

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Mgr. et Bc. Lenka Šauerová

Vzdělávání a integrace žáků z odlišného kulturního prostředí
do ZŠ Svitavska

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

Souhlasím, aby práce byla uložena a zpřístupněna ke studijním účelům.

.....

podpis

Děkuji PaedDr. Pavlíně Baslerové Ph.D. za vstřícnost, odborné vedení a cenné připomínky v průběhu konzultací. Děkuji také všem, kteří mi poskytli nezbytné informace a o jejichž poznatky jsem se mohla opřít.

Anotace

Diplomová práce „Vzdělávání a integrace žáků z odlišného kulturního prostředí do ZŠ Svitavska“ se především zabývá problematikou vzdělávání romských žáků a problémy spojené s jejich integrací do základních škol.

Cílem teoretické části je na základě studia odborné literatury a dané legislativy seznámit s romskou národnostní menšinou, jejími přístupy ke vzdělávání, a s možnostmi úspěšné integrace do základních škol majoritní společnosti.

V praktické části je rozebráno výzkumné šetření, které je zaměřené na přístup žáků z kulturně odlišného prostředí ke vzdělávání z pohledu pedagoga a přístupů pedagogů k žákům romského etnika. Ke sběru dat jsem použila metodu dotazníku.

Klíčová slova

Romové, národnostní menšina, sociální znevýhodnění, odlišné kulturní prostředí, integrace, inkluze, vzdělávání

Abstract

The diploma thesis "Education and integration of pupils from a different cultural background into basic schools of Svitavy region" is mainly dealing with education of Romani pupils and problems that are linked to their integration into basic schools. The aim of the theoretical part of the thesis is to get to know the Romani ethnic minority via studying of literature and legislation as well as its approaches to education and possibilities of a successful integration into basic schools of majority society. In the practical part, a research dealing with the pupils of different cultural background is presented and described. It describes their approach to education from the perspective of a teacher and it also deals with the approaches of teachers to the pupils themselves. As a means of data collection, the author used a questionnaire.

Key words

Romani people, ethnic minority, social disadvantage, different cultural background, integration, inclusion, education, teaching

Obsah

Úvod.....	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Legislativní rámec vzdělávání v České republice	9
1.1 Žák se sociálním znevýhodněním	10
1.1.1 Žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním statutem	11
1.1.2 Žáci romského etnika	12
1.1.3 Žáci ohrožení sociálně patologickými jevy	12
1.1.4 Žáci s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou	12
1.1.5 Žáci s odlišným mateřským jazykem	12
1.2 Práva národnostních menšin v České republice	13
1.3 Romská národnostní menšina.....	13
1.3.1 Kdo jsou Romové a odkud přišli.....	14
1.3.2 Sociokulturní odlišnosti romského etnika	16
2 Systém vzdělávání s přístupy k sociálně znevýhodněným osobám	18
2.1 Přístup romských rodin ke vzdělávání	20
2.1.1 Individuální úspěch	20
2.1.2 Nesystematicnost a nedostatek potřebných návyků	21
2.1.3 Volná a nedirektivní výchova.....	21
2.1.4 Nedostatečná znalost jazyka.....	21
2.1.5 Nedostatečná vzdělanostní úroveň rodičů.....	22
2.2 Vzdělávací předpoklady romských dětí	22
2.3 Spolupráce romské rodiny se školou.....	23
2.4 Zařazování Romů do bývalých zvláštních škol.....	25
3 Rozsudek Evropského soudu pro lidská práva ve věci D. H. a ostatní proti České republice	27
3.1 Průběh procesu	27
3.2 Změny ve školství po rozsudku.....	29
4 Integrovaní a vzdělávání romských dětí v základní škole.....	30
4.1 Integrace.....	30
4.2 Inkluze.....	32
4.3 Metody a formy výuky zohledňující potřeby jednotlivých žáků.....	34
4.3.1 Kooperativní učení	35
4.3.2 Projektové vyučování.....	36
4.3.3 Daltonská škola	38
4.4 Možnosti a podmínky vzdělávání Romů v České republice	41
4.4.1 Předškolní vzdělávání – mateřská škola.....	42

4.4.2	Předškolní vzdělávání – přípravná třída.....	43
4.4.3	Základní vzdělávání	44
4.4.4	Střední vzdělávání	45
4.4.5	Vysokoškolské vzdělávání a vzdělávání dospělých.....	46
4.5	Shrnutí	46
II. EMPIRICKÁ ČÁST.....		48
5	Vymezení tématu výzkumu.....	48
5.1	Cíl výzkumu	48
5.2	Metody výzkumu.....	49
5.3	Tvorba dotazníku.....	50
5.4	Předvýzkum.....	50
5.5	Realizace zadávání dotazníku	51
5.6	Interpretace šetření	51
5.7	Shrnutí empirické části.....	66
Závěr		68
SEZNAM GRAFŮ.....		70
SEZNAM LITERATURY:		71

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá velice diskutovaným a v dnešní době stále aktuálním tématem: vzděláváním a integrací žáků z odlišného kulturního prostředí do základní školy.

Pro řešení této problematiky jsem si vybrala oblast Svitavska, kde trvale bydlím, pracuji a mám k této oblasti citový vztah. Romové jsou od nepaměti součástí naší společnosti, a přesto naše soužití není bez problémů. Jde o specifické etnikum lišící se kulturou, způsobem života nebo temperamentem od majoritní české společnosti. Jedním z odlišných pohledů je způsob soužití, výchovy a přístup ke vzdělávání. Škola je často chápána jako nutné zlo a školní docházka nezřídka končí již na základní škole. Problémem může být i nepřijetí romských žáků mezi spolužáky majoritní společnosti. Vzdělávací instituce, které běžně navštěvují děti majoritní společnosti, nejsou vždy přizpůsobeny romské komunitě. Můžeme se i setkat s nedostatečnou přípravou pedagogů, či jejich předsudky a stereotypy vůči této etnické skupině. Začleňování Romů do společnosti je současným problémem, který se bude jistě řešit ještě v dalších letech.

Cílem diplomové práce je především zmapovat aktuální problematiku vzdělávání romských žáků, přičemž se hlavně zaměřuji na vzdělávání v základních školách. Dalším cílem je zjistit, jak pedagogové vnímají vzdělávání žáků z kulturně odlišného prostředí a jak k nim přistupují.

Diplomová práce se skládá z teoretické a empirické části. V teoretické části jsou kapitoly zabývající se historií Romů, jejich tradicemi, kulturou, rodinou a přístupem ke vzdělávání. Další kapitoly se týkají legislativního vymezení vzdělávání v České republice, systému vzdělávání s přístupy k sociálně znevýhodněným osobám, integrací a vzděláváním romských dětí v základní škole. Také zde zmiňuji rozsudek evropského soudu pro lidská práva ve věci D. H. a ostatní proti České republice, ze kterého vyplynula změna školského zákona, která nabyla platnost v září 2016. V souvislosti s touto změnou bych na tomto místě ráda zmínila, že od této doby došlo ke změně v terminologii. Novelou školského zákona byla kategorie žák se sociálním znevýhodněním zrušena, viz popis v §16, ale pro potřeby této práce jej budu používat pro jeho jednoznačnost.

V empirické části je zpracován a vyhodnocen výzkum zaměřený na přístup žáků romského etnika ke vzdělávání z pohledu pedagoga. Dále v této části uvádím stanovený cíl výzkumného šetření, použité metody a vyhodnocení získaných údajů.

Pro zpracování teoretické části diplomové práce jsem využila analýzy odborné literatury, dokumentů a internetových zdrojů. Výzkumné šetření jsem realