D tí, které sice v inteligen ních testech vycházejí v tzv. pásmu lehkého mentálního postížení, ale na základ doporu ených postup , jako nap . Metodické informace k diagnostice rozumových schopností d tí, flák a student ve -kolských poradenských za ízeních z roku 2015, nelze tyto osoby považovat za mentáln postížené, zpravidla vykazují speciální vzd lácí pot eby. V p ípad romských flák bez t lesného, zrakového nebo sluchového postížení, bez závažných vad e i, závažných vývojových poruch u ení, závažných vývojových poruch chování nebo soub řného postížení více vadami (dle § 16 -kolského zákona) p íchází v úvahu sociální znevýhodn ění, respektive náhrada tohoto termínu dle platné legislativy.

Když se mezi (tj. mezi školními roky 2013/2014 a 2014/2015) srovnávala počet žáků základních škol, kteří se vzdělávali podle programu pro lehce mentálně postižené, došlo k celkovému 25% poklesu a mezi romskými žáky pak k poklesu 11% (MŠMT, 2016, s. 6). Existuje tedy disproporce v počtech žáků vzdělávacích programů u majoritní a romské populace. MŠMT tuto disproporci v tematické zprávě blíže neinterpretuje, uvádí pouze metodologii sběru dat a dále se vyjadřuje k specifickým formám podpory romských žáků.

Níže je užíván termín sociální i kulturní znevýhodnění, a pokud tento se jímá v novele školského zákona neobjevuje. Namísto termínu sociální znevýhodnění aktuálně platný školský zákon (novela k 1. 1. 2017) vymezuje koncept kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek jako okolností, které vedou k speciálním vzdělávacím potřebám dítěte (Zákon č. 561/2004 Sb.). Níže bude uváděn původní termín sociální znevýhodnění, který se s pojmy odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek v podstatě překrývá, je však obecnější a výhodou je v něm dostupnost navazujících odborných poznatků.

2.4.2 Romské děti jako děti sociálně znevýhodněné

V §16 školského zákona bylo do září 2016 vymezeno, že *školákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.* Takto vymezenou kategorii speciálních vzdělávacích potřeb zjišťoval školský poradenský úřad. Sociální znevýhodnění bylo tamtéž definováno jako: *a) špatné rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo c) postavení azylanta, osoby poskytující doplňkovou ochranu a uchazečů o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.* Zdravotní postižení a zdravotní znevýhodnění stojí mimo rámec této práce, byť mnohdy dochází k souhrnu sociálního a zdravotního znevýhodnění i postižení.

Vyhláškou 147 ze dne 25. května 2011, kterou se změnila vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v § 1 uváděla, že *za školáka se sociálním znevýhodněním se považují poskytování vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 považuje zejména žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k úspěšnému průběhu vzdělávání v etnospolupráci zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatkem znalostí vyučovacího jazyka.*

Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, mládeže a osoby se sociálním znevýhodněním z roku 2009 zahrnovalo ustanovení, že při realizaci podpůrných a vyrovnávacích opatření pro děti a osoby se sociálním znevýhodněním je třeba vnovat pozornost dětem a mládeži romským, pro potěby daného doporučení *štim, jejichž rodiče se za Romy považují, aniž by se kvůli příslušnosti za věch okolností hlásili, nebo jsou za Romy považováni významnou částí svého okolí.* (MŠMT, 2009, s. 1). Jak bylo popsáno výše, uvedené vymezení romství se stále používá.

Koncept sociálního znevýhodnění byl v legislativě definován velmi obecně. Felcmanová, Habrová a kol. (2015, s. 9-18) upozorují, že škála příčin a projevů sociálního znevýhodnění v procesu vzdělávání je velmi pestrá. Jednotlivé aspekty sociálního znevýhodnění lze uvažovat na různých úrovních:

- 1) Kulturní odlišnost a jiný mateřský jazyk o týká se mládeže p vodem z ciziny, s odlišnou kulturní tradicí, náboženstvím i sexuální orientací, mládež z rodin s alternativním stylem života apod. Pro rozpoznání projevů je vhodné klást si otázky týkající se příčin jednání i v situacích, které lidé jinak považují za samozřejmé. Odlišné vzorce chování se totiž mohou projevovat v jakékoliv oblasti veřejného i soukromého života.
- 2) Dysfunkční rodina a psychické strádání o uvažovat lze sociální patologii, umístění dítěte mimo rodinu, pracovní vytížení rodičů a sekundární deprivaci, rozpad rodiny aj. Mezi symptomy patří úzkostnost, přecitlivělost, agresivita, přílišné obavy ze selhání, upnutí na pedagoga, rizikové chování (např. zákoláctví) nebo rodiče mohou usilovat o zapojení mládeže do jejich sporu.
- 3) Rodina nepodporující dítě ve vzdělávání o rodina nemá nutné kompetence pro podporu mládeže při vzdělávání, rodiče nepovažují vzdělávání za důležité, pracovní vytížení rodičů nepodporují mládeže ve vzdělávání apod. Některé ze symptomů jsou vysoká absence a zákoláctví, absence na školních akcích, špatné stravovací návyky, rodiči ani mládež nepovažují vzdělání za důležité životní hodnotu, což se projevuje nezájmem a negativací.
- 4) Vyloučení z dědevodu odlišnosti od většiny o mládež fyzicky se odlišující, mládež vykazující odlišnou sexuální orientaci, mládež z rodiny v tíživé finanční situaci. Tento typ vyloučení úzce souvisí s klimatem tudy i celé školy, reakce okolí by měly být tolerantní.

- 5) Umístění žáka mimo rodinu je nezbytné zvažovat celou plejádu faktorů, například jak nastalou situaci vnímá žák, jak na ni reaguje, co umístění přecházelo, co následuje. Ve všech případech je role pedagogických pracovníků významná z hlediska podpory žáka i jeho rodiny.

Takto vymezené ukazatele sociálního znevýhodnění je možné chápat jako vzdělávací bariéry. Organizace škol v tísni uvádí jako bariéry pro vzdělávání Romů například nedostatek času a prostoru na domácí přípravu na vyučování, nezvyk na pevný denní režim, nerozvinutou jemnou motoriku nebo prioritu pracovat doma než ve škole ve smyslu péče o sourozence (Škol v tísni, 2002, s. 200).

V novelizovaném školském zákoně je termín sociální znevýhodnění v § 16 nahrazen slovním spojením *š kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky dítěte*. Podpírná opatření jsou nyní stanovena například podle závažnosti a druhu speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Zásadní změnou je systém práce školských poradenských zařízení. Jednou z nejvýraznějších změn je podpírná opatření s názvem pedagogická intervence. Z hlediska organizace se jedná o období důležitých reedukací¹⁵, avšak dříve je zde kladen důraz na dovednosti žáka a procvičování problematické látky. Po novelizaci školského zákona v roce 2016 se výrazně proměnila evidence a financování podpírných opatření, které lze se setkat s kritikou, protože jsou nyní v souvislosti se zaváděním inkluzivního vzdělávání a nového systému podpírných opatření přetřeny administrativou.

2.4.3 Podpírná opatření pro děti sociálně znevýhodněné

Podpírnými opatřeními se podle § 16 školského zákona rozumí *š nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta*. Podpírná opatření prvního stupně *š uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení*. Zásadním nástrojem, s jehož pomocí nyní mohou MŠ naplňovat speciální potřeby dítěte, je plán pedagogické podpory. Plán pedagogické podpory může být vypracován například pro školky nezralé děti, u nichž se předpokládá návratva školského poradenského zařízení za účelem posouzení školní zralosti, případně kterým jí byl doporučen odklad povinné školní docházky o jeden rok.

¹⁵ Tyto jsou nahrazeny a rozšířeny podpírnými opatřeními s názvem *š speciální pedagogické péče*.

e–ním nerovných podmínek, kterým jsou v n kterých p ípadech romské d tí v eském vzd lávacím systému vystavovány, má být inkluze a inkluzivní pedagogika. Hájková a Stran-
dová (2010, s. 12) chápou inkluzi nejen jako optimalizovanou a roz-í enou integraci, nýbrfi
jako koncept, podle n hofl by v–echny d tí m ly nav–t vovat t ídy hlavního vzd lávacího
proudu. Inkluzivní pedagogika pak p edstavuje *š individualizovanou a na individuální schop-
nosti dít te orientovanou podporu u ebních proces bez statických výkonnostních norem
a umofl ující zohledn ní specifických vzd lávacích pot eb flák v heterogenních u ebních
skupinách.*¹⁶

V R dosud chyb lo systematické zpracování speciálních vzd lávacích pot eb vyplývajících
ze sociálního znevýhodn ní a mořností podp rných opat ení. Díky projektu Systémová pod-
pora inkluzivního vzd lávání v R jsou nyní dostupné katalogy, které problematiku koncep-
tualizují u nás nevídan p ropracovaným zp sobem. Felcmanová, Habrová a kol. (2015, s. 19-
338) rozdují podp rná opat ení pro fláky sociáln znevýhodn né do celkem 10 oblastí¹⁶:

- 1) Organizace výuky ó pedagog m fle podle Felcmanové, Habrové a kol. (2015, s. 27-59)
v oblasti zm n organizace výuky p í edukaci d tí, flák a student sociáln znevýhod-
n ných lze nap . upravovat reřim výuky, pracovat s dít tem samostatn u stole ku, ji-
nak prostorov uspo ádat výuku, snířit po et flák ve t íd nebo vzd látat fláky
v jiném nefl –kolním prost edí.
- 2) Modifikace vyu ovacích metod, forem a pom cky ó pat í sem nap . metody aktivního
u ení (nap . brainstorming), individuální výuka, prevence únavy a podpora koncen-
trace pozornosti, kooperativní u ení nebo pravidelná kontrola pochopení osvojeného
u iva. Pom cky lze d lit na didaktické (nap . hry pro rozvoj sociálních dovedností)
a speciální didaktické pom cky (nap . pohyblivé modely)
- 3) Intervence ó nap . spolupráce rodiny a –koly, rozvoj jazykových kompetencí, funk ní
analýza chování nebo rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí.
- 4) Úprava obsahu vzd lávání ó základním východiskem p í úvahách o obsahu vzd lávání
by m I RVP PV. Auto i pí-í mj. o respektování specifík fláka, úpravu obsahu a rozsá-
hu u iva nebo rozdu lení u iva pro fláky ohrořené p ed asným odchodem ze vzd lá-
vání (v p ed–kolním v ku jde nap . o odklad povinné –kolní docházky)

¹⁶ Níře upraveno a zkráceno.

- 5) Hodnocení s nap . individualizace hodnocení nebo rozí ené formy hodnocení. A koli v p ed-kolním vzd lávání d ti nejsou zpravidla hodnoceny známkami, s hodnocením jsou spojena obdobná rizika jako ve -kolním v ku (srov. Blatný a kol., 2010, s. 170).
- 6) Podpora sociální a zdravotní s nap . mofnost nosit si vlastní stravu.
- 7) Práce s t ídním kolektivem a úprava prost edí s nap . podpora pozitivních vztah v rámci t ídního kolektivu, nácvik e-ení krizových situací a ovliv ování postoj flák .

N kdy jsou negativa (potafimo rizikové faktory) zd raz ována navzdory vyuffitelným faktor m ochranným. Vyuffitelnost protektivních faktor ve vzd lávání nebo v rámci poradenství zd raz ují Kebza a Tělcová (2008, s. 18-19). Auto i na základ re-er-e r zných studií vytvo- ili p ehled protektivních a rizikových faktor pro dít , rodinu, -kolu a spole nost. Z takové koncepce vyplývá mj. to, fle v rámci afirmativní akce nemusí být cílenou pouze na romské dít a jeho rodinu. Mezi protektivní faktory na stran dít te pat í nap . bezproblémový prenatální a perinatální vývoj, jistá citová vazba k pe ující osob , nadpr m rná inteligence, pozitivní temperament nebo vysoká sebed v ra. Na úrovni rodiny m fle protektivn p sobit rodinná harmonie a stabilita, pevné rodinné hodnoty, podporující a milující rodi e, ekonomická jistota a zam stanost nebo vysoká o ekávání rodi .

Za ur itou formu podp rných opat ení lze chápat i zohledn ní sociálního znevýhodn ní p i posuzování -kolní zralosti a p ipravenosti. Felcmanová a kol. (2015, s. 117-120) vytvo ili posuzovací schéma ur ené k posouzení -kolní zralosti a p ipravenosti u d tí se sociálním znevýhodn ním:

- 1) Sebeobsluha a samostatnost ve výuce s optimáln se dít dokáfle obléknout, je sob s- ta né p i uflívání toalety a umí jíst p íborem. Takové dít se p im en orientuje v reflimu výuky i v budov -koly a dokáfle si na hodinu p ipravit pot ebné materiály a pom cky.
- 2) Díl í funkce:
 - a. Sluchové vnímání s nap . diferencuje zvukov podobné hlásky, je schopné ur- it hlásky ve slov .
 - b. zrakové vnímání s rozlí-í nap . symboly li-ící se tvarem nebo rotované.
 - c. prostorová orientace s nap . zná význam pojm naho e, dole, nad, pod.

- d. jemná motorika o např. kresba odpovídá v ku, dítě dokáže manipulovat s drobným materiálem.
- e. vnímání posloupností a časového sledu o např. dítě je schopné vyjmenovat dny v týdnu ve správném pořadí.
- f. Zvládání myšlenkových operací o dítě by mělo chápat pokyny a výklad pedagoga a mělo by být schopné adekvátně reagovat a e-ít p iblífn stejn náro né úkoly jako spoluřáci. V my-lení by se jíf m la uplat ovat logika, zvařování více hledisek, t říd ní.

Auto i ke kařdému ze t ří kritériř uvád jí ty i mořné stavy: optimální stav (kdy dítě v-ě zvládá tak, jak je o ekáváno), stupe Ň 1 (dítě má v dané oblasti závařn j-ř obtřfe vyřadující podporu, av-ak není nezbytné zapojení -kolského poradenského za řzení) a stupe Ň 2 a 3 (dítě vykazuje závařné obtřfe, je nezbytná spolupřace se -kolským poradenským za řzením).

¹⁷ (2016, s. 6-7) se dotazovala -kol na p ekářky, které dle editel -kol brání efektivnímu zohled ování individuálních pot eb řák . Jako nej ast j-ř p ekářka byl uveden nedostatek finan ních prost edk na zaji-t ní specializovaných personálních pozic, jako jsou asistenti pedagoga (uvedlo 58 % dotázaných), druhou nej ast j-ř p ekářkou pak byla nedostate ná spolupřace s rodi i (41 %), dále si editelé ve 31 % p řpad st řovali na nedostatek finan ních prost edk na ostatní podp rná opat ení. 47 % -kol uvedlo, ře romským řák m poskytují n - jakou specifickou formu podpory, jako např. dou ování, prevenci nebo poradenství v oblasti dal-řho studia.

Vláda R si je nicmén dob e v doma skute nosti, ře zm ny ve -kolství musejí být systémo- vé a zohled ovat ř-ř st edn dobé i dlouhodobé zám ry. V roce 2015 proto vláda R schválila Strategii romské integrace do roku 2020¹⁷, která navazuje na Konceptci romské integrace na období 2010-2013. Romská strategie si klade za cíl prevenci negativních trend ve vývoji situace Rom v R, p edev-řm pokud jde o oblast vzd lávání, zam stanosti, bydlení a také oblast sociální. Integrace Rom 2020 vymezuje tematické strategické cíle (např. zvý-ení zam stanosti Rom , podpora romského jazyka a kultury, snřfení rozdřl ve vzd lání mezi v t-řinovou spole ností a Romy), horizontální strategické cíle (zaji-t ní rovného zacházení s Romy, bezpe né souřitř) a strukturální strategické cíle (např. podpora participace Rom na ve ejném řivot , ú inná unijní a mezinárodní spolupřace) (vláda R, 2014).

¹⁷ Dále Integrace Rom 2020.

2.5 Specifický význam předkolního vzdělávání pro romské děti

S ohledem na sociokulturní odlišnost Romů se předpokládá, že aby Romové mohli prospívat ve veřejném vzdělávacím systému, měli by do něj vstupovat patřičně připravení, tj. seznámení s vztahovými kulturními koncepty.¹⁸ Nastoupí-li romské dítě do prvního ročníku základní školy bez předchozích zkušeností s vztahovou kulturou, které děti z majority učinily v MŠ nebo jiném předkolním zařízení a také ve vlastní rodině, má ztíženou výchozí pozici. Proto jsou prosazovány různé programy včasné péče, zizovány připravené třídy a uplatňovány další postupy pro vyrovnání vývoje romských dětí.¹⁹ Ony kulturní koncepty jsou zprostředkovány různými výchovnými zkušenostmi, v etnických zkušenostech s hrami nebo různými jinými vzdělávacími prostředky hmotné i nehmotné povahy.²⁰

U romských rodin jsou preferovány jiné formy předkolního vzdělávání připravené třídy ZŠ (vláda ČR, 2016, s. 26). Tyto však nejsou zizovány na všech ZŠ, jejich kapacita je tím pádem omezená, není je vzdělávací kapacita MŠ. Další bariérou, je-li však byla odstraněna novelizací školského zákona v roce 2015, bylo potěbné doporučení vyjádření školského poradenského zařízení. Bez něj nemohlo být dítě do připravené třídy vloženo. Pokud dítě např. rodina nechce školské poradenské zařízení navštívit, nebo nechce být oficiálně vedena jako sociálně znevýhodněná, vzhledem k výše uvedeným preferencím připravených tříd rostla pravděpodobnost, že dítě vstoupí do prvního ročníku ZŠ bez zkušenosti s organizovaným předkolním vzděláním. Problém relativně nízké úasti romských dětí v předkolním vzdělávání je v českých zemích aktuální po desetiletí.

V souvislosti s legislativními změnami budou připravené třídy od školního roku 2017/2018 zizovány pouze pro děti s odkladem povinné školní docházky. Tedy situace, kdy by například rodiče své pětileté dítě preferenčně přihlásili do připravené třídy, jíž nebude možná. Ivatts a kol. (2015, s. 12) se k připraveným třídám vyjadřují kriticky, neboť tyto se dle autorů mohou stát součástí soukolí strukturálních nerovností, zejména jsou-li zneužívány diskriminačním způsobem jako třídy romské. Navíc v sociálně vyloučených lokalitách je významnou výpravděpodobnost, že zde připravené třídy budou zizovány (tamtéž, s. 11).

¹⁸ Posuzovací schéma určené k posouzení školní zralosti a připravenosti dětí se sociálním znevýhodněním viz výše.

¹⁹ Vztahovým tématem je také povinný poslední rok předkolního vzdělávání, připravovaná novelizace školského zákona viz výše.

²⁰ Viz výše.

N které statistiky naznaují, že předkolní zkušenost romských dětí s v t-inovým systémem vzdávání, může být jako resilientní faktor, který rozhoduje o tom, zda romské dítě bude v průběhu povinné školní docházky úspěšné. Nemusí přitom jít pouze o bezprostřední zkušenost se vzdávacími prostředky, ale také o postupné vytváření povinné vzdávání jako hodnoty. Nicméně aplikovat generalizaci, že Romové vzdávají jako hodnotu neuznávají, respektive není pro ně prioritní, v současné době nelze. Vzhledem k nedostatku podloženým historickým pramenům o Romech a opoujícím poznatkům některých autorů (viz například Pape, 2007, s. 13) je možné, že Romové si vždy cenili vzdávanosti.

Ivatts a kol. (2015, s. 18) vysloveně uvádí, že kvalitní předkolní vzdávání má přínos hlavně pro romské děti. Srovnávací analýza romských a neromských tříd prokázala prospěšnost formálního předkolního vzdávání pro sociálně vyloučené děti. Výhody předkolního vzdávání mají déletrvající a pozitivní dopad na životní podmínky těch dětí, které pravidelně navštěvují předkolní zařízení od 3 let věku. Z tohoto hlediska lze tedy nastavení povinného předkolního vzdávání od 5 let věku považovat za ne zcela optimální. Také Ivatts a kol. (2015, s. 12) konstatují, že školní úspěšnost dětí ze sociálně vyloučených lokalit je odvislá od docházky do MŠ, přičemž tento vliv je výrazně rostoucí s dobou, kterou děti v MŠ tráví.

Shrnutí

Individuální a speciální vzdávací potřeby Romů předkolního věku představují nesmírně komplexní téma. Problematické je již jen samotné vymezení romství, o němž lze dojít například k neshodě v tom, zda se osoba sama za Roma považuje, a zda ji za Roma považuje její okolí. Z hlediska sčítání lidu, provedeného v roce 2011, je v ČR pouze 11 tisíc osob romské národnosti. Odhady postavené na posouzení okolím by mohly být výrazně vyšší. Takto relativizovanou sociální skupinu, jejíž historie je navíc velmi špatně zdokumentována, lze jen s obtížemi popisovat obecně.

Zpravidla se uvádí, že Romové jsou více než v t-inová společnost ohroženi sociálním vyloučením. Mezi příklady dobré praxe v boji proti sociálnímu vyloučení patří komunitní bydlení, terénní programy v sociálně vyloučených lokalitách, důraz na lidská práva nebo speciální programy pro integraci tříd ve školách, respektive podpůrná opatření vyplývající z kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek dětí.

Předpokladem integrace dle české legislativy platné do 30. 8. 2016, respektive podpůrných opatření dle české legislativy platné od 1. 9. 2016, je poznání speciálních vzdávacích po-

teb, které je v kompetenci školského poradenského zařízení, tj. pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogické centra. Pokud jde o první stupeň podpůrných opatření, což jsou opatření pro děti s mírnými obtížemi, primární úlohu od 1. 9. 2016 sehrává škola. Teprve v případě nefunkčnosti nebo nedostatečnosti školou navržených podpůrných opatření prvního stupně se angažuje školské poradenské pracoviště, které může doplnit opatření prvního stupně doplnit, případně může navrhnout podpůrná opatření vyššího stupně. Výraznou novinkou je možnost doučování, které formálně spadá pod podpůrné opatření s názvem pedagogická intervence.

Stále přetrvává problém s nedostatkem standardizovaných psychodiagnostických nástrojů, nedostatek jsou otázky diferenciálně diagnostické, nebo například pro standardizované posouzení adaptivních dovedností v ČR neexistuje jediný nástroj. Relativně novým trendem je uplatňování dynamické diagnostiky. Dle aktuálních mezinárodních zpráv je u nás situace s integrací Romů na celospolečenské úrovni, a především pak romských dětí a mládeže, ve vzdělávání dosud neutěšená.

Text výše se soustředil na sociální znevýhodnění Romů. Sociální znevýhodnění je společensky velmi obecné, mezi jeho ukazatele patří kulturní odlišnost, jiný mateřský jazyk, dysfunkční rodina, psychické strádání, rodina nepodporující dítě ve vzdělávání, vyloučení z děje odlišnosti od většiny a umístění dítěte mimo rodinu. Ne každý Rom musí být a priori sociálně znevýhodněný, nutně je zohlednit vývojová specifika romského dítěte a celkový sociální kontext.

Na které starší poznatky o vývojových specifických romských dětech jsou s velkou pravděpodobností sycené předsudky a stereotypy, pokud ke sledovanému jevu nepřistupují dostatečně diferencovaně. Například na prohlášení, že Romové si cení vzdělání méně než většinová společnost, lze navázat například otázkami: Kteří Romové? Muži i ženy? Romové posuzovaní okolím, nebo ti, kdo se za Romy oficiálně prohlásili? V jakých geografických oblastech? V jejich dotazování? Bez ohledu na jiné proměnné, jako například socioekonomický status?

Negativní zobecňující hodnocení nějakého etnika je v dnešní společnosti nepřijatelné. Nosné vědecké poznatky o mezikulturních rozdílech v osobnostních charakteristikách, jako jsou například temperamentové rysy, jsou dostupné pro asijské děti a děti z tzv. západní kultury. Dle jednoho z nemnoha dostupných reprezentativních výzkumů je vzdělanostní úroveň Romů ve srovnání s většinovou společností nižší. Většina dotázaných romských účastníků neměla ani nejvyšší stupeň školského vzdělání. Pokud ale dotazování Romové měli ukončené střed-

do-kolské vzdávání, v t-inou byli pracovn aktivní. Ekonomicky aktivní respondenti v t-inou neabsolvovali p ed-kolní vzdávání, což sv d í o nízké ú asti romských d tí v p ed-kolním vzdávání.

Nejv t-ím eským projektem, zam eným na vzdávací pot eby souvisejících se sociálním znevýhodn ním a mofnosti jejich zohledn ní, je Systémová podpora inkluzivního vzdávání v R. Jedním z výstup projektu jsou katalogy, z nichž mohou pedagogové a dal-í zainteresované osoby v rámci vzdávání sociáln znevýhodn ných d tí, flák a student erpat. Katalogy podávají návod mj. na zm ny v organizaci výuky (nap . asová a místní úprava, vytvo ení dal-ího pracovního místa nebo snížení po tu flák), modifikaci vyu ovacích metod, forem a za azení pom cek (nap . podpora motivace flák , speciální didaktické pom cky), realizaci intervencí (nap . rozvoj jazykových kompetencí, funk ní analýza chování nebo nácvik sociálního chování), úpravu obsahu vzdávání (nap . respektování specifík fláka, rozd lení u iva pro fláky ohrožení p ed asným odchodem ze vzdávání, obohacování u iva) a zm ny v hodnocení (nap . roz-í ené formy hodnocení, obsahující slovní nebo kombinované hodnocení).

P í posuzování -kolní zralosti a p ipravenosti d tí sociáln znevýhodn ných lze vycházet z posuzovacího schématu, v jehož rámci je zohledn na sebeobsluha a samostatnost ve výuce, díl í funkce (sluchové a zrakové vnímání, prostorová orientace, jemná motorika, vnímání posloupností a asového sledu) a zvládání my-lenkových operací. Dle zji-í ných deficit je, nebo není indikována spolupráce se -kolským poradenským za ízením. Schéma bylo vytvo eno zám rn tak, aby zahrnovalo ukazatele pozorovatelné v rámci b fné pedagogické innosti. Za jeho nevýhodu lze považovat úzké zam ení, nap . nebere v potaz ochranné faktory na stran dít te nebo celé rodiny.

Existují totiž jedinci, rodiny nebo i celá spole enství, která prospívají navzdory negativním okolnostem. A koli by se u takových lidí dalo hovo it o sociálním nebo jiném znevýhodn ní, da í se jim stejn (nebo dokonce lépe) jako lidem neznevýhodn ným. Prom nné p ípívající k prosívání navzdory rizik m se zkoumají v rámci psychické odolnosti neboli resilience. Texty o resilienci obsahují nicmén také poznatky pojednávající o faktorech rizikových, vývoj ohrožujících.

3 Ped-kolní vzd lávání

Ped-kolní vzd lávání lze vymezovat r zn , nap . legislativn , pedagogicky nebo psychologicky. Opravilová (2016, s. 14) vymezuje pedagogicky ped-kolní vzd lávání jako *šproces cíleného a organizovaného p sobení na dít p ed-kolního v ku, které ho má rozvíjet, podporovat, motivovat a sm rovat k získání tzv. kompetencí budoucího -koláka.* Psychologicky bývá ped-kolní vzd lávání definováno í eji, zpravidla se zd raz uje celkový vývoj osobnosti ped-kolního dít te a jeho socializace. Vágnerová (2005, s. 211-214) upozor uje, že dít ped-kolního v ku musí být pro vzd lávání v ped-kolním za ízení zralé a p ipravené, tj. musí mít zejména schopnost respektovat autoritu cizího dosp lého lov ka, schopnost prosadit se v kolektivu, anifl by tím trp l n kdo jiný, schopnost sdílet, projevovat solidaritu, zvládat konflikty a pocity zklamání.

Obdobn í -kolský zákon chápe cíle ped-kolního vzd lávání íroce, v § 33 je uveden rozvoj osobnosti ped-koláka, rozvoj citového, rozumového i t lesného vývoje, osvojování základních pravidel chování, základních fivotních hodnot a sociálních vztah . Tamtéfl -kolský zákon popisuje ped-kolní vzd lávání jako utvá ení základních p edpoklad pro pokračování ve vzd lávání. D tem s nerovnom rnostmi ve vývoji by m lo ped-kolní vzd lávání pomáhat tyto p ekonat a legislativn je vymezena speciáln pedagogická pé e pro d tí se speciálními vzd lávacími pot ebami.

V eském prost edí se ped-kolní vzd lávání d íve ozna ovalo jako výchova v raném v ku. Pojem ped-kolní vzd lávání se za al d sledn aplikovat od roku 1997 v souvislosti s mezinárodním ozna ením ISCED, což je mezinárodní standardní klasifikace vzd lávání podle UNESCO. Ped-kolní vzd lávání bývá n kdy ztotofováno s ozna ením raná pé e, av-ak vzhledem k situaci v R se zdá být vhodn j-í termín raná pé e vyhradit pro výchovu d tí do 3 let v ku (Syslová, Borkovcová, Pr cha, 2014, s. 17).

Ped-kolní vzd lávání je legislativn vymezeno primárn jako vzd lávání institucionální a formální. Spolu s povinností ped-kolního vzd lávání byla v-ak zavedena i moflnost individuálního ped-kolního vzd lávání. T-kolský zákon v § 34b obsahuje ustanovení, podle kterého m fle zákonný zástupce v od vodn ných p ípadech zvolit, fle jeho dít bude namísto povinného ped-kolního vzd lávání v ped-kolním za ízení vzd láváno individuáln . Zákonný zástupce sv j pofladavek na individuální vzd lávání oznamuje editeli MTM p i emfl zákon specifikuje, co musí oznámení obsahovat (nap . i d vody pro individuální zd lávání). editel MTM

při splnění zákonných podmínek doporučí zákonnému zástupci dítěte, které je individuálně vzděláváno, oblast, na ní by se měl zákonný zástupci v rámci individuálního vzdělávání zaměřit. Tyto oblasti vycházejí z příslušného rámcového vzdělávacího programu (viz následující podkapitulu).

Jelikož český zákon nespécifikuje uznatelné formy vzdělávání dítěte, lze říci, že povinné předškolní vzdělávání může být uskutečňováno různými formami, včetně vzdělávání individuálního, případně s ověřením výstupů individuálního předškolního vzdělávání u nás dosud nejsou prakticky vhodné obecnější zkušenosti.

V novele českého zákona platné od roku 2016 bylo legitimizováno postavení lesních MTM. Český zákon v § 34 definuje lesní MTM jako mateřskou školu *šve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k přelíčenému pobytu.* Tamtéž je uvedeno, že zázemí lesní MTM nemusí být stavbou s odkazem na příslušné legislativní předpisy. Lesní MTM lze považovat za alternativu k běžným MTM, jejichž zázemí má vždy charakter stavby. Dále je vhodné reflektovat existenci alternativních škol, jako jsou MTM waldorfského typu nebo například MTM uplatňující vzdělávací postupy a pomůcky typu Montessori.

Vedle českého zákona jsou jednotlivé aspekty předškolního vzdělávání kodifikovány i v dalších legislativních dokumentech, což bude dále n adresováno níže. Níže bude pozornost věnována také významu MTM pro vývoj dítěte a kurikulárnímu nastavení předškolního vzdělávání.

3.1 Význam mateřské školy pro vývoj dítěte

Matějček (1992, s. 109) se nedlouho po tzv. sametové revoluci obával, že MTM kladly nadměrný důraz na přípravu dítěte pro školu na úkor přípravy pro život. Na jiném místě tentýž autor zdůraznil, že MTM dítěti umožní uvolnit se z vázanosti na úzkém rodinném prostředí. Skupina dětí předškolního věku je pro dítě nastupivě do MTM cílovou společenskou skupinou, díky níž se dítě socializuje. Nebo jsou to právě vrstevníci, upozorňuje Matějček (2005, s. 277-278), z nichž budou nominováni přátelé, spolupracovníci, partneři apod.

Po tomto roce v kurikulární opouští paralelní hru, která je charakteristická hraním si bez ohledu na druhého, tzv. vedle sebe. Předškolák již začíná být schopen součinnosti a spolupráce, byť třeba jen krátce. Langmeier a Krejčíková (2006, s. 96-98) zmiňují související termín

socializace emočního prožívání. Aby dítě reagovalo pozitivně, musí alespoň částečně rozumět subjektivitě druhých. Pořádky uvedené domované teorie myslí jsou experimentálně prokázány u dětí pedikolního věku. Zdá se, že větší výhody jsou v tomto ohledu děti, které mají alespoň jednoho sourozence. Výrazně znevýhodněny jsou pak děti, jejichž rodiče s nimi zacházejí hrubě nebo je praktikují zanedbávající výchovný styl.

Základní proces pedikolní výchovy a vzdělávání, kterému v prostředí MTM dochází, bývá označován jako proces socializace a kultivace osobnosti. A pokud tento proces může probíhat i v rámci neformálního vzdělávání, které se uskutečňuje mimo instituce vzdělávacího systému a nevede k ucelenému školnému vzdělání (srov. MTMT, 2016), obvykle se předpokládá, že nejpromyšleleji probíhá v rámci organizovaného vzdělávání. Vzdělání získané organizovanou edukací v optimálním případě představuje trvalejší hodnotu, odpovídající stavu vývoje osobnosti (Opravilová, 2016, s. 14). Pedikolní vzdělávání v rámci vzdělávacího systému by tak mělo být jakousi garancí, že dítě se budou v nově pedagogové s odpovídajícími kompetencemi a že bude naplňován potenciál dítěte při dosahování vzdělávacích cílů.

Pedikolní vzdělávání lze chápat jako jeden ze způsobů, jak zlepšit sociální a ekonomické vyhlídky znevýhodněné minority. Instituce pedikolního vzdělávání by měly dítě vybavit obecnými kompetencemi, které jim pomohou při učení se a umožní jim využívat širšího spektra vzdělávacích možností, jež jim nabízí. Čím lépe je dítě vybaveno na začátku, tím efektivnější a to i ze společenského hlediska bude jeho vzdělávání ve škole (Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast, 2010, s. 17-18). Národní státy a jejich sdružení, především EU, tedy pojmají formální pedikolní vzdělávání jako klíčový prostředek pro ekonomické vyrovnání sociálních nerovností a sociálního znevýhodnění obecně, který má v konečném důsledku celospolečenskou návratnost.

Evropská komise v roce 2011 vyzvala členské státy EU, aby vypracovaly strategii integrace Romů vycházející z rámce evropské politiky. Evropská komise v tomto ohledu zdůrazňuje význam zajištění rovného přístupu k pedikolnímu vzdělávání (Sardeliová, 2017, s. 3). Zavedení povinného pedikolního vzdělávání by mohlo pomoci k naplnění tohoto cíle.

Aby mohly být v rámci formálního pedikolního vzdělávání vyrovnány výše uvedené nerovnoměrnosti ve vývoji dítěte, musejí pedagogičky MTM disponovat širokou škálou kompetencí, včetně kompetencí diagnostických. Mertin, Gillernová a kol. (2010, s. 88) uvádí následující oblasti, které lze u pedikolního dítěte diagnostikovat a rozvíjet:

- Pohybové dovednosti o hrubá i jemná motorika, lateralita, grafomotorické dovednosti aj.
- Základní návyky o oblékání, samostatnost, hygienické návyky, pracovní návyky aj.
- Kognitivní funkce o záměrná paměť, úmyslná pozornost, verbální a logické myšlení, diferencované vnímání aj.
- V domosti o znalost barev, přírody, zvířat, lovků, poásí aj.
- časová a prostorová orientace o používání základních časových pojmů, orientace levoprávně, pojmy nahore-dole aj.
- Pedagogické představy o orientace v učebním předmětu, přizpůsobení aj.
- Sociální dovednosti o interakce s vrstevníky, s autoritou, dodržování pravidel třídy aj.
- Školní zralost o vizuálně-motorické.

Syslová, Borkovcová a Pracha (2014, s. 20) se domnívají, že domácí péče a vzdělávání v předškolním věku přináší větší problémy pro děti sociálně znevýhodněné. Ani za pomoci různých podpůrných opatření domácí vzdělávání sociálně znevýhodněných dětí obvykle nepostačuje k vyrovnání rozdílů. Z tohoto úhlu pohledu bude povinný předškolní rok ve veřejných předškolních zařízeních pravděpodobně významným přínosem pro různé znevýhodněné skupiny. Bude nicméně zajímavé sledovat, jaké množství rodin využije institut individuálního předškolního vzdělávání. Nabízí se také například otázka, nakolik budou zákonní zástupci s omezeným přístupem k informačním zdrojům o možnosti požádat o individuální předškolní vzdělávání informováni a zda v tomto ohledu nebudou určité skupiny zákonných zástupců diskriminovány.

3.2 Kurikulární nastavení předškolního vzdělávání

Kurikulární dokumenty jsou v ČR vytvářeny na státní a školní úrovni. Nejdříve jím dokumentem upravujícím předškolní vzdělávání v ČR je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání²¹, který původně vydalo MŠMT v roce 2001 a následně v aktualizované verzi v roce 2004 a nejnověji v roce 2016. RVP PV spadá do českého systému kurikulárních dokumentů a je mu nadřazen Národní program vzdělávání. Na školní úrovni pak vedení škol a další osoby zpracovávají školní vzdělávací programy. Takto je zajištěna kontinuita kurikulár-

²¹ Dále RVP PV.

ních dokumentů, písemně mají pí sestavování vlastních programů v té míře svobody, než jak tomu bylo v době platnosti tradičních osnov. Například školy s v tím po tem flák z etnických minorit tak mohou nyní vzdávací proces lépe individualizovat, zdrazovat etnicky relevantní témata.

Rámcové vzdávací programy mají určité společné rysy, o nich píše Veteška a Tureckiová (2008, s. 69):

- Vycházejí z nové strategie vzdávací, která klade draz na klíčové kompetence, jejich provázanost s obsahem vzdávací a uplatnění získaných v domostí a dovedností v životě.
- Vycházejí z koncepce celoživotního vzdávací.
- Formulují očekávanou úroveň vzdávací, pí emfl tato je stanovena pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdávací.
- Podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost pedagogů za výsledky vzdávací.

RVP PV vymezuje základní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdávací pí edškák, pí emfl tato pravidla se vztahují na edukační innosti probíhající ve vzdávacích institucích za azených do sít škol a školských za ízení, tj. MŠMT, MŠMZ ízených dle § 16 odst. 9 školského zákona, v lesních MŠMa pí ípravných t ídách ZŠ(MŠMT, 2016, s. 4-5).

RVP PV stanovuje následující zám ry:

1. Rámcové cíle ó jedná se o zám ry v obecné úrovni, které obsahují t i druhy cíl :
 - a. Rozvíjení dítěte, jeho u ení a poznávání.
 - b. Osvojení hodnot.
 - c. Získání osobnostních postojů.
2. Díl í cíle v oblastech ó jedná se o cíle poplatné úrovni oblastí:
 - a. Biologické.
 - b. Psychologické.
 - c. Interpersonální.
 - d. Sociáln -kulturní.
 - e. Environmentální. (MŠMT, 2016, s. 9)

Vzdělávací výstupy jsou pak v RVP PV formulovány komplementárně k záměrům:

1. Klíčové kompetence, které navazují na rámcové cíle a jejich obsah souvisí s dílčími výstupy:
 - a. Kompetence k učení - dítě ukončující předškolní vzdělávání např. soustředně pozoruje, experimentuje a užívá při tom jednoduchých pojmů, má elementární poznatky o světě lidí, umí se s chutí a dokáže hodnotit svoje osobní pokroky.
 - b. Kompetence k řešení problémů - dítě ukončující předškolní vzdělávání si např. vyhledává problém v bezprostředním okolí, řeší ty, na které stačí, těží z bezprostřední zkušenosti, ale vyhledává i další poznatky.
 - c. Kompetence komunikativní - dítě ukončující předškolní vzdělávání např. ovládá řeč, hovoří ve správně formulovaných větách, dokáže vyjádřit své problémy, emoce a ovládá dovednosti předcházející řeči a psaní.
 - d. Kompetence sociální a personální - dítě např. samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí si vytvořit názor, uvědomuje si své jednání, napodobuje modely prosociálního chování.
 - e. Kompetence činnosti a občanské - dítě se např. učí své činnosti a hry plánovat, organizovat a vyhodnocovat, dokáže poznat vlastní silné stránky a spolupřispívá k pravidla společného soužití mezi vrstevníky.
2. Dílčí výstupy, které poznatky, dovednosti, hodnoty a postoje:
 - a. Biologické.
 - b. Psychologické.
 - c. Interpersonální.
 - d. Sociálně-kulturní.
 - e. Environmentální (MŠMT, 2016, s. 9-13).

Celkově lze říci, že český vzdělávací systém je nyní kurikulárně nastaven k mezietnické i mezikulturní toleranci, podporuje občanskou angažovanost, a naopak zavrhuje předsudky a diskriminaci. Dleřitou a podle n kterých kontroverzní kurikulární změnou posledních let bylo zrušení př ílohy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, která upravovala vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Je logické, že v praxi pedagogické činnosti se stanovují vzdělávací cíle, jejichž obsah je v souladu se školním vzdělávacím programem. Implementace tedy probíhá nejprve na úrovni MŠ jako organizace a následně na úrovni třídy, potom dle potřeby na úrovni konkrétní skupiny nebo jedince. Díky zachování pedagogické autonomie je možné, aby byly vyvíjeny alternativní zaměřené vzdělávací programy, jako například waldorfský, Montessori nebo daltonský (viz například Košťáková, 2014, s. 215-239). Data ohledně oblíbenosti alternativního vzdělávání u nás nejsou dostupná.

3.3 Legislativní a politické nastavení pedagogického školního vzdělávání

Legislativní a politické nastavení pedagogického školního vzdělávání je úzce spjata se systémem kurikulárních dokumentů, což se v roce 2016 po novelizaci školského zákona a příslušných vyhlášek v rámci implementace tzv. společného vzdělávání odrazilo v aktualizacích rámcových vzdělávacích programů.

Na období 2015-2020 byl v roce 2014 schválen Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR²². Mezi hlavní úkoly v oblasti českého pedagogického školního vzdělávání patří zavedení povinného posledního ročníku pedagogického školního vzdělávání a také zlepšení vzdělávání dětí ze znevýhodněných skupin (MŠMT, 2015). Každé z celkových osmi plánovaných opatření Strategie 2020 je rozčleněno na dílčí opatření, která jsou termínovaná, jsou pro ně vymezeny zdroje financování a také je uvedeno, do gesce kterého ministerstva nebo souboru institucí spadá.

V zahraničí lze již roky pozorovat velký zájem o fungování, řízení a hodnocení pedagogického školního vzdělávání. Orgány EU a OECD srovnávají národní systémy pedagogického školního vzdělávání a výstupy jsou periodicky publikovány. Všeobecně známým rozdílem jsou v současné době odlišnosti v zahajování povinné školní docházky (Syslová, Borkovcová, Pracha, 2014, s. 27-29). Určitý problém při mezinárodním srovnávání představuje skutečnost, že v jednotlivých státech je pedagogické školní vzdělávání pojato různě, například s ohledem na národní tradice. A nejen to – v demokratických státech mají instituce zajišťující pedagogické školní vzdělávání značnou svobodu při koncipování vzdělávacích programů. Protipólem je pak potřeba koncipovat vzdělávání s ohledem na globální společenské změny.

²² Dále Strategie 2020.

OECD v Profilu národní politiky pro ČR vyhodnotilo tehdy platný RVP PV jako celkově dobře strukturovaný dokument. V mezinárodním srovnání kurikulárních dokumentů byly identifikovány silné stránky tehdy platného RVP PV (mapování a identifikace důležitých potřeb a učeních, identifikace a rozpoznání speciálních potřeb, vyvážený obsah pokrývající kognitivní i sociálně-emoční pedagogické oblasti, důležitost role hry ve vývoji dítěte, zapojení rodičů, důležitost vedení pro efektivní implementaci), ale i vytknuty nedostatky (rozmezí kurikula odpovídající do 3 let v ČR spadá pod Ministerstvo práce a sociálních věcí, kurikulární sladění chybí dostatek explicitních odkazů na primární vzdělávání, reflexe důležitosti vkové přiměřenosti RVP PV obsahuje je málo návodů na to, jak připravit sobě aktivitu dle jejich věku, respekt ke kulturní rozdílnosti a sociální integraci, reflexe obsahu vzhledem k mluvním se potřebám společnosti například s ohledem na rozvoj ICT, komunikační dovednosti pedagogů například problematika diskuse s rodiči o rozvoji jejich dítěte) (Syslová, Borkovcová, Pracha, 2014, s. 97-100).

Kurikulární reforma, za jejíž počátek lze považovat zavedení rámcových vzdělávacích programů, je vyhodnocována také na národní úrovni. Dotazníková studie prováděná Národním ústavem pro vzdělávání²³, který lze považovat za přímého nástupce dřívějšího Institutu pedagogicko-psychologického poradenství. NÚV v nedávné době realizoval například studii zaměřenou na problematiku vzdělávání dětí mladších tří let do MŠ²⁴

etné kontroverze vyvolává již zmíněvané společné vzdělávání, které vychází z principů inkluzivního vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání není pouhou integrací, ale také jak vymezuje Tanenbergerová (2016, s. 35-37)²⁴ o systém vzdělávání, který umožní všem dětem navštěvovat běžné MŠ ideálně v lokalitě jejich bydliště. Inkluzivní vzdělávání podle uvedené autorky staví na principech, které je možné nalézt v právních dokumentech nadnárodního i národního charakteru, ale také v odborné literatuře. Nejdůležitějšími principy jsou:

- Humanismus a demokracie o inkluze by měla být přirozeným důsledkem aplikace lidských práv a hodnot svobodné společnosti, která má demokratické základy.
- Heterogenita o rozmanitost je přirozenou součástí společnosti a je brána jako přínos a podnět k rozvoji.

²³ Dále NÚV.

²⁴ Upraveno s ohledem na problematiku předškolního vzdělávání.

- Spolupráce o rozvoj p irozeného souflití jedinc , kte í disponují r znými talenty, ale i nedostatky.
- Regionalizace o inkluzivn zam enou -kolu v pravém slova smyslu lze vytvo it jen s promítnutím komunitního prvku.
- Otev enost a efektivita o otev enost v-em d tem z okolí jako základ inkluze. Ta musí být promy-lená a realizovaná v bezpečném -kolním prost edí.
- Individualizace o akceptování pot eb jedinc v eduka ním procesu tak, aby se mohli plnohodnotn rozvíjet.
- Celistvost o rozvoj fláka se týká intelektových, sociálních, etických a dal-ích sloflek.

P íkladem opat ení v í problematickému napl ování uvedených princip je Doporu ení veřejného ochránce práv k napl ování práva na rovné zacházení v p ístupu k p ed-kolnímu vzd lávání z roku 2012, které bylo iniciováno mj. stíflnostmi rodi p ed-kolních d tí, jejich dít nebylo p ijato k p ed-kolnímu vzd lávání. S rodi i nebylo transparentn komunikováno, neznali kritéria, na základ kterých editelé rozhodovali o p íjímání d tí, p ípadn se tato jevila jako neopodstatná a diskrimina ní. MTMMT v sou asnosti na sv j web vložilo kategorii Spole né vzd lávání, kde jsou uvedeny doporu ené postupy, vnitrostátní i mezinárodní dokumenty a dal-í informace, které pomohou zainteresovaným osobám uplat ovat svá práva a povinnosti ve v ci inkluzivního vzd lávání.

Politika inkluzivního vzd lávání bývá napadána jak z pravicových, tak levicových pozic. Souhrnná data, která by vyhodnocovala inkluzi za -kolní rok 2016/2017, p ípadn díl í výsledky (nap . pro populaci romských d tí a flák), zatím nejsou dostupná. Pokud ov-em nap .²⁵ nebo NÚV budou t flit z dat poskytnutých samotnými -kolami²⁵, budou výstupy zna n ochuzené, nebo málokterý editel je ochoten nap . uvést, fle jeho -kole se neda ilo prosazovat n který z vý-e uvedených princip .

R je vázána r znými mezinárodními p edpisy. V souvislosti s problematikou sociálního vy-lou ení Rom lze uvést nap . Doporu ení Rady ze e dne 9. prosince 2013 o ú inných opat eních v oblasti integrace Rom v lenských státech (2013/C 378/01). Opomíjet ale nelze nap . ani antidiskrimina ní zákon.

²⁵ Viz vý-e.

Pravid podobně nejzákladnější legislativní změny související s politikou společného vzdělávání se v ČR aktuálně týkají školského zákona, vyhláškou o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadaných (č. 27/2016 Sb.), vyhláškou o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (č. 197/2016 Sb.) a vyhláškou o vedení dokumentace škol a školských zařízení (č. 202/2016 Sb.). Pedagogické vzdělávání je ale upraveno i jinými legislativními dokumenty, například vyhláškou o pedagogickém vzdělávání (č. 14/2005 Sb.).

3.4 Opatření pro školky nezralé děti

Ívan, Krejčíková a kol. (2006, s. 307-310) vyjmenovávají následující opatření pro děti, u nichž byla zjištěna školní nezralost:

- 1) Zaměřené rozvíjení a náprava – například pedagogicko-psychologických poraden a dalších pracovišť – nabízí programy zaměřené na rozvíjení schopností pro školu zvláště děleflitých. Komerčně vychází pro cílenou přípravu – například pomůcek a materiálů, jako jsou například pracovní listy. Mimo žádnou úlohu v přípravě pro vstup do první třídy mají MTM nebo tyto v posledním pedagogickém roce navštěvuje v třídně – třídní.
- 2) Humanizace – školy do této kategorie spadají – které pedagogické iniciativy, které se snaží vyjít vstříc dítěti s jeho individuálními potřebami. Uvést lze například alternativní přístupy R. Steinerja nebo již zmíněvané M. Montessori.
- 3) Vyrovnávací třídně – editelé škol mohou tyto třídy zorganizovat pro žáky do aspoň – opořené ve výuce nebo třídně pro žáky – školky nezralé.²⁶
- 4) Odklad školní docházky – zákonní zástupci dítěte mohou požádat editele školy, do třídně je dítě, je-li k 31. 8. běžného roku dovrší nebo dovršilo v k 6 let, zapsáno, o odklad školní docházky o 1 rok. Procesu se účastní lékař, pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum.²⁷

²⁶ Praxe vyrovnávacích třídně je v současné době velmi řídká.

²⁷ Dle platného znění školského zákona má být k žádosti o odklad doloženo doporučení posouzení školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa.

5) P ípravné t ídy pro d tí se sociálním znevýhodn ěním ó po ínají ěkolním rokem 2000/2001 mohou být z izovány p ípravné t ídy pro d tí se sociálním znevýhodn ěním.²⁸

Jiř zmí ovaný plán pedagogické podpory²⁹ m ě být nástrojem usnad ůjícím zám ěrné rozvíjení a nápravu ěkolsky nezralých d tí. Vyhlá-ka . 27/2016 Sb. v § 10 uvádí, ě-kola p ed zahájením podp ěrných opat ění prvního stupn ě zpracuje PLPP, který zahrnuje p edev-ím *ř popis obtíř ě a speciálních vzd ělavacích pot ěb řáka, podp ěrná opat ění prvního stupn ě, stanovení cíl ě podpory a řp sobu vyhodnocování napl ovaní plánu.* Vyhlá-ka obsahuje v p íloze vzor tohoto plánu, M^TMT a Národní ústav pro vzd ělávání vydávají ř zná doporu ění, jak s PLPP pracovat. PLPP m ě obsahovat díl ě podp ěrná opat ění odpovídající specifikovaným cíl ěm (nap . podpora koncentrace pozornosti a prevence únavy), ale také m ě zahrnovat komplexn ější programy zam ěné na vyrovnání deficit ě-kolní zralosti. P íkladem takové metody je Metoda dobrého startu s p ůvodem ve Francii.

D ěm s výrazn ějšími obtířemi, jako jsou nap . závažn ě poruchy chování, bývá ěkolským poradenským za řízením p íznán vy-í stupe ě podp ěrných opat ění. Takové d tí mohou nap . pracovat s pedagogickou asistencí (z řízení funkce asistenta pedagoga je jedním z podp ěrných opat ění), nebo být po spln ění ur ětých kritérií p e azeny do ěkoly ě t ídy z řízené podle § 16 ěkolského zákona.

Ve ěkolním roce 2013/14 se p ed-kolního vzd ělávání v ě R ů astnilo 367 352 d tí, v t-ina v M^T(99 %), zbytek nav-t voval p ípravné t ídy (3520 d tí). P ípravné stupn ě základních ěkol speciálních byly v témře ěkolním roce okrajovou záleřitostí, nav-t vovalo je 246 d tí (M^TMT, 2014, s. 76). B ěm ěkolního roku 2014/15 byl zaznamenán mírný nár st, nebo v p ípravných t ídách se vzd ělávalo 3819 d tí (M^TMT, 2015, s. 77). Tabulka níře nicmén ě nazna ůje trend vzr stajícího po tu řáka v p ípravných t ídách. P ípravné stupn ě jsou z izovány na stále men-ím po tu ěkol, celkový po et d tí v nich více mén ě stagnuje.

²⁸ Ve v ěci organizace p ípravných t íd do-lo ke zm ěnám, viz níře.

²⁹ Dále PLPP.

	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
P ípravné t ídy					
Po et -kol	192	198	238	235	246
Po et t íd	235	242	282	277	300
Po et d tí	2922	3055	3480	3520	3819
- z toho dívky	1279	1268	1411	1497	1573
P ípravný stupe					
Po et -kol	62	57	53	51	55
Po et t íd	42	47	41	41	44
Po et d tí	248	274	284	264	268
- z toho dívky	86	76	79	89	87

Tabulka 2 P ípravné t ídy a p ípravný stupe - po et -kol, t íd, d tí ve -kolních rocích 2010/11 aš 2014/15 (M^TMT, 2015a, s. 80)

M^TMT (2017) uvádí, že p ípravné t ídy by nadále nem ly suplovat M^T ale pomáhat vyrovnat vývoj t ch d tí, které mají z jakéhokoliv d vodu odklad -kolní docházky. Pedagogové v p ípravných t ídách by se m li v novat výhradn d tem s doporu eným odkladem, u nichž je z n jakých objektivních p í in pot ebné vyrovnat vývoj. M^TMT t mito zm nami v nastavení p ípravných t íd pravd podobn reagovalo na vý-e uvedený druh kritiky, totiž že tradi n pojaté p ípravné t ídy podporovaly segregaci a diskriminaci romských d tí.

Rozhodnutí o odkladu -kolní docházky by m lo být realizováno u d tí výrazn -kolsky nezralých (Jucovi ová a fiá ková, 2014, s. 39). Je otázkou, zda tento kalendá ní rok bylo tak ka 11 % d tí bez postífení skute n výrazn -kolsky nezralých, nebo p i realizaci odklad byly významné i jiné faktory, nap . obavy rodi nebo tendence specialist vyhov t p ání rodi . Názorová pluralita a mnofství r znorodých doporu ení³⁰, co by dít m lo p ed vstupem do první t ídy um t, mohou u rodi vyvolávat obavy. Statistiky p ímo nezahrnují mořnost, že odklad byl realizován z d vodu sociálního znevýhodn ní. D tí v p ípravných t ídách sice bý-vají sociáln znevýhodn né, ale ne v-echny sociáln znevýhodn né d tí nav-t vují p ípravné t ídy. Kontroverzní je naproti tomu kategorie šs vývojovými poruchami u ení, nebo u d tí p ed-kolních lze diagnostikovat pouze rizika vývojových poruch u ení, protože tyto d tí je-t nem ly plnohodnotnou p íležitost osvojit si -kolské dovednosti, jako tení a psaní.³¹

³⁰ Viz nap . Ebbertová (2011).

³¹ Pedagogicko-psychologické poradny proto ásto nediodnostikují vývojové poruchy u ení ani v 1. ro níku základní -koly.

Shrnutí

Termínem *pedagogické vzdělávání* se v našich podmínkách zpravidla označuje formální vzdělávání dětí *pedagogického vku* ve vzdělávacích institucích zřízených doškolní a školských zařízení, což jsou *MŠ, MZ* zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona, lesní *MŠ* a *právní služby Z*

Pedagogické vzdělávání v ČR prošlo v posledních desetiletích významnými změnami, z nichž důležitým místem zaujímá *kurikulární reforma*. Systém *kurikulárních dokumentů* je aplikován na státní i *lokalní úrovni*. Obecným dokumentem je *Národní program vzdělávání*, jemuž jsou podřazeny *rámcové vzdělávací programy*. V oblasti *pedagogického vzdělávání* platí *RVP PV*, jehož poslední verze byla vydána v roce 2016. V *RVP PV* jsou stanoveny *základní (rámcové cíle a dílčí cíle)*, k nimž jsou komplementárně formulovány *výstupy (klíčové kompetence a dílčí výstupy)*. Uplatňována je *prakticky* v tom *zásada holistického rozvoje dítěte*. V *mezinárodním srovnání* byly identifikovány *silné i slabé stránky RVP PV*.

Pedagogické vzdělávání má pro *vývoj dítěte* zásadní význam, na což poukazovali již *klasici pedagogicko-psychologického výzkumu*, jako například *Z. Matějček*. Asi nejpočetnější je *formální pedagogické vzdělávání pro děti ohrožené, tzv. sociálně znevýhodněné*. *Pedagogové pedagogického vzdělávání* by měli disponovat *kompetencemi, které umožní vyrovnat nerovnoměrnosti v jejich vývoji*. V *kompetenci škol* je nyní tzv. *první stupeň podpůrných opatření, jejichž realizací předchází vypracování PLPP*.

Zákonní zástupci dítěte pedagogického vku mohou požádat o *náhled školské poradenské zařízení, dětského lékaře, klinického psychologa nebo jiného specialistu, kteří se dle svých kompetencí vyjádří k možnosti dítěte nastoupit do prvního ročníku základní školy*. Pro *dětsky nezralé i nepřípravené* existuje *instituce odkladu povinné školní docházky*. Výše byla popsána *opatření pro školsky nezralé a nepřípravené děti*.

4 Výchova v rodině a vývoj dítěte

Šap (2001, s. 247) definuje výchovu jako *šp sobení zám rné, cílev domé, sm ující k ur itému výchovnému cíli ó rozvinout v dítě ti ur ité vlastnosti, názory, postoje, hodnotové orientace.* Je ovšem možné si představit výchovu spontánní, bezd ůnou, kdy rodi ě nebo jiný vychovatel p sobí na dítě , aniž by m ěl n jaký výchovný zám r nebo konkrétní cíl. Langmeier a Krej í ová (2006, s. 268) zmi ují spontánní (funk ní) výchovu, kdy je osobnost dítě te formována prost ednictvím v dom ě ne ízených ěinností v rodin ě . Auto i povafují za d ěleflitý p edev-ím zp sob souflití v-ech ělen rodiny, jeho fl sou ástí jsou zp soby chování, které pro dítě sice mohou principiáln ě p edstavovat odm ěnu nebo trest, p ípadn ě prost ednictvím kterých rodi ě p sobí jako vzory, av-ak ne ěiní tak zám rn ě .

Rodi ovská výchova je v fldy ur itou kombinací zám rnosti a intuitivního p ístupu. Rodi ě mají ur ité znalosti o výchov ě (respektive se domnívají, fl ě disponují ur itými odbornými znalostmi) ji fl v dob ě narození dítě te. N které zp soby vztahování se k dítě ti jsou d ědi ěné a p edpokládá se u nich evolu ní základ (nap ě . tendence usmívát se na novorozence a kojence). Sou asn ě jsou rodi ě vybaveni ur itými znalostmi kulturního rázu, které se p ená-ějí z generace na generaci, objevují se v médiích, v literatu ě apod. Spole ěnsky utvá ěné znalosti o výchov ě jsou d ěvodem, pro se výchovné praktiky li-í nap í kulturami (Bornstein, Leventhal, Lerner a kol., 2015, s. 56). Výchovné postupy, které mohou být adaptivní v jedné kultu ě i v ur itém míst ě pobytu, nemusí být vhodné v jiném kulturním kontextu.

4.1 Rodina jako mikrosystém a spole ěnský subsystém

Rodinu je možné z hlediska moderních vývojových teorií pojímat jako jednotku ě i systém, který je sou ástí ěir-ích vztah ě . Pro soudobé sociáln ě v dy ji fl není obvyklé redukcionistické posuzování rodiny jako funk ní ě i dysfunk ní nezávisle na jejím okolí. Jako p íklad moderního p ístupu je možné s Blatným a kol. (2016, s. 52) uvést bioekologickou teorii, která se zam ůje na r zná prost edí a jejich vliv na ělov ka:

1. Mikrosystém ó nejbli fl ě prost edí s vlivem na vývoj ělov ka. Jde o bezprost ední vztahy, které na rozdíl od ostatních ekologických systém ě nejsou zprost edkované. Pat í sem rodina, ěkolní prost edí apod.;
2. Mezosystém ó je utvá ěn interakcí mezi r znými typy mikrosystému. P íkladem jsou vztahy mezi rodinou a ěkolou;

3. Exosystém ó jako jediný ze systémů není přímo součástí života člověka. Může být např. o pracovní prostředí rodičů, školní prostředí starších sourozenců apod.;
4. Makrosystém ó představuje nejširší a nejvzdálenější systém, který ovlivňuje vývoj dítěte. Spadají sem historické události, hodnoty, normy, zákony nebo konkrétní společnost, v níž rodina žije. Ty se mohou odlišovat i v rámci téže společnosti, v závislosti na sociální skupině;
5. Chronosystém ó systém bez topologického charakteru, avšak probíhá skrze všechny systémy, protože souvisí se změnami i stabilitou systému člověka v průběhu času.

Při aplikaci systémového přístupu k rodině lze analyzovat dílčí systém v rámci rodiny jakožto mikrosystém. Sobotková (2007, s. 25) uvádí, že rodinný systém je tvořen několika subsystémy, z nichž nejdůležitější je partnerský (manželský) subsystém, subsystém rodič-dítě a sourozenecký subsystém. Celkové prospívání rodiny závisí do značné míry na schopnosti rodičů vypracovat si dobré fungující vztah. V sourozeneckém systému by se dítě mělo učit spolupráci, soutěžení, vzájemné podpoře apod. Vyjde-li se z premisy, že romské rodiny jsou tradičně relativně početně, pak lze v těchto rodinách předpokládat relativně složitější subsystémy, respektive mezosystém.

V souvislosti s proměnami společnosti a rodin nelze opomíjet ani fenomén vysoké rozvodovosti. Rozpad rodiny a situace, kdy si jeden nebo oba partneři založí novou rodinu, vytváří kvalitativně odlišný a mnohdy zejména komplikovaný mezosystém. Gjuriová a Kubíková (2009, s. 105) uvádí, že vztah k novému partnerovi nebo partnerce obvykle naráží na loajalitu k druhému rodiči, dítě nechce svého biologického rodiče zradit. Obavy z nového vztahu může řídit i širší rodina, zejména prarodiče. Nové rodiny jsou vždy postaveny před praktickou otázkou, jak být rodinou. Model nové rozšířené rodiny je možné považovat za složitou síť otevřených vztahů.

Sobotková (2007, s. 25) považuje otevřenost i uzavřenost rodiny za velmi podstatnou charakteristiku rodinného systému. V uzavřeném systému sice mohou členové cítit větší bezpečí, ale časem se taková rodina může stát rigidní, neschopnou reagovat přiměřeně na změny a neumožní rozvoj svých členů. Otevřené systémy bývají adaptivnější. Tradiční romská rodina má kolektivistický charakter a individualita jedince bývá výrazně odvislá od pozice tohoto člena v rodinném společenství (Fobletsová, Renteliová a kol., 2009, s. 203).

V tradiční romské rodině je kolektivismus vyjádřen v klanové mentalitě, kde mívá v dědičném postavení dominantní muž. Proto bývají tradiční romské rodiny označovány za patriarchální. Nicméně v praktickém denním životě zastává dominantní postavení žena-matka, nebo mívá veškerou zodpovědnost za výchovu dětí a fungování domácnosti. Toto tradiční uspořádání romských rodin přetrvává především na Slovensku (Barszczewska, Peti a kol., 2011, s. 161-162). Ve výchově dětí se kolektivnost romských rodin tradičně projevuje tak, že široká rodina, prakticky všechny členové komunity, dohlíží na děti a mají na situace shodný názor. Romské děti se v takto fungující rodině nesetkávají s jinými modely a normami chování (Kukla a kol., 2016, s. 290).

Stejně jako prochází změnami tradiční česká rodina, také romské rodiny jsou pestřejší a objevují se nové formy jejich uspořádání. V případě kolektivistické a velké tradiční romské rodiny by bylo možné hovořit o relativně velké otevřenosti rodinného systému. Barszczewska, Peti a kol. (2011, s. 162) uvádí, že současné romské rodiny jsou ve srovnání s tradičními méně početné a nezávislejší na svém okolí. Dříve situace v romských rodinách nejspíše vypadala tak, že v jedné domácnosti žili muž se svojí ženou a partnerkou, jejich ženatí synové se svými manželkami, nesezdané děti a vnoučata. Mezi dnešními mladými Romy bývá akcentována hodnota nezávislosti, a proto zakládají vlastní domácnosti mimo nukleární rodinu. Z tohoto důvodu se mohou dostávat do konfliktů především s příslušníky starší generace, kteří mohou preferovat tradiční rodinné uspořádání.

Stále ovšem bývá uváděna migrace Romů do ČR, především pak ze Slovenska, což souvisí s rodinnými vazbami. Romové mohou do ČR migrovat z různých ekonomických i neekonomických důvodů. Může jít o různé dlouhodobé vyhledávání svých příležitostech, což se nepochybně promítne do rodinného života. Kukla a kol. (2016, s. 282) vysvětlují, že dlouhodobější návštěvy romských rodin jsou někdy spojeny s hledáním legální i nelegální práce. Romové bývají obvykle zaměstnáváni ve stavebních nebo kopáckých firmách. Tento druh pracovní migrace s sebou nese rizikové jevy, například aktivitu nejrozličnějších romských špedientů (souasně lichváři), kteří Romy sice zaměstnávají, ale nezaplácí náklady, nebo v obecně.

Romové tedy mohou být vystaveni diskriminaci i z důvodu příslušnosti vlastního etnika. Netřeba připomínat, že nelegální práce, nedostatečná mzda a další negativní jevy ohrožují fungování rodiny a podílejí se na formování abstraktního konceptu nízkého sociálně-ekonomického statusu.

Přítomnost Romů vyvolává pohostinnost českých příbuzných. Dlouhodobý návrat vyhoštěných příbuzných mohou vést k propadu životní úrovně hostitelských rodin, v lokalitách ohrožených sociálním vyloučením dochází k nárůstu nelegálního zaměstnávání, kriminality, přelidnění bytů a také hygienickým rizikům a sociální patologii. Celkově je tak znehodnocováno integrační úsilí české státní správy a samosprávy (Kukla a kol., 2016, s. 282).

Jako příklad vlivu makrosystému na rodinné fungování je možné zmínit vystupování politiků v médiích nebo obecně mediální situaci v ČR. Schneiderová (2015, s. 140) připomíná, že bývalý premiér R. P. Nečas byl kritizován za výrok namířený proti Romům, byl v dané chvíli o Romech přímo nehovořil. V tisku byla problematičtější skupina označována v tisku jako šneplizpřesobiví občané. Sociální stereotypy ovšem zapíjely, že Nečasův výrok byl interpretován jako protiromský. Negativní vliv může mít i prosté zazení souvztah pokud např. Nečas hovořil v jedné z těchto podmínkách vyplácení sociálních dávek a v druhé z nich zmínil Romy, vytvořil škatuličtější vázaný predikát. Na jiném místě Schneiderová (2015, s. 53) upozorňuje, jak sami Romové přispívají k interpretaci masmediálních sdělení.

Urban, Dubský a Murdza (2011, s. 205) popisují štitulkovou xenofobii, kdy se v titulcích zpráv a jiných sděleních často uvádí národnostní nebo etnická příslušnost pachatele, a to i v případech, kdy se nejedná o podstatnou informaci. Typickými reprezentanty tohoto neetického postupu jsou bulvární média. Etnocentrický způsob podávání informací utvrzuje v recipientech z vztahové společnosti negativní obraz a pocit ohrožení ze strany konkrétní etnické skupiny. Romové mohou být prezentováni jako líní, nepřínaví, zaostalí, asociační nebo se sklonem k užívatelství alkoholu apod.

4.2 Osobnost rodiče jako determinanta výchovného působení

V různých národních i mezinárodních výzkumech se ukazuje, že osobnost rodiče jakožto primárních vychovatelů dítěte je velmi důležitou determinantou jejich výchovného působení na dítě. Çakırpaloglu (2012, s. 19) vymezuje lidskou osobnost jako *špatně stabilní, komplementární a konzistentní systém jedinečných vlastností, obsahu a projevu* (Çakırpaloglu, 2012, s. 19).

Bornstein, Leventhal, Lerner a kol. (2015, s. 67-69) věnují zvýšenou pozornost postojům, očekáváním, sebehodnocení, atribucím rodičů a znalostem. Postoje rodičů mohou například ovlivňovat, zda budou rodiče v těchto konfrontovaných nových i stresujících situacích podporovat spíše aktivitu, nebo pasivitu. Očekávání se týkají dítěte jako takového, specifitě ji pak

nap . pln ní vývojových o ekávání. V tomto smyslu se mohou objevovat nap . rozdíly v dob , kdy rodi e zahájí toaletní nácvik. Velmi d lefitou prom nnou je rodi ovské sebepojetí, jehofl sou ástí je nap . d v ra ve vlastní schopnosti jakofito rodi e. Ukazuje se, fle mezi kulturami existují rozdíly v interpretaci r zných událostí (atribucích). Pokud nap . dít usp je, japonské fleny ve srovnání s matkami z jiných zemí mén ásto p ipisují tento úsp ch dít te svým vý- chovným schopnostem, ve v t-í mí e vnímají jako zdroj úsp chu samotné dít .

Langmeier a Krej í ová (2006, s. 263) se domnívají, fle výchovné cíle ó bez ohledu na jejich obsah ó musejí vřdy respektovat zásadu zralosti (pohotovosti dít te), zásadu kontinuity a zá- sadu individualizace. Obtífle nastávají, kdyfl rodi e dít n emu u í p ed asn nebo naopak p íli–pozd . Pokud rodi e poru-ují uvedené zásady, mohou být jejich výchovné praktiky (re- spektive i opomenutí výchovy) natolik závařné, fle lze hovo it o sociální patologii (viz nap . Fischer a Třkoda, 2009, s. 141). V závařných p ípadech rodi e svým neuvářlivým jednáním p íspívají k psychiatrické diagnóze svého dít te (viz nap . Raboch, Pavlovský a kol., 2012, s. 354).

Nelze opomíjet rodiny, kde je n který z rodi (nebo oba) nemocný. Zejména dlouhodobá nebo závařné nemoc má na osobnost lov ka negativní vliv. Kukla a kol. (2016, s.291) citují Mezinárodní srovnávací výzkum, který poskytl ěirokou ěkálu informací o zdravotním stavu eských Rom , nicmén áuto i upozor ují na etné metodologické nedostatky tohoto –et ení. V souhrnném pohledu se zdravotní situace Rom ějeví v datech celkem p řizniv . Mezi pro- blémy pat í obezita, vady chrupu, migrény, bolesti hlavy, vysoký krevní tlak, vysoká hladina cholesterolu, u nezletilých pak alergie, chronická bronchitida, astma, bolesti hlavy a migrény. U dosp lých i nezletilc jsou zna ným problémem deprese. N které negativní trendy souvisí s flivotním stylem.

4.3 Výchovné praktiky a výchovné styly

Výchovných metod, postup ů i technik je velké mnořství. P esto se r zní áuto i pokusili o jejich kategorizace dle r zných hledisek. Bornstein, Leventhal, Lerner a kol. (2015, s. 70) uvád jí, fle základní ělen ní na dobré, dostate n dobré, citlivé i adekvátní. Nejvlivn ě-í je p ístup, kdy je rodi ovské chování ělen no do dvou obecných kategorií ó v elost a kontrola. Zatímco první dimenze reprezentuje afektivní komponentu (řjak má rodi své dít rádō), dru- há dimenze postihuje r zné aspekty řzení dít te (p řsnost, d slednost apod.).

Gillernová, Kebza a Ryme– (2011, s. 123) uvádí, že jakýto obecní rámec pro objasnění výchovných prostředků bývají chápány rodičovské postoje. Tyto lze zpravidla shrnout do následujících skupin:

- Postoj kladný, láskyplný, akceptující;
- Postoj negativní, zavrhuje, chladný;
- Postoj kontrolující, vyřadující plnění požadavků ;
- Postoj poskytující volnost a autonomii;
- Postoj vyžadující důslednost, respektive nedůslednost.

V případě výše uvedených výchovných postojů jsou tedy dvě základní dimenze doplněny o důslednost, nebo první dva postoje, respektive třetí a čtvrtý, lze chápat jako protipóly uvedených obecných dimenzí (ne-láska vs. ne-kontrola). Pokud by členění bylo setrvat u dichotomie v elost vs. kontrola, pak by nedůslednost spadala do dimenze kontroly.

Mezi základní výchovné prostředky patří odměny a tresty. Šáp (2001, s. 253) vymezuje odměnu jako *š takové p sobení (rodič, učitel, vychovatel, ale také sociální skupiny) spojené s určitým chováním i jednáním vychovávaného, které vyjaduje kladné společenské hodnocení tohoto chování nebo jednání a přináší vychovávanému uspokojení n kterých jeho potěba, libost, radost.* Tedy lze konstatovat, že odměna má také slovník emoční, a proto nelze striktně říci, že by byla pouze prostředkem spadajícím do dimenze kontroly. Trest je podle Šápa (tamtéž) *š takové p sobení (rodič i) spojené s určitým chováním, které vyjaduje negativní společenské hodnocení tohoto chování, nebo jednání přináší vychovávanému omezení n kterých jeho potěba, nelibost, popřípadě frustraci.*

S tresty jsou spojeny jak pozitivní i negativní. Namátkově lze uvést, že tresty dítěti pomáhají pochopit, co je nesprávné, a pomáhají potlačit neřádné chování. Mezi nevýhody trestů patří riziko jimi navozených silných emočních reakcí (strach, úzkost), což může negativně ovlivňovat učení dítěte. Tresty mohou sice potlačit neřádné chování, ale samy o sobě dítě nenaučí, co správného má udělat. V případě silných a tvrdých trestů je zde riziko narušení vztahu dítěte k vychovateli (Langmeier a Krejčíková, 2006, s. 265-266).

Odměny a tresty bývají ve výchovné praxi doprovázeny odmědním, respektive by odmědním být doprovázeny měly být. Odměrného vku je možné dítě slovně seznámit s nastavenými výchovnými pravidly i hranicemi. Odměny (a především) tresty aplikované

bez zdvodnění, a autor považuje za neoptimální. Shaffer a Kippová (2014, s. 522) citují výzkumy, z nichž plyne, že když se vychovatel rozhodne aplikovat tresty, tyto by měly následovat bezprostředně po prohře, měly by být pro dítě přiměřené (v kontrastu s velmi mírnými tresty) a v neposlední řadě by měly být doprovázeny odvodněním. Dospělý by dítěti měl vysvětlit, proč je potrestáno, proč se například mělo za své chování stydět apod. Tento přístup by měl vést k vytvoření interních atribucí (např. „Kdybych někomu ublížil, styděl bych se.“), které se liší od externích atribucí (např. „Kdybych někomu ublížil, dostal bych na zadek.“) hypoteticky podporují internalizovanou morálku.

Kromě odměn a trestů existují další výchovné postupy, jako například učením nápodobnou, kdy se rodič stává výchovným vzorem, učením demonstrací, vysvětlování atd. Jsou-li výchovné praktiky konzistentní v časové ose, pak lze na základě kombinace dimenzí v oblasti a požadavků hodnotit o výchovných stylech, jakožto zobecněných výchovných praktikách. Klasické jsou v tomto smyslu výzkumy D. Baumrindové, která popsala čtyři výchovné styly:

1. Autoritářský (odmítající a kontrolující rodiče) – rodiče příliš nerespektují potřeby a přání dítěte, mají tendenci vyvíjet šilové výchovné prostředky (např. požadují od dítěte dobré školní výsledky, ale nepomohou mu, pokud neberou v úvahu jeho možnosti);
2. Autoritativně-vzájemný (akceptující a kontrolující rodiče) – sice nároční a kontrolující rodiče, ale zároveň jsou vůči dítěti laskaví, akceptují přání i potřeby dítěte, podporují diskuzi, pracují se společně vytvářenými pravidly a na jejich dodržování trvají;
3. Zanedbávající (odmítající a nekontrolující rodiče) – rodiče jsou k dítěti lhostejní, nekladou na něj žádné nároky, neprojevují o něj a jeho rozvoj dostatečný zájem, mohou být citově chladní nebo i odmítaví;
4. Shovívavý (akceptující a nekontrolující rodiče) – dítě je přijímáno, získává emoční podporu a porozumění, ale jsou na něj kladeny malé či žádné požadavky (Gillernová, Kebza a Ryme – (2011, s. 123-124).

Například odbornou literaturou je z hlediska sociálních, kognitivních kompetencí a školních výsledků uváděn jako nejvhodnější styl demokratický, který odpovídá výše uvedenému autoritativně-vzájemnému stylu. Průměrné hodnoty v uvedených sociálně-fláducích kritériích bývají spojovány se stylem autoritářským, styly permissivní a zanedbávající jsou považovány za zcela nevhodné (viz například Shaffer a Kippová, 2014, s. 544).

Existují genderově podmíněné rozdíly ve výchovných praktikách rodičů. Weiner a kol. (2003, s. 252) popisují výzkumy, podle nichž bývají matky výchovně angažovanější, dříve k nim cítí větší blízkost, zatímco otcové se účastní spíše volnočasových aktivit a jeví pragmatičtější záležitosti. Podobně uvádí i Vágnerová (2005, s. 207).

V odborné literatuře se lze dočíst také například o souvislostech mezi akulturací a výchovnými praktikami i výchovným stylem. Například Arredondová, Gallardo-Cooperová, Delgado-Romero a Zapataová (2014, s. 136) referují o populaci Američanů s hispánskými kořenů matky vykazující nízké hodnoty akulturace byly výchovně přísnější a více kontrolující než matky akulturované. Akulturované matky se ve výchově projevovaly více rovnostářsky a ve srovnání s kontrolní skupinou vykazovaly méně rodičovského dohledu a jejich výchovné praktiky byly podobnější hostitelské kultuře. Smith, Hart a kol. (2011, s. 168) zmíní i zjištění provedené s mexickými imigranty a americkými rodinami s mexickými kořeny. Vyšší mateřská akulturace byla v tomto případě spojena s menším podílem nekonzistentního uplatňování výchovných prostředků a nižší prevalencí poruch chování u dětí těchto matek.

4.4 Resilienční zdroje v rodině a jejím okolí

Resilience neboli odolnost rodiny je souhrnnou charakteristikou, kterou lze pojmut jako dynamickou rovnováhu mezi protektivními a rizikovými faktory (srov. Tělcová, 2009, s. 68). Rizikovým a resilienčním faktorem byla pozornost vnována již výše. V literatuře existuje řada teorií a členění resilience, základní (a zčásti didaktické) je dělení na psychickou a fyzickou odolnost, objevuje se členění dle vývojových období, dle typu rizika atd.

Za jeden z nejdůležitějších ochranných faktorů (tedy zdrojů resilience) je považována sociální opora. Blatný a kol. (2016, s. 164) uvádí, že jde o začlenění člověka do sociální struktury ve smyslu vazeb k druhým osobám, ale i jejich společnosti. Z tohoto hlediska je fungující rodina pro její členy automaticky resilienčním faktorem, ale pozitivně lze nahlížet jakékoliv uspokojování pocitu sounáležitosti (srov. Vágnerová, Csémy a Marek, 2013, s. 71). Z tohoto hlediska byla tradiční kolektivistická romská rodina pravděpodobně resilienčním faktorem. Tělcová (2009, s. 68) uvádí jako resilienční faktory rodinného fungování kohezi, flexibilitu rodinných rolí a vztahů, srozumitelnou a otevřenou komunikaci všech členů rodiny navzájem, schopnost řešit a konflikty a krize a také shodu v pojetí smyslu a úkolů rodiny.

Pokud jde o výchovné styly ukazuje se, že nejlepší výsledky v termínech resilience dosahují rodiny, kde vychovatelé uplatňují demokratický výchovný styl. Nicméně kulturní faktory a

míra akulturace jsou proměnné, které mohou proces resilience ovlivňovat (Becvarová a kol., 2013, s. 128). V odborné literatuře lze najít řadu odkazů na výzkumy resilientního vlivu komunit. Silná sociální identita související s úctou k vlastní kultuře a odmítání vlnění kultury může být z hlediska majoritní společnosti ukazatelem nízké akulturace a integrace, z hlediska Romů však může jít o resilientní faktor (srov. Porta, Sivastiová, Hänninen, Siisiäinen a kol., 2016, s. 142).

Téma resilience a ochranných faktorů je nosné v sociální a jiné práci s romskými rodinami, nebo mimo jiné nabízí optiku, jak se odborný pracovník může soustředit na silné stránky rodiny, podporovat je, a tím pádem nesklouzávat k patologizaci, stigmatizaci a jiným neproduktivním postupům.

Shrnutí

Rodičovské výchovné působení může být záporné, vedené určitým cílem, ale také funkční i spontánní, kdy je osobnost dítěte rodiči formována prostřednictvím v domněně izolovaných interakcí v rodině. Z hlediska moderních vývojových teorií nelze rodinu považovat za izolovanou a například prohlásit, že se jedná o dysfunkční rodinu jako takovou, protože vždy je nutné zvažovat její okolí. Příkladem takového moderního přístupu je aplikace bioekologické teorie, která vlivy na různých úrovních označuje termíny mikrosystém, mezosystém, exosystém, makrosystém a chronosystém.

Rodinu tak lze nahlížet jako více či méně otevřený systém s tím, že otevřené systémy bývají adaptivnější. Adaptivita rodiny může být narušena jejími členy na úrovni složení, kdy například vznikne nová rodina po odluce biologických rodičů, ale také celospolečenskými vlivy, kam lze přidat například predsudky a stereotypy prezentované v masových médiích.

Poznatky z odborné literatury nasvědčují, že tradiční romská rodina, která svojí povahou bývala výrazně kolektivistická, jako společenský fenomén přetrvává a je aktuální. Dnešní mladí Romové více než dříve vyznávají hodnotu nezávislosti a zakládají vlastní domácnosti mimo své původní rodiny. Jedním z rizikových jevů, které mohou ohrožovat romské rodiny, je migrace Romů do ČR, respektive dlouhodobé šňávání vyhledávání bytů v nelegálních nebo pachtovních. Pokud jsou v romské rodině takto ubytovány osoby bez příjmu, nevyhnutelně se jejich dlouhodobý pobyt promítne do ekonomických i neekonomických poměrů hostitelské rodiny.

Výchovné působení je determinováno celou řadou faktorů, a jejich vlivy mezi nejvýznamnější patří i osobnostní charakteristiky samotných rodičů. Je-li osobnost rodiče nezralá, nemá dostatek

rodi ovského citu, poznatk nebo nap . tito lidé zastávají nevhodné postoje, mohou být cíle, které kladou na své děti nepimné. Příkladem negativních vlivů s dopadem na výchovu je vážná nemoc jednoho nebo obou rodičů. Některé negativní trendy ve výchově a fungování rodiny jako celku jsou odvislé od životního stylu rodičů.

Výchovné praktiky je možné kategorizovat do dvou širokých dimenzí – dimenze emoční a dimenze kontroly. Mezi základní výchovné prostředky patří odměny a tresty, což jsou v podstatě negativní a pozitivní reakce na chování dítěte. Na základě určitých pravidelností výchovného působení lze vyčlenit výchovné styly. Základní a zejména nejznámější dělení zahrnuje tyto tři výchovné styly, které vznikají kombinací míry v elosti a míry výchovné kontroly. Z hlediska výchovných výsledků (prospívání dítěte, poruchy chování apod.) se jako nejvhodnější jeví výchovný styl demokratický (autoritativně vzájemný).

Mezi proměnné s vlivem na výchovné působení rodičů patří například pohlaví nebo míra akulturace, hovoří-li se o rodinách imigrantů, migrantů nebo rodinách, jejichž členové patří k jinému etniku a národnosti, než jaká je v hostitelské kultuře. Souvislosti mezi akulturací a výchovnými praktikami nejsou plně objasněny, respektive vřdy bude záležet na konkrétním etniku a hostitelské kultuře.

5 Praktická část

Praktická část navazuje na část teoretickou, aplikovány jsou koncepty výchovných praktik, akulturace, mezikulturních a mezipohlavních rozdílů a dále také koncept sociálně znevýhodněných lokalit.

5.1 Pedagogický problém a výzkumné cíle

V dřívější pedagogické literatuře i legislativě bylo zvykem děti pocházející z rodin s odlišným kulturním zázemím označovat jako děti sociálně i sociokulturně znevýhodněné. Aktuální legislativa obsahuje vztažné pojmy kulturní prostředí a jiné životní podmínky. Mezi atributy kulturní odlišnosti (respektive i jiných životních podmínek) patří nejen odlišný jazyk, ale například i výchovné praktiky, což bylo popsáno v teoretické části práce. Speciální vzdělávací potřeby romských dětí a mládeže mohou být hypoteticky podmíněny nejen chudobou, bydlením v sociálně vyloučené lokalitě, ale také například nízkou akulturací romských rodin na českou kulturu. Úkolem vzdělávacího a poradenského systému je správně diagnostikovat a naplňovat tyto speciální vzdělávací potřeby. Nabízí se otázka, zda se míra akulturace Romů liší od akulturace Romů, kteří zde žijí kratší dobu a/nebo dostatečně neovládají český jazyk, a jaké jsou výchovné praktiky rodičů z těchto skupin ve vzájemném srovnání i ve srovnání s rodiči z majoritní populace.

Práce si klade za cíl prozkoumat akulturaci českých Romů (respektive Romů žijících i pobývajících v ČR) v souvislosti s jejich výchovnými praktikami. Empirická část je dále zaměřena na srovnání výchovných praktik Romů a příslušníky majoritní populace a také na genderové aspekty akulturace a výchovných praktik. Celkem lze hovořit o těchto výzkumných cílech:

1. Prvním cílem je zjistit, zda a případně jak souvisejí výchovné praktiky romských rodičů s mírou akulturace těchto rodičů.
2. Druhým cílem empirické části je zjistit, zda Romové budou ve srovnání s příslušníky majoritní populace vykazovat obecně odlišné výchovné praktiky.
3. Dále se měření zaměří na genderové hledisko, zda existují rozdíly ve výchovných praktikách romských i neromských mužů a žen.

5.2 Metodologie výzkumu

Níže je prezentován výzkum, který má kvantitativní povahu. Chráska (2016, s. 11) chápe kvantitativní pedagogický výzkum jako *š zám rnou a systematickou innost, p i které se empirickými metodami zkoumají (ov ůjí, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.* Vý-e byl stanoven výzkumný problém, výzkumní cíle a formulovány hypotézy, které budou ov ůvány na níže popsaném výzkumném souboru.

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor byl tvo en celkem 80 respondenty, z ehofl 40 tvo ili p íslu-níci romského etnika a 40 osob lze ozna it za etnické echy a e-ky³². 20 romských respondent neovládalo eský jazyk, -lo o p vodem slovenské Romy a Romky, kte í se v sou asné dob zdrflují v Ústeckém kraji³³. Délka pobytu slovenských Rom v R nebyla zkoumána. Dal-ích 20 romských respondent tvo ili Romové a Romky, kte í jsou eskými ob any, residenty St edo- eského kraje, a hovo í standardn esky.³⁴

Rodové zastoupení mezi respondenty bylo 47 ůen a 33 muů . Do výzkumu byli s ohledem na téma za azení respondenti, kte í jsou rodi i alespo jednoho dít te p ed-kolního v ku v úzkém pojetí, tj. dít te ve v ku 3 afl 6 let. Po et d tí v rodin nebyl sledován, dále nebylo zkoumáno nap . to, zda dít nav-t vuje p ed-kolní za ízení. Jednotliví respondenti nepocházeli z týchů rodin, tedy kaůdý ů astník výzkumu reprezentuje jednu rodinu. Kaůdý respondent vychovává vlastní dít , nicmén nebylo zji- ováno, zda jsou v rodin i d ti nevlastní.

V k ů astník se pohyboval mezi 21 a 45 roky. Podrobn ji jsou v kové charakteristiky respondent ppsány níže.

Skupina	Po et	ůeny	Muůi	Pr m rný v k
e-i	40	21	19	28,68
e-tí Romové	20	13	7	28,1
Sloven-tí Romové	20	13	7	29,5

Tabulka 3 Sloůení výzkumného souboru dle etnických skupin (vlastní zpracování)

³² Dále e-i.

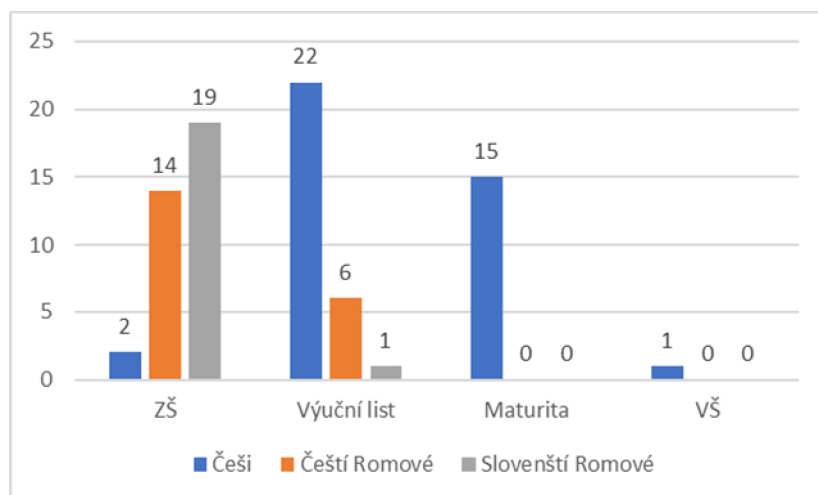
³³ Dále sloven-tí Romové.

³⁴ Dále e-tí Romové.

Skupina	Medián	Modus	SD ³⁵
e-i	28	25	5,09
e-tí Romové	26	25	5,29
Sloven-tí Romové	27	21	6,88
Celý soubor	27	25	5,58

Tabulka 4 Popisná statistika ó v k respondent (vlastní zpracování)

Lze tedy říci, že jednotlivé podsoubory, tj. e-i, e-tí Romové a sloven-tí Romové, byly z hlediska v ku pom rn vyvážené. Pokud jde o nejvyšší dosažené vzd lání, lze říci, že 35 osob m lo dokon ené základní vzd lání, 29 osob m lo ukon enou st ední -kolu s vý ním listem a 15 osob m lo ukon ené maturitní vzd lání a 1 lov k byl vysoko-kolák. Podrobn ji je rozlofení nejvyššího dosaženého vzd lání ve výzkumném souboru, respektive výzkumných podsouborech, znázorn no v grafu níže.



Graf 1 Nejvyšší dosažené vzd lání respondent v podsouborech (vlastní zpracování)

Z grafu uvedeného vý-e vyplývá, že po stránce vzd lanosti výzkumný soubor nebyl tak homogenní, jako tomu bylo v p ípad v ku. Nicmén vzhledem ke vzd lanosti romské populace, o níž bylo referováno v teoretické ásti textu, toto není p ekvapivé.

Respondenti byli rekrutováni t emi zp soby. Jednak byli p ímo osloveni ó v tomto p ípad se jednalo o tzv. p ílefitostný výb r, tj. do souboru byly za azeny osoby, které byly dostupné a zároveň spl ovaly daná kritéria (zletilost, etnicitu, rodi ovství). Metodou p ílefitostného výb ru bylo do výzkumu za azeno celkem 25 Rom , z toho 18 slovenských Rom a 7 eských

³⁵ Sm rodatná odchylka.

Rom . Dále byla metoda p ílefitostného výb ru vyuffita k za azení 28 respondent do pod-
souboru e-i. Celkem bylo tedy metodou p ílefitostného výb ru vybráno 53 respondent .

Metoda p ílefitostného výb ru byla kombinována s metodou samovýb ru a metodou sn hové koule. Samovýb r, kdy se do výzkumu za azují osoby na základ svého dobrovolného úsud-
ku, byl realizován prost ednictvím sociální síť Facebook. Kde byly osloveno celkem 92 osob,
z nichfl 12 spl ovalo kritéria a zároveň souhlasili se za azením do výzkum, konkrétn do pod-
souboru e-ti. Metoda sn hové koule, tj. jifl za azený i oslovený lov k nominuje jiného
lov ka, který spl uje zadaná kritéria, byla vyuffita pro za azení zbylých 2 slovenských a 13
eských Rom .

P í identifikaci Rom byla pouffita metoda uvedená v teoretické ásti práce, tj. za Roma byl
povafován ten, kdo se sám za Roma pokládá a/nebo ho za Roma významná ást jeho okolí
povafluje. Jak jifl bylo uvedeno vý-e, Romové pocházeli ze dvou oblastí. Zatímco zú astn ní
sloven-tí Romové flijí (respektive se nespecifikovan dlouho zdrflují) v Ústeckém kraji, za a-
zení e-tí Romové jsou eskými ob any a flijí ve St edo eském kraji. Ústecký kraj je povafo-
ván za oblast s relativn vysokým po tem sociáln vylou ených lokalit obývaných Romy,
zatímco St edo eský kraj lze pojímat jako oblast s pom rn malým po tem sociáln vylou e-
ných lokalit obývaných p eváfln Romy (MPSV, 2006a; MPSV, 2006b).

Kraj	Po et obyvatel sociáln vylou ených lokalit			Pr m r za lokalitu		
	2006	2014	Index	2006	2014	Index
Ústecký	21-22 tis. ³⁶	36-38,5 tis.	2,0	333	471	1,41
St edo eský	3-3,5 tis.	4-5,5 tis.	2,1	83	98	1,18

Tabulka 5 Zm ny po tu obyvatel sociáln vylou ených lokalit v Ústeckém a St edo eském kraji (zdroj
ada a kol., 2015, s. 35)

Aktuáln ji pak ada a kol. (2015, s. 12-35) konstatují, fle ve srovnání s rokem 2006 p ibylo
sociáln vylou ených lokalit, kde Romové netvo í v t-inu obyvatel. P esto jsou sociáln vy-
lou ené lokality majoritou vnímány jako šromskéõ i v t ch p ípadech, kdy Romové v dané
lokalit netvo í statistickou v t-inu.

³⁶ Tisíc.

Metody výzkumu

V průběhu výzkumu byly použity dva dotazníky zahraniční provenience, jejichž polovky byly přeloženy do českého jazyka a romštiny. Dotazníky byly administrovány dvěma formami – prostřednictvím internetu a také osobně, formou tiskařského papíru.

Při předkládání dotazníků obecně se mohou vyskytnout různé obtíže, a proto byl proveden pilotní předklad dotazníku General Ethnicity Questionnaire, jehož srozumitelnost byla ověřována v terénu se třemi Romy se základním vzděláním. Ukázalo se, že pro dotazované bylo v rámci této pilotní zkoušky obtížné představit si význam slovního spojení šve své původní rodině jsem byl/a vychován/a jako Rom, což bylo uvedeno v původním znění první polovky a jedná se o volný předklad anglické formulace autorky Tsiová (šI was raised in way that was i). Následně byla polovka nahrazena formulací uvedenou v tabulce výše. Hlavní problém pro dotazované Romy se základním vzděláním nicméně představovaly polovky obsahující podstatné jméno kultura a jeho odvozeniny (v originále šculture, šcultural, šcultures), nebo dotazování pojem škultura, který neznali. Jako vhodné, bylo významové poněkud vzdálené obecnějšímu pojmu škultura, se ukázalo nahrazení souslovím štradice a zvyky.

Pro Romy, kteří vůbec neumí česky, nebo jim dle český jazyk velké problémy, byla vypracována verze dotazníku v romštině. Jedná se o severocentrální romštinu – slovenský dialekt, který je kodifikovaný a běžný na Slovensku.

Nicméně aby byla garantována návratnost dotazníků a srozumitelnost jednotlivých polovek pro všechny dotazované Romy (např. v etnicky se sníženými jazykovými kompetencemi ze sociálně vyloučených lokalit), byly oba dotazníky (tj. i níže uvedený dotazník Alabama Parenting Questionnaire) s Romy administrovány formou osobního dotazování, kdy výzkumník zaznamenával data formou tiskařského papíru (tzv. PAPI dotazování). Dotazník GEQ vyplňovaly pouze osoby z podsouboru e-tí a slovenští Romové, nebo u osob z podsouboru e-i nebylo předpokládáno, že by nebyli akulturováni.

Oba dotazníky jsou považovány za primárně validní a reliabilní, nicméně není zřejmé, jaké by byly psychometrické parametry níže uvedených předkladů (srov. Kamphaus, Frick a kol., 2010, s. 285; Stanford culture and emotion lab, 2017). Tomuto tématu je věnována část kapitoly Diskuze.

General Ethnicity Questionnaire (GEQ)

Dotazník General Ethnicity Questionnaire zjišťuje míru akulturace na zvolené kulturní prostředí. Autorkou dotazníku General Ethnicity Questionnaire (dále GEQ) je J. L. Tsaiová. Dotazník GEQ byl inspirován typickými nástroji k měření akulturace a slouží k posouzení jedinců s různými kulturními a etnickými zázemím. V současné době existují dvě verze GEQ – originální a zkrácená. V původní verzi jsou účastníci dotazováni, co pro ně znamená jejich kultura a dále je jim položeno 75 otázek s možností výběru z několika alternativ, přičemž tyto otázky jsou zaměřené na užití jazyka, sdružování, angažovanost v kulturních praktických a kulturní identifikaci. Ve spolupráci s Yu-Wen Ying a P. A. Leeem vznikla zkrácená verze obsahující 37 položek a 1 položku zjišťující, zda je testovaná osoba bilingvní. Ve většině studií byla použita zkrácená verze GEQ, zároveň se v současné době jedná o jedinou volně dostupnou verzi (Stanford culture and emotion lab, 2017).

Jednotlivé položky dotazníku zkoumaná osoba hodnotí na pětibodové škále (od 1 – výrazně nesouhlasím až 5 – výrazně souhlasím). Na stránkách laboratoře Tsaiové se lze dohlédnout, že dotazník byl vyufit v různých kulturách (Stanford culture and emotion lab, 2017). V tomto ohledu mají jednodušší pozici výzkumníci z anglosaských zemí, nebo tímto postarají stáhnout dotazník a pouze mírně upravit jeho znění. Výjimkou v takovém případě mohou být výzkumníci, jejichž zkoumané osoby nerozumí psanému anglickému jazyku. Pro aplikaci v českých podmínkách je nutné dotazník nejen upravit, ale i celý přeložit.

Tsiová uvádí, že silnými stránkami dotazníku jsou jeho schopnost zachytit rozličné dimenze lidské zkušenosti (např. tanec, jazyk, pojmenovávání lidí), dobrá spolehlivost jednotlivých položek v různých výzkumných vzorcích a také dobrá použitelnost dotazníku pro různé kultury. Mezi nevýhody GEQ patří, že nezahrnuje veškeré lidské zkušenosti (např. politickou činnost), psychometrické vlastnosti dotazníku jsou známy pouze pro specifické skupiny a že dotazník více než postoje nebo hodnoty měří konkrétní chování (Stanford culture and emotion lab, 2017).

Níže je ukázka příkladu GEQ, uvedeno je prvních 10 položek, kompletní verze dotazník jsou v přílohách tohoto textu. U položky 1. je v () označení položky pro Romy, kteří ovládají český jazyk, (R) pak označuje paralelní položku v romštině, která byla ve výzkumu použita Romům s neznalostí českého jazyka, ale znalostí jazyka romského.

1.	() Ve své p vodní rodin jsem byl/a vychován/a, jak je mezi Romy b fné. (R) Andre peskeri fame-ija somas barar o/barar i sar ma-kar o Rom oda hin.
2.	Kdyfl jsem vyr stal/a, dodrfloval/a jsem romské tradice a zvyky. Sar baruvavas somas ikerdo/ iker i ko romane tradicii the zviki.
3.	Lidé kolem m dodrflují romské tradice a zvyky. manu-a pa-al ma akante ikeren o romane tradiciji the o zviki.
4.	Romské tradice a zvyky se mi líbí více nefl tradice a zvyky lidí jiných národností. O manu-a pa-al ma akante ikeren o romane tradiciji the o zviki.
5.	Stydím se za romské tradice a zvyky. Ladflav man va-e romane tradiciji the zviki.
6.	Jsem hrdý na romské tradice a zvyky. Som barikano prekal o romane tradiciji the o zviki.
7.	Romská tradice a zvyky m pozitivn ovlivnily. O romane tradiciji the o zviki ke ma but la hes visarde miro dflivipen.
8.	Myslím, flé moje d ti by se m ly u it íst, psát a mluvit romsky. Gondo inav mange, kaj mire have majinen pes te sikhavel te lekhavel the te genel romanes.
9.	Jsem p esv d en/a, flé mé d ti by m ly mít pouze romská jména. Gondo inav peske , kaj mire haven bi majinenas te hel ar o romane nava.
10.	Chodím na místa, kde se sdruflují Romové a Romky. Phirav pro thana, kaj hin o o Roma.

Tabulka 6 General Ethnicity Questionnaire ó GEQ (eský a romský p eklad, romská etnicita, ukázka prvních 10 poloflek)

Za nevýhodu GEQ lze považovat také skute nost, flé pravd podobn nikdy nebyl aplikován s romským výzkumným souborem. Na stran druhé je z tohoto hlediska zde prezentovaný výzkum pr kopnický.

Alabama Parenting Questionnaire (APQ) ó Preschool Revision

Dotazník Alabama Parenting Questionnaire (dále APQ) slouflí k posouzení rodi ovského chování a p vodn byl vyvinut v roce 1996 autorským kolektivem kolem Sheltona pro rodi e 6-17letých. Po ur itých modifikacích byl APQ uflíván i na vzorcích rodi 3-4letých d tí. V p vodní verzi jde o test o 42 poloflkách. V t-ina výzkum provedených s APQ zufftkovala jeho dotazníkovou verzi, krom ní je moflné vyufflívat APQ nap . v telefonickém interview nebo i ve verzi pro d ti (Kamphaus, Frick a kol., 2010, s. 283).

APQ byl vyvinut za účelem posouzení pět dimenzí rodičovského chování. Tyto dimenze rodičovského chování bývají v různých výzkumech zkoumány v souvislosti s problémovým chováním dětí a dospívajících (Kamphaus, Frick a kol., 2010, s. 283). Takové problémové chování může být spolu s výukovými obtížemi jednak okolností zakládající speciální vzdělávací potřeby dětí a dospívajících, jednak může být spolupříčinou i součástí fenoménu sociálního vyloučení.

Kamphaus, Frick a kol. (2010, s. 283-284) popisují, že jednotlivé položky APQ je možné rozdělit do následujících kategorií rodičovského chování:

1. Rodičovská angažovanost (involvement) obsahuje položky týkající aktivního vyhledávání interakce s dětmi, jako je například hraní her nebo iniciování rozhovoru;
2. Pozitivní výchova (positive parenting) obsahují položky týkající se pozitivní vzájemné vazby a odměn;
3. Nedostatečný rodičovský dohled (poor monitoring/supervision) což je zřejmé z názvu, že tato kategorie postihuje situace, kdy rodič nedohlídí na dítě;
4. Nekonzistentní uplatňování kázeňských prostředků (inconsistent discipline) což spadá sem rodičovské chování, které charakterizuje nedůslednost;
5. Tělesné tresty (corporal punishment) což tělesnými tresty je myšleno plácání, bití a fackování;
6. Ostatní výchovné prostředky (other discipline practices) což patří sem například ignorování chování, kdy dítě poruší pravidla, pokud není rozlišeno, zda se jedná o selektivní ignorování, nebo pověchné ignorování. Zároveň je sem také například výchovná praktika, kdy rodič odešle dítě poté, co porušilo nějaké pravidlo, do pokoje (v anglosaské literatuře bývá označováno jako time-out a jedná se vlastně o variantu trestu).

Jelikož v centru zájmu tohoto textu jsou děti předkolního věku, byla dohledána revidovaná verze, určená právě pro rodiče dětí této věkové skupiny. Tematikou se zabývala například Clerkinová a kol. (2007). Autoři se zaměřovali na rozličné psychometrické charakteristiky dotazníku, nicméně před tímto procesem bylo 9 položek, které jsou pro rodiče předkoláků nevhodné (jako například „Dítě bývá po setmění bez dozoru venku.“ nebo „Dítě pomáhá s plánováním rodinných aktivit.“), vyřazeno. Ve výsledku má APQ-PR (tj. Alabama Parenting Questionnaire o Preschool Revision) 32 položek, které jsou posuzovány na pětibodové škále (od 1 nikdy po 5 vždy).

<p>() Se svým dítětem si přátelsky povídáte. (R) Peskere havenca peske –ukares vakeras.</p>
<p>Dobrovolně svému dítěti v určitých situacích (například když se učí něco do školky) pomůžete. Korkoro pestar peskere haske/ hake andro varesave keribena(sar hin o sikhaviben andre –kola) –igitinav.</p>
<p>Hrajete se svým dítětem hry nebo se jinak spolu pobavíte. Bavinen peskere havenca varesave bavi–aga abo pes a avka bavinen.</p>
<p>Ptáte se dítěte, jaký měl ve školce den. Phu en peskere havendar sar sas andre –kola, savo sas lengero dffives.</p>
<p>Pomáháte svému dítěti s domácími úkoly. Tigitinen peskere haske/ hake le keribenenca andre –kola.</p>
<p>V určitých situacích svému dítěti pohrozíte trestem, ale nakonec ho nepotrestáte. Varekana le haven daraven avri le trestenca, no pa is len natrestinen.</p>
<p>Když Vaše dítě něco provede, dokážete Vás přemluvit, abyste ho nepotrestal/a. Te tumaro havo/ haj vareso nala no kerel, dffanel Tumen te prevakerel, kaj les/la natrestinen.</p>
<p>Přesvědčíte Vaše dítě, aby bylo poslušné, je tak náročné, že to mnohdy ani nemá cenu. Te prevakerel Tumare has/ ha, kaj te hel la ho, hin but pharo, va–oda varekana oda a i namol ni .</p>
<p>Zkracujete dítěti tresty (například odpustíte trest dítěti, neřeknete dítěti povinnost). Char aren le haske/ hake o trestos (sar hin: odmuken o trestos sigeder, sar phen an).</p>
<p>Jste tak zaneprázdněn/a, že si nevšimnete, co Vaše dítě dělá nebo kde je. Hin tumen ajci but bu i, kaj ani nadffanen, so Tumaro havo/ haj kerel u kaj</p>

hino.
Kdyfl Va-e dít n co provede nebo zlobí, naplácáte mu. Te tumaro havo/ haj vareso nala ho kerel, maren les.
Kdyfl Va-e dít n co provede nebo zlobí, snaflíte se ho ignorovat (nev-ímat si ho). Te tumaro havo/ haj vareso nala ho kerel, kerav pes kaj oda nadikhav.
Va-e dít od vás za trest dostává facky. Tumaro havo/ haj kana keren nala hiben chuden pal o muj.
Kdyfl Va-e dít n co provede nebo zlobí, dostane na zadek páskem nebo jiný t lesný trest. Te tumaro havo/ haj vareso nala ho kerel, chudel mariben sirimoha abo vare-soha avreha.
Kdyfl Va-e dít n co provede nebo zlobí, k i íte na n j. Te tumaro havo/ haj vareso nala no kerel, vi inen pre leste.

Tabulka 7 Alabama Parenting Questionnaire ó Preschool Revision (eský a romský p eklad revize pro rodi e d tí p ed-kolního v ku, ukázka r zných poloflek)

Také v tomto p ípad byla provedena pilotní zkou-ka s tím, fle titífl Romové se základním vzd láním poloflkám rozum li, a tudífl nebylo pot eba poloflky m nit. Nicmén pro situaci, kdy budou výzkumu ú astni Romové neovládající e-tinu, byla vypracována romská verze APQ-PR. Tabulka vý-e shrnuje ukázky poloflek v e-tina a rom-tin .

5.3 Výzkumné hypotézy

Výzkumné hypotézy byly formulovány následovn :

- H₁ ó Akulturace romských rodií statisticky významn koreluje s jejich výchovnými praktikami.
- H₂ ó Romové, kte í nehovo í esky, praktikují odli-né výchovné praktiky nefl Romové, kte í hovo í esky.
- H₃ ó Existuje rozdíl ve stylech rodinné výchovy u romských a neromských rodií .
- H₄ ó Existuje rozdíl ve stylech rodinné výchovy u romských otc a romských matek.
- H₅ ó Existuje rozdíl ve stylech rodinné výchovy u neromských otc a neromských matek.

První hypotéza a druhá hypotéza se vztahují k prvnímu výzkumnému cíli, t etí hypotéza sleduje druhý výzkumný cíl, tvrtá a pátá hypotéza spadají pod t etí výzkumný cíl.

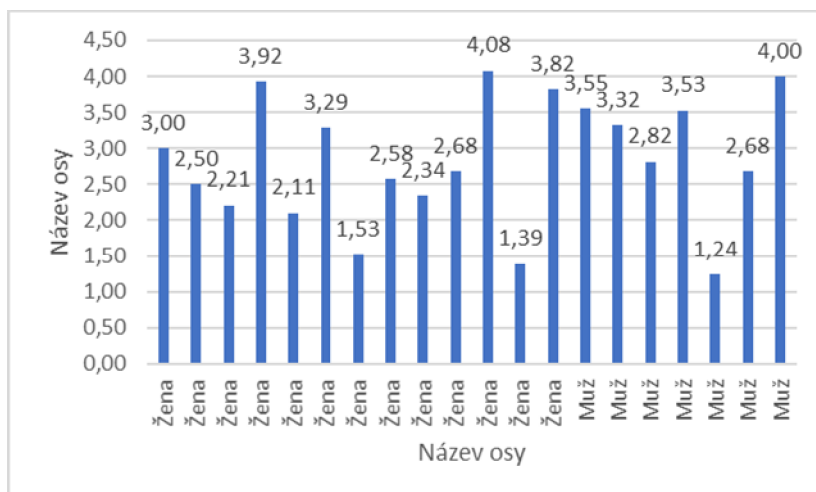
5.4 Průběh –et ení a interpretace výstup

Vyplnění dotazníků probíhalo dvojím způsobem – i z majoritní skupiny tyto dotazníky vyplněvali online, respektive jim byly zaslány jako formuláře emailem. Šetření bylo realizováno v červnu 2017. Slovenští Romové a Češi z romské skupiny³⁷ pak dotazníky vyplněvali metodou tužka-papír za účasti výzkumníka. Jedná se o tzv. Paper-and-Pencil Interviewing (dále PAPI), což je klasická metoda administrace dotazníků, kdy výzkumník osobně předčítá jednotlivé položky dotazníku zkoumané osobě a tato odpovídá. V podmínkách zde prezentovaného výzkumu se PAPI ukázala jako vhodná metoda, neboť garantuje vysokou návratnost dotazníků a v případě jakéhokoliv nepochopení položky může výzkumník význam položky objasnit. S touto výhodou se zároveň pojí nevýhoda, kdy je zkoumaná osoba při dodatečném vysvětlení vystavena jinému podrobnému materiálu nežli zkoumané osoby, jimž nic dodatečně vysvětlováno nebylo. Lavrakas a kol. (2008, s. 574) uvádí, že do osmdesátých let minulého století byly všechny průzkumy získávány metodou PAPI. Nicméně i dnes má tato metoda ve srovnání s počítačem podporovanou administrací určité výhody, jako například možnost tazatele sledovat, vyhodnocovat a upravovat průběh šetření. Mezi nevýhody PAPI patří časová náročnost spojená se záznamem a zpracováním dat. Data byla zpracována pomocí softwaru Microsoft Excel 2016 a IBM SPSS 23.

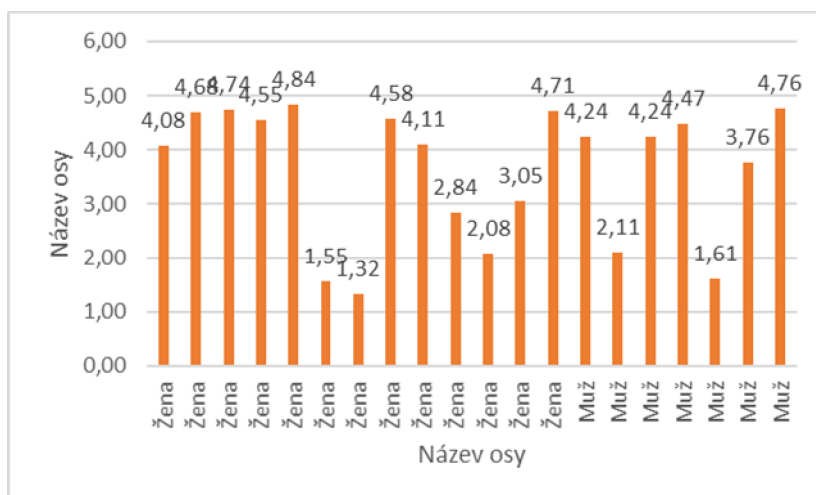
³⁷ Dále pro zjednodušení budou užívány termíny Češi, slovenští Romové a Čeští Romové.

5.4.1 Akulturace a výchovné praktiky

Míra akulturace českých Romů a slovenských Romů byla zjištěna jako romská kulturní orientace. Grafy níže ilustrují poměrně výrazné rozdíly v míře akulturace jednotlivých respondentů.



Graf 2 Průměrné hodnoty akulturace v souboru českých Romů (vlastní zpracování)



Graf 3 Průměrné hodnoty akulturace v souboru slovenských Romů (vlastní zpracování)

Nířle je prezentováno srovnání míry akulturace eských Romů a slovenských Romů.

Ranks				
	VAR00003	N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00004	. Romové	20	15,90	318,00
	s. Romové	20	25,10	502,00
	Total	40		

Tabulka 8 Srovnání průměrné akulturace mezi skupinami eských a slovenských Romů (vlastní zpracování)

Podsoubory jsou v tabulce označeny zkratkou (. Romové jako . Romové, sloven-tí jako s. Romové). Z tabulky je zřejmé, že sloven-tí Romové vykazovali vyšší míru akulturace na romskou kulturu, tedy by bylo možné říci nižší míru akulturace na hostitelskou (eskou) kulturu.

Test Statistics ^a	
	VAR00004
Mann-Whitney U	108,000
Wilcoxon W	318,000
Z	-2,489
Asymp. Sig. (2-tailed)	,013
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,012 ^b

Tabulka 9 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry akulturace eských a slovenských Romů (vlastní zpracování)

Z tabulky je zřejmé, že klíčová hodnota (Asymp. Sig.) je menší než 0,05, a proto lze říci, že v míře akulturace eských a slovenských Romů je statisticky významný rozdíl s tím, že sloven-tí Romové jsou na eskou kulturu méně akulturováni. Vzhledem ke skutečnosti, že zúčastnění sloven-tí Romové neovládají eský jazyk a vyplivali dotazníky GEQ přeložené do romského jazyka, nejedená se o překvapivý výsledek. Schopnost ovládat jazyk hostitelské kultury a míra akulturace pravděpodobně úzce souvisí.

Při zjišťování souvislostí mezi akulturací Romů a jejich výchovnými praktikami, byly použity faktory i dimenze APQ dle Clerkinové a kol. (2007). Autoři dle faktorových nábojů identifikovali tři druhy rodičovského působení na dítě: ped-kolního vku, a sice pozitivní výchovu

(12 poloflek), nekonzistentní výchovu (8 poloflek) a tlesné tresty (5 poloflek). Tyto faktory nezahrnují polofky zaměřené na nedostatečný rodičovský dohled (např. Když opouštíte domov, není dovoleno říkat dítěti, kam jdete.) nebo účast na školních aktivitách. Celkem tedy bylo při testování hypotéz vypočteno 7 poloflek APQ, které nesytí uvedené tři faktory.

Zde je vhodné zmínit, že pokud by dítě pocházelo z tradiční kolektivistické romské rodiny, pak by polofky zaměřené na nedostatečný rodičovský dohled mohly být nepochybně ztraceny, nebo je-li rodina velmi početná a zároveň žije v jedné domácnosti, pak skutečnost, že rodič odejde a zároveň neuvolní své dítě, má zcela odlišný charakter, než jak je tomu v méně početné moderní romské rodině, kde by dítě v uvedené situaci opravdu zůstalo bez dozoru.

Ranks				
	VAR00002	N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00003	. Romové	20	22,05	441,00
	s. Romové	20	18,95	379,00
	Total	40		

Tabulka 10 Srovnání průměrné míry pozitivní výchovy mezi skupinami českých a slovenských Romů (vlastní zpracování)

Test Statistics ^a	
	VAR00003
Mann-Whitney U	169,000
Wilcoxon W	379,000
Z	-,839
Asymp. Sig. (2-tailed)	,401
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,414 ^b

Tabulka 11 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry pozitivní výchovy českých a slovenských Romů (vlastní zpracování)

Na základě srovnání míry pozitivní výchovy mezi českými a slovenskými Romy je možné říci, že mezi těmito skupinami v tomto ohledu neexistuje významný rozdíl. Tendence k pozitivní výchově může být teoreticky dána například emoční angažovaností, láskou k vlastním dětem.

Correlations			akulturace	pozitivni_v
Spearman's rho	akulturace	Correlation Coefficient	1,000	-,092
		Sig. (2-tailed)	.	,574
		N	40	40
	pozitivni_v	Correlation Coefficient	-,092	1,000
		Sig. (2-tailed)	,574	.
		N	40	40

Tabulka 12 Výpočet Spearmanova koeficientu korelace mezi akulturací a pozitivní výchovou u Romů (českých i slovenských)

Z tabulky výše je patrné, že nebyla zjištěna významná souvislost mezi mírou akulturace a pozitivní výchovou v souboru Romů (českých i slovenských). Pokud by se interpretace držela výše uvedeného, tj. předpokladu souvislosti mezi pozitivní výchovou a láskou k vlastním dětem, pak by bylo možné uvedené interpretovat například tak, že zkoumaní Romové mají rádi své děti a dle toho se k nim vztahují bez ohledu na vlastní akulturaci i související problémy.

Obdobný postup byl použit pro výpočet korelace mezi akulturací a nekonzistentní výchovou, nejprve bude však zajímavé zjistit, zda mezi českými a slovenskými Romy existuje v míře uplatňování nekonzistentní výchovy významný rozdíl.

Ranks				
	VAR00002	N	Mean Rank	Sum of Ranks
VAR00003	. Romové	20	15,03	300,50
	s. Romové	20	25,98	519,50
	Total	40		

Tabulka 13 Srovnání průměrné míry nekonzistentní výchovy mezi skupinami českých a slovenských Romů (vlastní zpracování)

Test Statistics ^a	
	VAR00003
Mann-Whitney U	90,500
Wilcoxon W	300,500
Z	-2,970
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,002 ^b

Tabulka 14 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry nekonzistentní výchovy českých a slovenských Romů (vlastní zpracování)

Z výše uvedeného je patrné, že slovenští Romové uplatňují nekonzistentní výchovu statisticky významněastěji než čeští Romové. Třeba odhadovat, čím by mohl být tento jev způsoben, uvažovat lze například o stresu souvisejícím s životem v sociálně vyloučených lokalitách, s problematickou akulturací, jinými výchovnými praktikami podmíněnými odlišnou kulturou apod.

			Akulturation	nek_vychova
Spearman's rho	Akulturation	Correlation Coefficient	1,000	,127
		Sig. (2-tailed)	.	,435
		N	40	40
	nek_vychova	Correlation Coefficient	,127	1,000
		Sig. (2-tailed)	,435	.
		N	40	40

Tabulka 15 Výpočet Spearmanova koeficientu korelace mezi akulturací a nekonzistentní výchovou u Romů (českých i slovenských)

Jelikož mezi podsouborem českých a slovenských Romů byl zjištěn v nekonzistentní výchově statisticky významný rozdíl, byl proveden výpočet korelace mezi akulturací a nekonzistentní výchovou pro obě skupiny zvlášť. Ani v těchto dvou samostatných výpočtech ovšem nebyla zjištěna statisticky významná souvislost mezi sledovanými proměnnými.

	sk	N	Mean Rank	Sum of Ranks
trest_vychova	.. Romové	20	15,23	304,50
	s. Romové	20	25,78	515,50
	Total	40		

Tabulka 16 Srovnání průměrné míry trestající výchovy mezi skupinami českých a slovenských Romů (vlastní zpracování)

	trest_vychova
Mann-Whitney U	94,500
Wilcoxon W	304,500
Z	-2,862
Asymp. Sig. (2-tailed)	,004
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,004 ^b

Tabulka 17 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry trestající výchovy českých a slovenských Romů (vlastní zpracování)

Z výpočet výše je evidentní, že podsoubor slovenských Romů vykazoval statisticky významnou vyšší hodnotu trestající výchovy než podsoubor českých Romů. Interpretace tohoto zjištění by se mohla odvíjet po stejné linii jako v předchozím případě (nekonzistentní výchova).

Correlations			akulturace	trest_vychova
Spearman's rho	akulturace	Correlation Coefficient	1,000	,252
		Sig. (2-tailed)	.	,116
		N	40	40
	trest_vychova	Correlation Coefficient	,252	1,000
		Sig. (2-tailed)	,116	.
		N	40	40

Tabulka 18 Výpočet Spearmanova koeficientu korelace mezi akulturací a trestající výchovou u Romů (českých i slovenských)

Až když hodnoty korelace mezi akulturací a trestající výchovou jsou již vyšší než v předchozích případech, hodnota Spearmanova korelačního koeficientu 0,25 je stále považována za statisticky nevýznamnou. Vzhledem k významnému rozdílu mezi podsoubory byla provedeny samostatné výpočty korelace mezi trestající výchovou a akulturací pro podsoubor českých a slovenských Romů, nicméně mezi akulturací a trestající výchovou nebyla zjištěna statisticky významná souvislost.

Na základě výše uvedených zjištění nebyla přijata H_1 a lze říci, že akulturace romských rodičů statisticky významně nekoreluje s jejich výchovnými praktikami. Zdá se tedy, že výchovné praktiky Romů by mohly být relativně nezávislé na akulturaci na hostitelskou kulturu, respektive u zkoumaných skupin Romů a s ohledem na určitá časová hlediska.

Dále byla na základě provedených výpočtů přijata H_2 : Romové, kteří nehovoří česky, praktikují odlišné výchovné praktiky než Romové, kteří hovoří česky. Zde lze doplnit, že zkoumaní Romové, kteří se zdržují na území ČR a nehovoří česky (výše jako podsoubor slovenských Romů), jsou ve srovnání s Romy, kteří jsou českými občany a bydlí v ČR (výše jako podsoubor českých Romů):

- statisticky více akulturovaní na romskou kulturu (respektive méně akulturovaní na českou kulturu);
- a významněastěji uplatňují nekonzistentní výchovu;
- a významněastěji uplatňují trestající výchovu.

5.4.2 Výchovné praktiky Rom a p íslu-ník majoritní populace

Nejprve byla srovnávána pozitivní výchova mezi Romy a p íslu-níky majoritní populace.

Ranks				
	skupina	N	Mean Rank	Sum of Ranks
poz_vychova	Romové	40	37,98	1519,00
	ne-Rom.	40	43,03	1721,00
	Total	80		

Tabulka 19 Srovnání průměrné míry pozitivní výchovy skupinami Rom a p íslu-ník majoritní populace (vlastní zpracování)

Test Statistics ^a	
	poz_vychova
Mann-Whitney U	699,000
Wilcoxon W	1519,000
Z	-,973
Asymp. Sig. (2-tailed)	,331

Tabulka 20 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry pozitivní výchovy Rom a p íslu-ník majoritní populace (vlastní zpracování)

A koli je patrné, že v p ípad p íslu-ník majoritní populace vycházela o něco vyšší míra pozitivní výchovy, zjištěný rozdíl v míře pozitivní výchovy mezi Romy a p íslu-níky majoritní populace nebyl vyhodnocen jako významný. Jelikož mezi Romy a p íslu-níky majoritní populace nebyl výše v míře pozitivní výchovy zjištěn statisticky významný rozdíl, nebyli dále srovnáni p íslu-níci majoritní populace se slovenskými nebo českými Romy.

Ranks				
	skupina	N	Mean Rank	Sum of Ranks
nekonz_vych	Romové	40	43,76	1750,50
	ne-Rom.	40	37,24	1489,50
	Total	80		

Tabulka 21 Srovnání průměrné míry nekonzistentní výchovy skupinami Rom a p íslu-ník majoritní populace (vlastní zpracování)

	nekonz_vych
Mann-Whitney U	669,500
Wilcoxon W	1489,500
Z	-1,257
Asymp. Sig. (2-tailed)	,209

Tabulka 22 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry nekonzistentní výchovy Romů a příslušníků majoritní populace (vlastní zpracování)

V případě vyhodnocování rozdílů v míře nekonzistentní výchovy mezi Romy a příslušníky majoritní populace se objevil také rozdíl, avšak opačného charakteru než v předchozím případě. U příslušníků Romů byla zjištěna vyšší míra nekonzistentní výchovy, avšak ani tento rozdíl nevyšel jako statisticky významný. V tomto případě je ovšem vhodné zohlednit výše zjištěné rozdíly mezi slovenskými a českými Romy, a proto byly provedeny samostatné výpočty pro tyto dva podsoubory ve srovnání s příslušníky majoritní populace. V míře nekonzistentní výchovy mezi příslušníky majoritní populace a českými Romy nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl.

Ovšem jiná situace nastala při srovnání příslušníků majoritní populace a slovenských Romů, zde byla zjištěna statisticky významně vyšší míra nekonzistentní výchovy u slovenských Romů.

	skupina	N	Mean Rank	Sum of Ranks
trest_vychova	Romové	40	45,35	1814,00
	ne-Rom.	40	35,65	1426,00
	Total	80		

Tabulka 23 Srovnání průměrné míry trestající výchovy skupinami Romů a příslušníků majoritní populace (vlastní zpracování)

	trest_vychova
Mann-Whitney U	606,000
Wilcoxon W	1426,000
Z	-1,870
Asymp. Sig. (2-tailed)	,061

Tabulka 24 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry trestající výchovy Romů a příslušníků majoritní populace (vlastní zpracování)

Výstupem srovnání míry trestající výchovy Romů s podsouborem p íslu-ník majoritní populace není statisticky významný rozdíl, av-ak hodnota 0,061 se blíží statistické významnosti. Při srovnání českých Romů a p íslu-ník majoritní populace stran míry trestající výchovy nebyl zji-t n statisticky významný rozdíl. Naproti tomu při srovnání slovenských Romů a p íslu-ník majoritní populace v mí e trestající výchovy byl zji-t n statisticky významný rozdíl s tím, že sloven-tí Romové ve srovnání s p íslu-níky majoritní populace uplat ují statisticky významn více trestající výchovu.

Na základ vý-e uvedených zji-t ní byla přijata H₃: Existuje rozdíl ve stylech rodinné výchovy u romských a neromských rodi . Av-ak je vhodné up esnit, že zji-t né rozdíly se týkají p íslu-ník majoritní populace a slovenských Romů, nebo mezi p íslu-níky majoritní populace a českými Romy nebyly ve sledovaných výchovných praktikách zji-t ny významné rozdíly:

- Sloven-tí Romové uplat ují ve srovnání s p íslu-níky majoritní populace statisticky významn více nekonzistentní výchovné praktiky;
- Sloven-tí Romové uplat ují ve srovnání s p íslu-níky majoritní populace statistiky významn více trestající výchovné praktiky.

5.4.3 Rozdíly ve výchovných praktikách matek a otc

Nejprve byly vyhodnocovány rozdíly v mí e pozitivní výchovy mezi romskými otci a romskými matkami.

Ranks				
	skupina	N	Mean Rank	Sum of Ranks
poz_vychova	R-matky	26	21,40	556,50
	R-otcove	14	18,82	263,50
	Total	40		

Tabulka 25 Srovnání pr m rné míry pozitivní výchovy romských matek a otc (vlastní zpracování)

	poz_vychova
Mann-Whitney U	158,500
Wilcoxon W	263,500
Z	-,667
Asymp. Sig. (2-tailed)	,505
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,510 ^b

Tabulka 26 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry pozitivní výchovy romských matek a romských otc (vlastní zpracování)

Nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl v míře pozitivní výchovy mezi romskými otci a romskými matkami. Vzhledem k poměrně nízkému zastoupení otců není možné v tomto ohledu srovnávat české a slovenské romské otce.

	skupina	N	Mean Rank	Sum of Ranks
nekonz_vych	R-matky	26	20,04	521,00
	R-otcove	14	21,36	299,00
	Total	40		

Tabulka 27 Srovnání průměrné míry nekonzistentní výchovy romských matek a otc (vlastní zpracování)

	nekonz_vych
Mann-Whitney U	170,000
Wilcoxon W	521,000
Z	-,341
Asymp. Sig. (2-tailed)	,733
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,747 ^b

Tabulka 28 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry nekonzistentní výchovy romských matek a romských otc (vlastní zpracování)

Rovněž v míře nekonzistentní výchovy nebyl zjištěn mezi romskými otci a matkami statisticky významný rozdíl.

	skupina	N	Mean Rank	Sum of Ranks
trest_vychova	R-matky	26	16,48	428,50
	R-otcove	14	27,96	391,50
	Total	40		

Tabulka 29 Srovnání průměrné míry trestající výchovy romských matek a otc (vlastní zpracování)

	trest_vychova
Mann-Whitney U	77,500
Wilcoxon W	428,500
Z	-2,972
Asymp. Sig. (2-tailed)	,003
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,002 ^b

Tabulka 30 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry trestající výchovy romských matek a romských otc (vlastní zpracování)

V míře trestající výchovy byl mezi romskými matkami a otci zjištěn statisticky významný rozdíl s tím, že romští otcové uplatují trestající výchovu statisticky významněastěji než romské matky. Tento rozdíl by mohl být dán například v trestající výchovnou vlastností matek spojenou s menší tendencí k trestání, vyšší agresivitou mužů apod.

	skupina	N	Mean Rank	Sum of Ranks
poz_vychova	neR mat	21	20,19	424,00
	neR otc	19	20,84	396,00
	Total	40		

Tabulka 31 Srovnání průměrné míry pozitivní výchovy neromských matek a otc (vlastní zpracování)

	poz_vychova
Mann-Whitney U	193,000
Wilcoxon W	424,000
Z	-,176
Asymp. Sig. (2-tailed)	,860
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,872 ^b

Tabulka 32 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry pozitivní výchovy neromských matek a otc (vlastní zpracování)

Mezi neromskými matkami a otci nebyl v uplatňování pozitivní výchovy zjištěn statisticky významný rozdíl.

Ranks				
	skupina	N	Mean Rank	Sum of Ranks
nekonz_vych	neR mat	21	19,17	402,50
	neR otc	19	21,97	417,50
	Total	40		

Tabulka 33 Srovnání průměrné míry nekonzistentní výchovy neromských matek a otc (vlastní zpracování)

Test Statistics ^a	
	nekonz_vych
Mann-Whitney U	171,500
Wilcoxon W	402,500
Z	-,759
Asymp. Sig. (2-tailed)	,448
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,452 ^b

Tabulka 34 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry nekonzistentní výchovy neromských matek a otc (vlastní zpracování)

Ani v případě uplatnění nekonzistentní výchovy neromskými rodiči nebyl zjištěn statisticky významný mezipohlavní rozdíl. Tedy výsledky by mohly naznačovat stírání rozdílů v genderově podmíněných rodičovských rolích i v genderově podmíněných vzájemných rodiovských výchovách, nicméně zajímavé bude vyhodnotit trestající výchovu, která se v případě neromských rodičů ukázala jako genderově variabilní.

Ranks				
	skupina	N	Mean Rank	Sum of Ranks
trest_vych	neR mat.	21	14,88	312,50
	neR otc	19	26,71	507,50
	Total	40		

Tabulka 35 Srovnání průměrné míry trestající výchovy neromských matek a otc (vlastní zpracování)

Test Statistics ^a	
	trest_vych
Mann-Whitney U	81,500
Wilcoxon W	312,500
Z	-3,202
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,001 ^b

Tabulka 36 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry trestající výchovy neromských matek a otc (vlastní zpracování)

Období jako v případě romských rodičů i mezi neromskými rodiči byl zjištěn statisticky významný rozdíl v míře trestající výchovy s tím, že neromští otcové uplatňují trestající výchovu statisticky významněastěji než neromské matky.

Na základě výše uvedených zjištění byla přijata H₄: Existuje rozdíl ve stylech rodinné výchovy u romských otců a romských matek. Zjištěný rozdíl spočívá v tom, že romští otcové statisticky významněastěji uplatňují trestající výchovu.

Dále byla přijata H₅: Existuje rozdíl ve stylech rodinné výchovy u neromských otců a neromských matek. Bylo zjištěno, že neromští otcové uplatňují statisticky významněastěji než neromské matky trestající výchovu.

5.5 Vyhodnocení hypotéz

Výzkumné hypotézy byly vyhodnoceny následovně :

- H₁ o Akulturace romských rodičů statisticky významně koreluje s jejich výchovnými praktikami.

Hypotéza nebyla verifikována.

- H₂ o Romové, kteří nehovoří esky, praktikují odlišné výchovné praktiky než Romové, kteří hovoří esky.

Hypotéza byla verifikována.

- H₃ o Existuje rozdíl ve stylech rodinné výchovy u romských a neromských rodičů .

Hypotéza byla verifikována.

- H₄ o Existuje rozdíl ve stylech rodinné výchovy u romských otců a romských matek.

Hypotéza byla verifikována.

- H₅ o Existuje rozdíl ve stylech rodinné výchovy u neromských otců a neromských matek.

Hypotéza byla verifikována.

Celkem tedy byly čtyři hypotézy z pěti verifikovány.

5.6 Závěr –et ení a doporučení

Analýzou akulturace českých Romů a Romů žijících i pobývajících v ČR bylo zjištěno, že slovenští Romové vykazovali vyšší míru akulturace na romskou kulturu, respektive nižší míru na kulturu českou. Nebylo zjištěno, že by čeští a slovenští Romové vykazovali významné rozdíly v míře pozitivní výchovy. Nebyla zjištěna významná souvislost mezi mírou akulturace a pozitivní výchovou českých a slovenských Romů. Dále bylo zjištěno, že slovenští Romové uplatňují nekonzistentní výchovu statisticky významněastěji než čeští Romové. Nekonzistentní výchova statisticky významněnesouvisela s mírou akulturace českých a slovenských Romů. Podsoubor slovenských Romů vykazoval statisticky významně vyšší hodnoty trestající výchovy než podsoubor českých Romů, ani v této výchovné dimenzi nebyla zjištěna významná souvislost s akulturací. Bylo tedy uzavřeno, že akulturace romských rodičů statisticky významněnesouvisí s jejich výchovnými praktikami a Romové, kteří nehovoří česky a pobývají na území ČR, uplatňují odlišné výchovné praktiky než Romové, kteří jsou českými občany.

V další části –et ení bylo zjištěno, že slovenští Romové uplatňují ve srovnání s příslušníky majoritní populace statisticky významně více nekonzistentní výchovné praktiky. Slovenští Romové také ve srovnání s příslušníky majoritní populace své děti více trestají.

Pokud jde o srovnání výchovných praktik romských otců a romských matek, byl zjištěn statisticky významný rozdíl, který spočívá v tom, že romští otcové významněastěji uplatňují trestající výchovu.

Doporučení pro výzkum

Kdyby se v navazujícím výzkumu, který by odstranil metodologické nedostatky zde prezentovaného –et ení (viz níže a podkapitulu Diskuze), podařilo tyto závěry potvrdit, pak by tyto závěry mohly být uplatněny v pedagogické i poradenské praxi.

Vhodné by bylo především verifikovat, zda zde prezentovaný výzkum validně měří veškeré proměnné, nebo výzkumný soubor byl nevelkého rozsahu a validita dotazníků nebyla ověřována.

Doporučení pro praxi

Zjištěné rozdíly a podobnosti by mohly být východiskem pro diferencované plánování preventivních a intervenčních aktivit, v etnicky podprůměrných opatřeních.

Například v rámci spolupráce s rodiči, kteří uplatňují nekonzistentní výchovu, by bylo vhodné diskutovat o možnostech nastavení jednotnější a konzistentní výchovy. Toto může být záležitost primární, sekundární i terciární prevence. V případě rodičů s tendencí k trestající výchově by bylo vhodné ověřit, zda své tresty zdůvodňují, jak je vnímají samotní děti, jak jsou nastavena výchovná pravidla apod. Pedagogická práce s dětmi cizinci je samostatným tématem. Při krajských pracovištích Národního institutu pro další vzdělávání fungují krajské koordinátory, kteří poskytují podporu pedagogickým pracovníkům.

Míru akulturace by bylo zajímavé zkoumat také například v souvislosti se speciálními vzdělávacími potřebami dětí, respektive stupni a formami podpůrných opatření, případně v souvislosti se školním prospíváním nebo jinými ukazateli. Návrhy pro další výzkum jsou uvedeny níže.

Diskuze

Zatímco v teoretické části byla analyzována situace romských dětí předkolního věku z rozličných hledisek, praktická část se soustředila na míru akulturace romských rodičů a výchovné praktiky, respektive srovnání výchovných praktik romských a neromských rodičů. Výzkumný soubor nečetl velké množství probandů a bylo by to metodologicky fláknoucí, z praktického hlediska (zejména s ohledem na osobní administraci dotazníků) by výzkum stávající stovky osob byl pro jednoho výzkumníka obtížně realizovatelný.

Z uvedeného závěru vyplývá, že akulturace romských rodičů nespočívá s výchovnými praktikami těchto rodičů. Nicméně byly zjištěny rozdíly v míře akulturace českých a slovenských Romů (druhá skupina neovládala češtinu a vyplňovala dotazníky v romštině za asistence výzkumníka, kdy byla použita metoda metod PAPI). V případě slovenských Romů byla zjištěna vyšší míra akulturace na romskou kulturu, respektive nižší míra akulturace na českou kulturu.

Akulturace na českou kulturu nebyla ovšem přímo zjištěována, tento závěr je vyvozován z předpokladu, že jsou-li dotyční akulturovaní na romskou kulturu, nemohou být zároveň akulturovaní na českou kulturu. Bylo by zajímavé lidem z této skupiny zadat dotazník GEQ s položkami upravenými směrem k české kultuře a ověřit, zda (respektive v kterých dimenzích) by tento předpoklad byl potvrzen.

Bylo zjištěno, že slovenští Romové uplatí ve srovnání s českými Romy významnější roli než nekonzistentní výchovu a trestající výchovu. Při jakémkoliv zde prezentovaném srovnávání slovenských a českých Romů je nutno reflektovat, že dotazníky pro slovenské Romy byly přeloženy do romského jazyka nebyla vyhodnocena jejich shoda s dotazníky přeloženými do češtiny. V obou případech, jakof i v případě dotazníku APQ-PR by bylo toto vhodné uinit nabízet například do českého jazyka nezávislou osobu a následně srovnání dotazníků, výpočet Cronbachova koeficientu nebo ověření faktorové struktury dotazníků.

Pochopitelně je možné uvažovat o použití zcela jiných výzkumných nástrojů nebo například dlouhodobého výzkumného designu. V rámci úvah o metodologické korektnosti provedeného závěru by neměly být opomenuty ani obecné nevýhody dotazníkových závěrů, jako například tendence odpovídat sociálně akceptovaným způsobem.

Dále bylo zjištěno, že ve stylech rodinné výchovy romských a neromských rodičů existují významné rozdíly, avšak tyto se nevztahují na celý zkoumaný soubor Romů, ale pouze na

slovenské Romy. Tito ve srovnání se zkoumanými neromskými rodiči uplatňují statisticky významně více nekonzistentní výchovné praktiky a také statisticky významně častěji své děti trestají. Ve stylech rodinné výchovy u romských otců a romských matek byl identifikován statisticky významný rozdíl v míře trestající výchovy otců – tyto výchovné prostředky uplatňují častěji než romské matky. Stejný typ genderového rozdílu byl zjištěn také mezi neromskými otci a neromskými matkami.

V rámci diskuze uvedených zjištění by nemělo být opomenuto užití neparametrických metod, které byly zvoleny s ohledem na typ dat (data získaná škálami Likertova typu) a také způsob výběru výzkumného souboru. Vzhledem k nevelkému rozsahu výzkumného souboru a způsobu jeho výběru lze pochybovat o jeho reprezentativnosti, a proto je fládoucí získané poznatky ověřit na větším a reprezentativnějším výzkumném souboru. V takto nevelkém výzkumném souboru došlo k jevům, kdy například z kategorie českých Romů byli zastoupeni pouze sedmi účastníci. Podobných nedostatků by bylo možné nalézt více a v rámci samotného etudování toto bylo třeba zohlednit.

Dleřitě je také zmínt, že zatímco ně Romové pocházeli ze Středoeckého kraje, slovenští Romové se dlouhodoběji zdržují v kraji Ústeckém. Mezi těmito kraji existují socioekonomické rozdíly, které byly výrazně naznačeny a mohly se spolu s dalšími faktory promítnout do omezené zobecnitelnosti dat.

Navazující výzkum by měl také sledovat více demografických proměnných, jako například počet rodiny, zda jsou rodiče sezdaní, zda jde o rodinu s jedním nevlastním dítětem, zda je v rodině nějaký zdravotně postižený člen, zda je v rodině kdo na dlouhodobé návštěvy nebo zda rodina uchovává uspořádání typické pro tradici romské rodiny. Pokud například romská rodina flije tradičním kolektivistickým způsobem, pak je třeba, které zjištěné údaje vhodné interpretovat v celkovém kontextu. Výrazně byla zmínta například problematika rodičovského dohledu o v tradicích po etných romských rodinách, které flíjí v jedné domácnosti, nemusí být třeba, které aspekty formálně pojatého rodičovského dohledu tak problematické, jako by tomu mohlo být v moderních a méně početných romských rodinách.

Zjištěné poznatky lze aplikovat například ve vzdělávacím sektoru, v sektoru sociálních služeb, v oblasti sociálně-právní ochrany dětí, v náhradní rodinné péči, ve zdravotnictví nebo v dalším výzkumu. Pokud by se například potvrdilo, že romští rodiče, kteří jsou méně akulturovaní na českou kulturu, respektive nehovoří dobecky, jsou výchovně méně konzistentní nebo

více uflívají tresty, pak by s tímto jevem bylo možné pracovat například ve školách, v p ípravných t ídách apod.

Dále by bylo zajímavé ov ídit, zda zji-t ný jev, kdy rom-tí i nerom-tí otcové významn ěst ji nefl matky uplat ůovali trestající výchovu, p edstavuje ur ěitou genderovou konstantu, spojenou například s vyšší mírou agresivity í testosteronu, nebo se jedná o společensky podmín ěný jev. Vzhledem k metodologickým omezením, která byla diskutována výše, je ovšem možné, že navazující výzkumu tento jev nepotvrdí.

6 Závěr

Cílem práce bylo prozkoumat akulturaci Romů v souvislosti s jejich výchovnými praktikami, přičemž v centru pozornosti byli rodiče dítěte pedikolního vku. Nebylo zjištěno, že by dotazníkem měřená akulturace Romů statisticky významně souvisela s výchovnými praktikami těchto romských rodičů.

Pokud jde o srovnání výchovných praktik romských a neromských rodičů, byly identifikovány určité statisticky významné rozdíly, konkrétně bylo zjištěno, že zkoumaná skupina tzv. slovenských Romů (tj. Romů pocházejících ze Slovenska, dlouhodobě pobývajících na území Ústeckého kraje a neovládajících český jazyk) ve srovnání s českými Romy (tj. českými romskými obcany, kteří hovoří ve Středočeském kraji) významněast jim uplatňuje nekonzistentní výchovné praktiky a významněast jim své děti trestají.

Ve výchově romských a neromských rodičů byly také identifikovány určité významné rozdíly, přičemž tyto souvisejí s výše uvedenými zjištěními. Člověčí Romové jsou ve srovnání s neromskými rodiči výchovně méně konzistentní a ast jim své děti trestají. Výzkum se zaměřoval také na genderové podmíněné rozdíly ve výchovných praktikách. Bylo zjištěno, že romští i neromští otcové jsou výchovně přísnější, respektive ast jim nevě matky uplatňují trestající výchovu.

Ačkoli lze konstatovat, že všechny tři výzkumné cíle byly dosaženy, empirická část má etné metodologické nedostatky, a proto by měl být výše uvedený odstavec interpretován opatrně, bez nároku na generalizaci. Zejména malý výzkumný soubor, způsob jeho výběru a použité metody vedou k doporučení realizovat další výzkum, přičemž konkrétní doporučení jsou rozepsána v kapitole Diskuze.

V teoretické části byla problematika vývoje romského dítěte pedikolního vku pojata komplexně, využita byla řada odborných poznatků z domácí i zahraniční literatury, nechybly ani internetové zdroje. Některé z výsledků praktické části potvrzují, že nahlízet na Romy jako na homogenní etnickou skupinu, jejíž odlišnost od majoritní společnosti je zásadní a primárně ukotvená v odlišné kultuře, by bylo zkratkovité. Zejména při práci s konkrétními dětmi i rodinami je vhodné uplatňovat moderní přístupy, jako například bioekologickou teorii.

Z výzkumu plyne řada doporučení, která lze rozdělit na doporučení pro navazující výzkum a doporučení pro praxi. Především by bylo vhodné, aby navazující výzkum zahrnoval výzkumný soubor většího rozsahu a vyhodnotil validitu použitých dotazníků. Potvrdí-li se uvedená zji-

t ní, mohla by být aplikována nap . v pedagogickém kontextu, v sociálních službách, ale ku-
p íkladu také v rámci politiky za le ování.

Literatura

ALLEN, K. a Lynn R. MAROTZOVÁ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008, 187 s. ISBN 978-80-7367-421-2.

Analýza determinantů pracovní aktivity obyvatel sociálně vyloučených a sociálně vyloučením ohrožených oblastí [online]. Median, 2015 [cit. 2015-09-17]. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/dokumenty-k-oblasti-vzdelavani/vyzkumna-zprava-vzdelani-a-pracovni-aktivita-median/download>

ANDERSENOVÁ, Margaret L. a Howard Francis TAYLOR. *Sociology: The essentials*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning, 2013. ISBN 978-1-111-83574-3.

AÑÓN ROIG, María José, et al. Indirect discrimination and school segregation of Roma children in the Czech Republic. *Clínica Jurídica per la Justicia Social. Informes*, 2015, 1.1.

APPLEBAUMOVÁ, Barbara. *Being White, being good: White complicity, White moral responsibility, and social justice pedagogy*. Lanham, Md.: Lexington Books, 2010. ISBN 978-0-7391-4491-6.

ARREDONDOVÁ, Patricia., GALLARDO-COOPEROVÁ, Maritza, DELGADO-ROMERO, Edward A., ZAPATAOVÁ, Angela L. *Culturally responsive counseling with Latinas/os*. Alexandria: American Counselling Association, 2014. ISBN 978-155620-241-4.

BAKALÁ, Petr. *Psychologie Romů*. Vyd. 1. Praha: Votobia, 2004, 179 s. ISBN 80-722-0180-8.

BARSZCZEWSKA, Agnieszka a Lehel PETI (Ed.). *Integrating minorities: traditional communities and modernization*. Cluj-Napoca: The Romanian Institute for Research on National Minorities, 2011. ISBN 978-6069274491.

BARTOŠOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3.

BECVAROVÁ, Dorothy S. *Handbook of family resilience*. New York, NY: Springer, 2013. ISBN 9781461439172.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta TĚMÁRDOVÁ. *Emoční zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2010, 100 s. ISBN 978-802-5125-694.

- BLATNÝ, Marek (Ed.). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.
- BLATNÝ, Marek (Ed.). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, souasně p ístupy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 301 s. ISBN 978-80-247-3434-7.
- BOOTH, Alan a Ann C. CROUTEROVÁ. *Disparities in school readiness: how families contribute to transitions into school*. New York: Lawrence Erlbaum, 2008. ISBN 9780805859812.
- BORNSTEIN, Marc H., LEVENTHAL, Tama, LERNER, Richard M. (Eds.). *Child psychology and developmental science: ecological settings and processes*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2015. ISBN 978-1-118-13680-5.
- BORNSTEIN, Marc H. (Ed.). *Handbook of parenting: social conditions and applied parenting*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2002. ISBN 0-8058-3780-9.
- BOWLBY, John. *Vazba: teorie kvality raných vztah mezi matkou a dít em*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-670-4.
- BURNS, Robert B. a C. B. DOBSON. *Introductory psychology*. Boston: MTP Press. 2013. ISBN 978-0852004913.
- CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4033-1.
- CLERKINOVÁ, Suzanne M. (Ed.) Psychometric properties of the alabama parenting questionnaireopreschool revision. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 2007, 36.1: 19-28.
- ADA, Karel (Ed.). *Analýza sociáln vylou ených lokalit v R* [online]. Praha: GAC, 2015 [cit. 2017-06-19]. Dostupné z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/Analyza_socialne_vyloucenych_lokalit_GAC.pdf
- ÁP, Jan, MARETMJi í. *Psychologie pro u itele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- ÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyu ování*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2001, 415 s. ISBN 80-7178-463-X.

- DAMON, William a Richard M. LERNER (Eds.). *Handbook of child psychology*. 6. vyd. Hoboken, N. J.: John Wiley, 2006a, 1063 s. ISBN 04712728764.
- DAVIDOVÁ, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 205 s. ISBN 80-717-8449-4.
- Desatero pro rodiče dětí předškolního věku: Materiál pro PV, č.j. MSMT-9482/2012-22. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2013 [cit. 2015-09-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/desatero-pro-rodice-deti-predskolniho-veku>
- DEWALL, C. Nathan (ed.). *The Oxford handbook of social exclusion*. New York, NY: Oxford University Press, 2013. ISBN 9780195398700.
- DOLEŽAL, Jiří X. Třetina dětí v praktických školách jsou Romové? Samozřejmě! Často vinou jejich rodičů. *Reflex* [online]. 2015 [cit. 2015-09-16]. Dostupné z: <http://www.reflex.cz/clanek/komentare/63688/jiri-x-dolezal-tretina-deti-v-prakticky-skolach-jsou-romove-samozrejme-casto-vinou-jejich-rodicu.html>
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. Vyd. 4. Washington, D.C.: American Psychiatric Association, 2013. ISBN 978-0-89042-554-1.
- Dopady strategické litigace: desegregace Romů ve školství*. New York: Open Society Foundations, 2016. ISBN 978-1-940983-57-8.
- EBBERTOVÁ, Birgit. *100 věcí, které by měl znát každý předškolák*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2011, 138 s. ISBN 978-80-251-3545-7.
- Education at a Glance 2013*. Paris: OECD Publishing, 2013. ISBN 978-92-64-20105-7.
- FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ (Eds.). *Katalog podpůrných opatření: Díl 1 – část pro školy s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* [online]. 2015 [cit. 2015-09-16]. ISBN 978-80-244-4692-9. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-szn/katalog-szn.pdf>
- FELCMANOVÁ, Lenka (Ed.). *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílu 1 – části pro školy s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4672-1.
- FISCHER, Slavomil a Jiří KODA. *Sociální patologie: analýza příčin a možností ovlivnění závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2781-3.

- FOBLETSOVÁ, Marie-Claire, RENTELNOVÁ, Alison Dudnes (Eds.). *Multicultural jurisprudence: comparative perspectives on the cultural defence*. Oxford: Hart Publishing, 2009. ISBN 978-1-84113-896-1.
- General ethnicity questionnaire*. *Stanford culture and emotion lab*. [online]. 2017 [cit. 2017-06-13]. <https://culture-emotion-lab.stanford.edu/projects/toolsmaterials/general-ethnicity-questionnaire>
- GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KEBZA a Milan RYMETM. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: pohled na pět století*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 256 s. ISBN 978-80-247-2798-1.
- GJURIČOVÁ, Marka a Jiří KUBIŠKA. *Rodinná terapie: systemické a narativní přístupy*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2390-7.
- GULOVÁ, Lenka a Radim TYP. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4368-4.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 80-7117-8303-X.
- HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 217 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE (Eds.). *Sociální psychologie: moderní úroveň sociální psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, 769 s. ISBN 80-736-7092-5.
- HOLE, Graham a Victoria BOURNEOVÁ. *Face processing: psychological, neuropsychological, and applied perspectives*. New York: Oxford University Press, 2010. ISBN 978-0199235704.
- HOPKINS, Brian (Ed.). *The Cambridge encyclopedia of child development*. New York: Cambridge University Press, 2005, 670 s. ISBN 05-216-5117-4.
- HORVÁTHOVÁ, Jana. *Kapitoly z dějin Romů* [online]. *Pohled v tisku*, 2002 [cit. 2015-09-17]. Dostupné z: <https://www.kr-olomoucky.cz/download.html?id=10226>

- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- CHROMKOVÁ MANEA, Beatrice a Petr FUŠÍK. *Sociální studia: časopis katedry sociologie FSS MU*. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 8(4). ISSN 1803-6104. Dostupné také z: <http://socstudia.fss.muni.cz/?q=content/bari%C3%A9ry-rod%C4%8Dovstv%C3%AD>
- IVATTS, A., Karel ADA, Lenka FELCMANOVÁ, David GREGER a Jana STRAKOVÁ. *Za leování romských dětí v ed-kolního v ku: zvláštní zpráva o za leování romských dětí do p ed-kolního vzdávání a pé e: eská republika*. Praha: Nadace Open Society Fund, 2015. ISBN 978-80-87725-28-3.
- JAKOUBEK, Marek a HIRT, Tomáš (Eds.). *Romové: kulturologické etudy*. Plzeň: Alenka, 2004. 383 s. ISBN 80-86473-83-X.
- JAKOUBEK, Marek. *Romové - konec (ne)jednoho mýtu: tractatus culturo(mo)logicus*. Vyd. 1. Praha: BMSS-Start, 2004, 317 s. ISBN 80-861-4021-0.
- JAKOUBEK, Marek. *šRomská ökriminalitaöspecifika, p í iny, souvislosti*. *Anthropologia integra*, 2012, 3.1: 39-50.
- JAKOUBEK, Marek a PODUŠKA, Ondřej. *Romské osady v kulturologické perspektivě*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2003. 174 s. ISBN 80-7239-140-2.
- JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 231 s. ISBN 978-80-7367-644-5.
- JANÍK, Miroslav, Karolína PETŮKOVÁ a Tomáš JANÍK. *Standardy pro učitelské vzdávání: reflexe vývoje ve Spolkové republice Německo*. *Orbis Scholae*. 2014, 8(3): 47-70. ISSN 2336-3177.
- JUCOVÍČOVÁ, Drahomíra a Hana FIŠKOVÁ. *Je na-e dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.
- K romské národnosti se veřejně hlásí 13 150 lidí. Méně než Rytířm jedi ze Star Wars. *Ihned.cz* [online]. 2011 [cit. 2015-09-17]. Dostupné z: <http://domaci.ihned.cz/c1-54211050-k-romske-narodnosti-se-verejne-hlasi-13-150-lidi-mene-nez-k-rytirum-jedi-ze-star-wars>
- KADEŠKOVÁ, Jaroslava a PEKOVÁ, Jitka. *Územní samospráva - udržitelný rozvoj a finance*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer eská republika, 2012. 297 s. ISBN 978-80-7357-910-4.

KAMPHAUS, Randy W. a Paul J. FRICK (Eds.). *Clinical assessment of child and adolescent personality and behavior*. New York, NY: Springer, 2010. ISBN 978-0-387-89642-7.

KASSIN, Saul M. *Psychologie*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2007, 771 s. ISBN 978-802-5117-163.

KEITH, Kenneth D. (Ed.). *Cross-cultural psychology: contemporary themes and perspectives*. Malden: Wiley-Blackwell, 2011. ISBN 978-1-4051-9804-2.

KELNAROVÁ, Jarmila a MATĀJKOVÁ, Eva. *Psychologie a komunikace pro zdravotnické asistenty - 4. ročník*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2014. 144 s. ISBN 978-80-247-5203-7.

KOLDINSKÁ, Kristina. *Gender a sociální právo: rovnost mezi muži a ženami v sociálních - právních souvislostech*. Praha: C.H. Beck, 2010. ISBN 978-80-7400-343-1.

KOSTLÁN, František. Uplynulo 6 let od rozsudku Evropského soudu pro lidská práva v případě D. H. Vzdělávání romských dětí se ale příliš nezměnilo. *Romea.cz* [online]. 2013 [cit. 2015-09-16]. Dostupné z: <http://www.romea.cz/cz/zpravodajstvi/domaci/uplynulo-6-let-od-rozsudku-evropskeho-soudu-pro-lidska-prava-v-pripadu-d-h-vzdelavani-romskych-deti-se-ale-prilis-nezmenilo>

KOŘÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2014. 256 s.. ISBN 978-80-247-4435-3.

KUKLA, Lubomír (Ed.). *Sociální a preventivní pediatrie v současném pojetí*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-3874-1.

KUMAR, Ravi, JOSHI, Deepak. Awareness of dental hygiene amongst the primary school children of low socio-economic strata. *International Journal of Contemporary Pediatrics*, 2016, 4.1: 28-35.

KUTNOHORSKÁ, Jana. *Multikulturní prostředí ovatelství pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013. 160 s. ISBN 978-80-247-4413-1.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍKOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LAVRAKAS, Paul J. (Ed.). *Encyclopedia of survey research methods*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, 2008. ISBN 978-1-4129-1808-4.

LECHTA, Viktor a Eva TĚKODOVÁ. *Symptomatické poruchy dětí u dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 191 s. ISBN 80-717-8572-5.

LERNER, Richard M., LAMB, Michael E. (Eds.). *Handbook of child psychology and developmental science: socioemotional processes*. Vyd. 7. Hoboken, N. J.: John Wiley, 2015, 1085 s. ISBN 978-1-118-13679-9.

LERNER, Richard M., LIBEN, Lynn S. MÜLLER, Ulrich (Eds.). *Handbook of child psychology and developmental science: cognitive processes*. Vyd. 7. Hoboken, N. J.: John Wiley, 2015, 1123 s. ISBN 978-1-118-13678-2.

MAPPEŠ-NIEDIEK, Norbert. *Chudáci Romové, zlí Cikáni: co je pravdy na nářích pedsudcích*. 1. vyd. Brno: Host, 2013, 279 s. ISBN 978-80-7294-869-7.

MATĚJK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-25236-2.

MATĚJK, Zdeněk. *Výbor z díla*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6.

MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ (Eds.). *Výchovné poradenství*. Vyd. 2. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013, 363 s. ISBN 978-80-7478-356-2.

MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona (Eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8.

Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, fláků a fláky se sociálním znevýhodněním: č. j. 27607/2009-60. *MT* [online]. 2009 [cit. 2015-09-16]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/1549_1_1/

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ (Eds.). *Katalog podpůrných opatření: obecná část pro fláky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2015-09-16]. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MIOVSKÝ, Michal, SKÁCELOVÁ, Lenka, ZAPLETALOVÁ, Jana, NOVÁK, Petr (Eds.). *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, Univerzita Karlova v Praze & Togga, 2010. ISBN 978-80-87258-47-7.

- NAVRÁTIL, Pavel (Ed.). *Romové v české společnosti: jak se nám spolu flíje a jaké má naše soužití vyhlídky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 223 s. ISBN 80-717-8741-8.
- NEJEDLÍK, Ctibor. *Romové v české republice v era a dnes*. Vyd. 4. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999. ISBN 80-7067-952-2.
- Neformální vzdělávání. In: *MSMT* [online]. Praha, 2016 [cit. 2016-11-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1>
- NEWMANOVÁ, Barbara M., NEWMAN, Philip R. *Development through life: a psychosocial approach*. Vyd. 11. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning, 2012, 769 s. ISBN 978-1-111-34466-5.
- NOLEN-HOEKSEMA, Susan (Ed.). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2012, 884 s. ISBN 978-802-6200-833.
- OPRÁVILOVÁ, Helen. Different and unequal: the educational segregation of Roma pupils in Europe. *The International Journal of Human Rights*, 2010, 14.3: 464-489.
- OPRAVILOVÁ, Eva. *Pedagogická pedagogika*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5107-8.
- PAPKA, Iveta. *Jak pracovat s romskými žáky* [online]. Praha: Slovo 21, 2007 [cit. 2016-12-01]. Dostupné z: http://www.asistentpedagoga.cz/assets/content/files/Jak_pracovat_s_romskymi_zaky.pdf
- PAVELÍKOVÁ, Nina. *Romové v českých zemích v letech 1945-1989*. Vyd. 1. Praha: Ústav pro dokumentaci a vyšetřování zločinů komunistického režimu, 2004. 183 s. ISBN 80-86621-07-3.
- PEKÁREK, Pavel. Zánik sociálního systému Romů. *Demografie*. 1997, 39(1): 36-37.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 2004, 472 s. ISBN 80-200-1086-6.
- PORTA, Donatella D., SIVASTIOVÁ, Tiina, HÄNNINEN, Sakari, SIISIÄINEN, Martii (Eds.). *The new social division: making and unmaking precariousness*. New York: Palgrave Macmillan. ISBN 978-1137509338.
- PRIFITERA, Aurelio, Donald H. SAKLOFSKE a Lawrence G. WEISS (eds.). *WISC-IV: clinical assessment and intervention*. Vyd. 2. Amsterdam: Elsevier Academic Press, 2008. ISBN 978-0-12-373626-0.
- PRŮCHA, Jan. *Interkulturní komunikace*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3069-1.

RABOCH, Jiří a Pavel PAVLOVSKÝ (Eds.). *Psychiatrie*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-1985-9.

RABUŠEK, Ladislav a Petr FUKA (Eds.). *Sociální studia: časopis katedry sociologie FSS MU*. Brno: Masarykova univerzita, 2008, 5(2). ISSN 1803-6104. Dostupné také z: <http://socstudia.fss.muni.cz/?q=content/partnerstv%C3%AD-rod%C4%8Dovstv%C3%AD-rodina>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2016. 47 s. [cit. 2016-11-06]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/680/>

ŘEÁN, Pavel. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.

ŘEÁN, Pavel, KREJČOVÁ, Dana (Eds.). *Diagnostická klinická psychologie*. 4. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.

ŘEÁN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3133-9.

ŘEÁN, Pavel. *S Romy flít budeme - jde o to jak: dříve, současná situace, kořenový problém, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 143 s. ISBN 80-717-8250-5.

SARDELI, Julija. No child left behind in the European Union?: the position of Romani children. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 2017, 39.1: 140-147.

Second European union minorities and discrimination survey: Roma - selected findings [online]. Luxemburg. European union agency for fundamental rights (FRA), 2016 [cit. 2017-07-04]. ISBN 978-92-9491-368-5. Dostupné z: http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2016-eu-minorities-survey-roma-selected-findings_en.pdf

SHAFFER, David R., KIPPOVÁ, Katherine. *Developmental psychology: childhood and adolescence*. 9. vyd. Australia: Wadsworth, 2014, 718 s. ISBN 11-118-3452-0.

SHAFFER, David R. *Social and personality development*. Belmont, Calif: Wadsworth, 2008. ISBN 978-0495600787.

SCHNEIDEROVÁ, Soňa. *Analýza diskurzu a mediální text*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-2884-4.

SMITH, Peter K., HART, Craig H. (Eds.). *The wiley-blackwell handbook of childhood social development*. Chichester: Blackwell Publishing, 2011. ISBN 978-1-4051-9679-6.

SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 248 s. ISBN 978-80-247-4240-3.

SMYERS, Paul, BRIDGES, DAVID, BURBULES, Nicholas C., GRIFFITHSOVÁ, Morwenna (Eds.). *International handbook of interpretation in educational research*. Dordrecht: Springer. ISBN 978-94-017-9281-3.

Statistický úřad České republiky. *Snatečnost* [online]. 2015 [cit. 2015-09-09]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/snatecnost>

SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007, 219 s. ISBN 978-807-3672-508.

Strategie romské integrace do roku 2020 [online]. Praha: Vláda ČR, 2015 [cit. 2016-06-12]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/assets/clenove-vlady/pri-uradu-vlady/jiri-dienstbier/aktualne/Strategie-romske-integrace-do-roku-2020.docx>

Strategie sociálního začlenění 2014 až 2020 [online]. Praha: MPSV, 2014 [cit. 2017-07-28]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/17082/strategie_soc_zaclenovani_2014-20.pdf

Strategie vzdělávací politiky 2020 [online]. Praha: MŠMT, 2014 [cit. 2017-07-28]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

Statistický úřad České republiky. *Mapa sociálně vyloučených a sociálně vyloučením ohrožených romských lokalit v České republice*. In: Evropská unie, Evropský sociální fond, Operační program Zaměstnanost [online]. Praha: MPSV, 2006a [cit. 2017-06-19]. Dostupné z: https://www.esfcr.cz/mapa/int_sc.html

STUHLÍKOVÁ, Lucie a Markéta TRAJBROVÁ. Romové pejsci, bílí kočičky. Segregace na školách se horší. *Aktuálně.cz* [online]. 2015 [cit. 2015-09-16]. Dostupné z: <http://zpravy.aktualne.cz/domaci/romove-pejscy-bili-kocicky-segregace-na-skolach-se-horsi/r~cdb4c46ae9011e4a788002590604f2e/>

SYSLOVÁ, Zora, Irena BORKOVCOVÁ a Jan PRŮCHA. *Péče o vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2014, 213 s. ISBN 978-80-7478-354-8.

SVOBODA, Mojmír (ed.). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.

ŠABATOVÁ, Anna. Doporučení veřejného ochránce práv k naplňování práva na rovné zacházení v postupu k předkolnímu vzdělávání. In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky [online]. Kancelář veřejného ochránce práv, 2012 [cit. 2017-07-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/39970/download/>

ŠEVČÍKOVÁ, Stanislava. Sociální práce s Romy prizmatem hodnot Romů. *Sociální práce*. 2003, 7(4): 105-118. ISSN 1213-6204.

ŠOLCOVÁ, Iva a Vladimír KEBZA. Hlavní koncepce psychické odolnosti. *československá psychologie*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 2008, ro. 52, č. 1, 1-19. ISSN 0009-062X.

ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2947-3.

ŠŮDROVÁ, Ivana. *Psychodiagnostika*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2165-1.

ŠUBRT, Jiří (Ed.). *Soudobá sociologie*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2558-4.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer, 2016. 135 stran. ISBN 978-80-7552-008-1.

Tematické zprávy 2015/2016. In: *česká školní inspekce* [online]. Praha: ČŠI, 2016 [cit. 2017-07-04]. Dostupné z:

http://www.csicr.cz/html/Priloha_VZCSI2015_2016/html5/index.html?&locale=CSY

URBAN, Lukáš, Josef DUBSKÝ a Karol MURDZA. *Masová komunikace a veřejné mínění*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3563-4

Tematická zpráva: Kvalita vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách. In: *česká školní inspekce* [online]. Praha, 2015 [cit. 2017-07-02]. Dostupné z:

http://www.csicr.cz/html/TZ2014-15-15/resources/_pdfs_/TZ_Socialne_vyloucene_lokality_.pdf

Ústecký kraj: Mapa sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v České republice. In: Evropská unie, Evropský sociální fond, Operační program Zaměstnanost [online]. Praha: MPSV, 2006b [cit. 2017-06-19]. Dostupné z:

https://www.esfcr.cz/mapa/int_ust.html

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LE BYCH a kol. *Mentální postížení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3829-1.

VAN ÁKOVÁ, Martina. *Romské dítě v náhradní rodině* [online]. Rozum a cit, 2009 [cit. 2015-09-17]. Dostupné z: www.nahradnirodina.cz/files/File/romske_dite_v_nr.pdf

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.

VÁGNEROVÁ, Marie, Ladislav CSÉMY a Jakub MAREK. *Bezdomovectví jako alternativní existence mladých lidí*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2209-5.

VETEŠKA, Jaroslav a TURECKIOVÁ, Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

VOPEL, Klaus W. *Skupinové hry pro život*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-286-7.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf

VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2013, 176 s. ISBN 978-80-247-4698-2.

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2013 [online]. Praha: MŠMT, 2014 [cit. 2015-09-17]. ISBN 978-80-87601-21-1. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/33944_1_1/

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2014 [online]. Praha: MŠMT, 2015a [cit. 2015-09-17]. ISBN 978-80-87601-31-0. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/36121_1_1/

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMNÍK (Eds.). *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

Vzdělávání a péče v raném dětství v Evropě pro ekonávání sociálních a kulturních nerovností. Brusel: Výkonná agentura pro vzdělávání, kulturu a audiovizuální oblast, 2010. ISBN 978-92-9201-025-6.

Vzdělávání Romů v ČR: Projekt Varianty [online]. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2002 [cit. 2016-12-03]. Dostupné z: <https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b02romove/18.pdf>

WEINER, Irving (Ed.). *Handbook of psychology: developmental psychology*. Vyd. 1. New York: Wiley, 2003. ISBN 04-713-8405-4.

WHITEOVÁ, Julia. *Pitfalls and Bias: Entry testing and the overrepresentation of Romani children in special education*, 2012. Budapest, Hungary: Roma Education Fund.

Zákon č. 561, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: školský zákon. In: *2004*. 2004. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zápisy do 1. ročníku základního vzdělávání: Rok 2015/16. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2015b [cit. 2015-09-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35321/download/>

Zpráva o stavu romské menšiny v České republice za rok 2015 [online]. Praha: Vláda ČR, 2016 [cit. 2016-12-03]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2015.doc>

Seznam tabulek a graf

Tabulka 1 Roky strávené v před-kolním vzdělávání u ekonomicky aktivních respondentů 15-64 let (Median, 2015, s. 6).....	39
Tabulka 2 Přípravné třídy a přípravný stupeň - počet před-kolních, třídních a třídních roků 2010/11 až 2014/15 (M ^T MT, 2015a, s. 80).....	65
Tabulka 3 Složení výzkumného souboru dle etnických skupin (vlastní zpracování)	78
Tabulka 4 Popisná statistika o výzkumných respondentech (vlastní zpracování).....	79
Tabulka 5 Změny podílu obyvatel sociálně vyloučených lokalit v Ústeckém a Středočeském kraji (zdroj Šada a kol., 2015, s. 35)	80
Tabulka 6 General Ethnicity Questionnaire o GEQ (český a romský příklad, romská etnicita, ukázka prvních 10 položek).....	83
Tabulka 7 Alabama Parenting Questionnaire o Preschool Revision (český a romský příklad revize pro rodiče před-kolního věku, ukázka různých položek).....	86
Tabulka 8 Srovnání průměrné akulturace mezi skupinami českých a slovenských Romů (vlastní zpracování)	89
Tabulka 9 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry akulturace českých a slovenských Romů (vlastní zpracování).....	89
Tabulka 10 Srovnání průměrné míry pozitivní výchovy mezi skupinami českých a slovenských Romů (vlastní zpracování).....	90
Tabulka 11 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry pozitivní výchovy českých a slovenských Romů (vlastní zpracování).....	90
Tabulka 12 Výpočet Spearmanova koeficientu korelace mezi akulturací a pozitivní výchovou u Romů (českých i slovenských).....	91
Tabulka 13 Srovnání průměrné míry nekonzistentní výchovy mezi skupinami českých a slovenských Romů (vlastní zpracování).....	91
Tabulka 14 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry nekonzistentní výchovy českých a slovenských Romů (vlastní zpracování).....	91

Tabulka 15 Výpočet Spearmanova koeficientu korelace mezi akulturací a nekonzistentní výchovou u Romů (českých i slovenských).....	92
Tabulka 16 Srovnání průměrné míry trestající výchovy mezi skupinami českých a slovenských Romů (vlastní zpracování).....	92
Tabulka 17 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry trestající výchovy českých a slovenských Romů (vlastní zpracování).....	92
Tabulka 18 Výpočet Spearmanova koeficientu korelace mezi akulturací a trestající výchovou u Romů (českých i slovenských).....	93
Tabulka 19 Srovnání průměrné míry pozitivní výchovy skupinami Romů a příslušníky majoritní populace (vlastní zpracování)	94
Tabulka 20 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry pozitivní výchovy Romů a příslušníky majoritní populace (vlastní zpracování)	94
Tabulka 21 Srovnání průměrné míry nekonzistentní výchovy skupinami Romů a příslušníky majoritní populace (vlastní zpracování)	94
Tabulka 22 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry nekonzistentní výchovy Romů a příslušníky majoritní populace (vlastní zpracování)	95
Tabulka 23 Srovnání průměrné míry trestající výchovy skupinami Romů a příslušníky majoritní populace (vlastní zpracování)	95
Tabulka 24 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry trestající výchovy Romů a příslušníky majoritní populace (vlastní zpracování)	95
Tabulka 25 Srovnání průměrné míry pozitivní výchovy romských matek a otců (vlastní zpracování).....	96
Tabulka 26 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry pozitivní výchovy romských matek a romských otců (vlastní zpracování)	97
Tabulka 27 Srovnání průměrné míry nekonzistentní výchovy romských matek a otců (vlastní zpracování).....	97
Tabulka 28 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry nekonzistentní výchovy romských matek a romských otců (vlastní zpracování)	97

Tabulka 29 Srovnání průměrné míry trestající výchovy romských matek a otc (vlastní zpracování).....	97
Tabulka 30 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry trestající výchovy romských matek a romských otc (vlastní zpracování)	98
Tabulka 31 Srovnání průměrné míry pozitivní výchovy neromských matek a otc (vlastní zpracování).....	98
Tabulka 32 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry pozitivní výchovy neromských matek a otc (vlastní zpracování).....	98
Tabulka 33 Srovnání průměrné míry nekonzistentní výchovy neromských matek a otc (vlastní zpracování)	99
Tabulka 34 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry nekonzistentní výchovy neromských matek a otc (vlastní zpracování).....	99
Tabulka 35 Srovnání průměrné míry trestající výchovy neromských matek a otc (vlastní zpracování).....	99
Tabulka 36 Výsledek Mann-Whitneyova testu pro srovnání míry trestající výchovy neromských matek a otc (vlastní zpracování).....	99
Graf 1 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů v podsouborech (vlastní zpracování).....	79
Graf 2 Průměrné hodnoty akulturace v souboru českých Romů (vlastní zpracování).....	88
Graf 3 Průměrné hodnoty akulturace v souboru slovenských Romů (vlastní zpracování)	88

Přílohy

Příloha 1. Úplná verze přeloženého dotazníku GEQ

1.	() Ve své původní rodině jsem byl/a vychován, jak je mezi Romy běžné. (R) Andre peskeri fame-ija somas barar o/barar i sar ma-kar o Rom oda hin.
2.	Když jsem vyrůstal/a, dodržel/a jsem romské tradice a zvyky. Sar baruvavas somas ikerdo/ iker i ko romane tradicii the zviki.
3.	Lidé kolem mě dodrží romské tradice a zvyky. manu-a pa-al ma akante ikeren o romane tradiciji the o zviki.
4.	Romské tradice a zvyky se mi líbí více než tradice a zvyky lidí jiných národností. O manu-a pa-al ma akante ikeren o romane tradiciji the o zviki.
5.	Stydím se za romské tradice a zvyky. Ladřav man va-e romane tradiciji the zviki.
6.	Jsem hrdý na romské tradice a zvyky. Som barikano prekal o romane tradiciji the o zviki.
7.	Romská tradice a zvyky mě pozitivně ovlivnily. O romane tradiciji the o zviki ke ma but la hes visarde miro dřivipen.
8.	Myslím, že moje děti by se měly učít číst, psát a mluvit romsky. Gondo inav mange, kaj mire have majinen pes te sikhavel te lekhavel the te genel romanesh.
9.	Jsem přesvědčen/a, že mé děti by měly mít pouze romská jména. Gondo inav peske , kaj mire haven bi majinenas te hel ar o romane nava.
10.	Chodím na místa, kde se sdružují Romové a Romky. Phirav pro thana, kaj hin o o Roma.
11.	Jsem dobře obeznámen/a s romskými kulturními praktikami a zvyky. But la hes prin arav o romane zviki the tradiciji.
12.	Ke svému partnerovi nebo partnerce se chovám způsobem, jak je mezi Romy obvyklé. Ko peskero rom/rom i som ajso/ ikerav man avka , sar ko Roma oda hin .
13.	Obdivuji lidi, kteří jsou romského původu. O manu-a saven hin roma i nacija hin ko miro jilo but pa-es.
14.	Kdybych si mohl/a vybrat, budu žít v romském sousedství (komunitě). Te bi peske -aj i om avri, be-ava pa-o Roma, roma i komunita.

15.	Poslouchám romskou muziku. Tʰnāv romano ba-aviben.
16.	Tan ím jako Romové a Romky. Khelav sar o Roma.
17.	Volný as trávím jako Romové a Romky. Miro vo no vachtos hin ajsa sar le Romen.
18.	Slavím romské svátky. ikerav o romane inepi.
19.	Doma jím romská jídla. Khere chav o romane chabena.
20.	V restauracích jím romská jídla. Andro restaranti chav romane chabena.
21.	Kdyfl jsem byl/a dítě, kamarádil/a jsem se s dětmi romského p vodu. Sar somas cik i/cikono bavinavas man le romane havenca.
22.	Moji sou asní přátelé jsou romského p vodu. Mire akanutne amala hin roma a nacijakere.
23.	Chtěl/a bych být Romy a Romkami přijímán/a, akceptován/a. Kamavas bi kaj man o Roma te akceptinen/ te len ke peskro.
24.	Lidé, se kterými chodím na rande a podobné schůzky, jsou romského p vodu. O manu-a, savenca pes zdflav andro vo no vachtos hin roma a nacijakere.
25.	Celkově se cítím jako Rom/Romka. Tʰnāv man sar Rom/Rom i.
26.	Jak často doma mluvíte romsky? Sar but khere vakeren romanes?
27.	Jak často se mluví/mluvilo romsky ve Va-í-kole? Sar but pes vakerel/vakerelas romanes andre tumari -kola/sikh ar i?
28.	Jak často se mluví romsky ve Va-em zaměstnání? Sar but pes vakerel romanes andre tumari bu i?
29.	Jak často se modlíte v rom-tin ?

	Sar but pes mod inen romanes?
30.	Jak asto mluvíte romsky se svými přáteli? Sar but vakeren romanes peskere amalenca?
31.	Jak asto sledujete televizní pořady v rom-tin ? Sar but dikhen andre televiza o romane programi andre roma i hib?
32.	Jak asto sledujete filmy v rom-tin ? Sar but dikhen o moza andre roma i hib?
33.	Jak asto posloucháte rádio v rom-tin ? Sar but -unen o radijos andre roma i hib?
34.	Jak asto tete v rom-tin ? Sar but genen andre roma i hib?
35.	Jak plynule mluvíte romsky? Vakeren/den duma romanes?
36.	Jak dobre tete romsky? Sar la hes genen romanes?
37.	Jak dobre umíte romsky psát? Sar la hes dñanen te lekhavel/irinel romanes?
38.	Jak dobre rozumíte rom-tin ? Sar la hes acha on romanes?

Příloha 2 – Úplná verze přeloženého dotazníku APQ-PR

1.	() Se svým dítětem si přátelsky povídáte. (R) Peskere havenca peske –ukares vakeras.
2.	Dobrovolně svému dítěti v určitých situacích (např. když se učí něco do školy) pomůžete. Korkoro pestar peskere haske/ hake andro varesave keribena(sar hin o sikha- viben andre –kola) –igitinav.
3.	Hrajete se svým dítětem hry nebo se jinak spolu pobavíte. Bavinen peskere havenca varesave bavi-aga abo pes a avka bavinen.
4.	Ptáte se dítěte, jaký měl ve škole den. Phu en peskere havendar sar sas andre –kola, savo sas lengero dffives.
5.	Pomáháte svému dítěti s domácími úkoly. igitinen peskere haske/ hake le keribenenca andre –kola.
6.	Když se vašemu dítěti něco daří, pochválíte ho. Sar pes vareso podarisa ol tumare haske/ hake, a-aren les/la.
7.	Pokud vaše dítě nezlobí, pochválíte ho. A-aren tumare has/ ha ,kaj hin la he.
8.	Když se vašemu dítěti něco podaří, obejmete ho nebo mu dáte pusku. Te pes vareso tumare haske/ hake podarisa ol umiden les/la, obchuden.
9.	Bavíte se se svým dítětem o jeho kamarádech. Vakeren peske havenca pal lengere amala.
10.	Oce ujdete pochvalou, když vaše dítě doma nějak pomáhá. Vazden upre o a-ariben, kana Tumare have khere varesar –igitinen.
11.	Dokážete svému dítěti klidně vysvětlit, proč porušilo nějaké pravidlo nebo proč zlobí. Dffanen te phenel peskere haske/ hake kaj vareso nala hes ker a,kaj kerel nala hiben.
12.	Dáte svému dítěti v děti, když odvedlo dobrou práci. Phene peskere haske/ hake, kana vareso la hes ker a.
13.	V určitých situacích svému dítěti pohrozíte trestem, ale nakonec ho nepotrestáte. Varekana le haven daraven avri le trestenca, no pa is len natrestinen.

14.	Kdyfl Va-e dít n co provede, dokáfle Vás p emluvit, abyste ho nepotrestal/a. Te tumaro havo/ haj vareso nala no kerel, dflanel Tumen te prevakerel, kaj les/la natrestinen.
15.	P esv d it Va-e dít , aby bylo poslu-né, je tak náro né, fle to mnohdy ani nemá cenu. Te prevakerel Tumare has/ ha, kaj te hel la ho, hin but pharo, va-oda varekana oda a i namol ni .
16.	Zkracujete dít ti tresty (nap . odpustíte trest d ív, nefl jste dít ti p vodn ekl/a). Char aren le haske/ hake o trestos (sar hin: odmuken o trestos sigeder, sar phen an).
17.	Jste tak zaneprázdn n/a, fle si nev-ímmete, co Va-e dít d lá nebo kde je. Hin tumen ajci but bu i, kaj ani nadflanen, so Tumaro havo/ haj kerel u kaj hino.
18.	Kdyfl Va-e dít n co provede nebo zlobí, netrestáte ho. Te tumaro havo/ haj vareso nala no kerel, natrestinen les.
19.	Trest, který svému dít te dáte, je závislý na Va-í nálad . O trestos savo le havenge den, hin pal Tumari nalada.
20.	Kdyfl Va-e dít n co provede nebo zlobí, naplácáte mu. Te tumaro havo/ haj vareso nala ho kerel, maren les.
21.	Kdyfl Va-e dít n co provede nebo zlobí, snafíte se ho ignorovat (nev-ímat si ho). Te tumaro havo/ haj vareso nala ho kerel, kerav pes kaj oda nadikhav.
22.	Va-e dít od vás za trest dostává facky. Tumaro havo/ haj kana keren nala hiben chuden pal o muj.
23.	Kdyfl Va-e dít n co provede nebo zlobí, dostane na zadek páskem nebo jiný t lesný trest. Te tumaro havo/ haj vareso nala ho kerel, chudel mariben sirimoha abo varesoha avreha.
24.	Kdyfl Va-e dít n co provede nebo zlobí, k i íte na n j. Te tumaro havo/ haj vareso nala no kerel, vi inen pre leste.
25.	Kdyfl je Va-e dít poslu-né nebo nezlobí, dostane od Vás n jakou odm nu. Te hin Tumaro havo/ haj la ho, -undo, chudel Tumendar vareso.
26.	Snafíte se své dít k ur itým aktivitám motivovat. Motivinen peskere has/ ha ke varesave keribena.

27.	<p>Chodíte na týdenní schůzky, rodičovská setkání nebo jiná setkání ve škole nebo v předškolním zařízení.</p> <p>Phiren andre -kola, dajakeri -kola abo -kolakere arakhibe ina le dajenca the dadenca.</p>
28.	<p>Když opouštíte domov, není důvod říkat dítěti, kam jdete.</p> <p>Kana dflan avri andal o kher, nakampel le haske/ hake te phenel kaj dflan.</p>
29.	<p>Vaše dítě bývá samo doma.</p> <p>Tumaro havo/ haj sas korkoro khere.</p>
30.	<p>Svému dítěti za trest nedáte peníze nebo mu zrušíte určitě výhody (např. možnost koukat na televizi).</p> <p>Peskere haske/ hake na dena love abo vareso sar kerel vareso nala ho(sar hin: te dikhel e televiza).</p>
31.	<p>Když Vaše dítě zlobí, musí jít za trest do svého pokoje.</p> <p>Te tumaro havo/ haj hin nala ho, mu-inel te dflal andre peskeri soba/kher.</p>
32.	<p>Když Vaše dítě zlobí, musí jít za trest do kouta.</p> <p>Te tumaro havo/ haj hin nala nh, mu-inel te dflal andro kutos.</p>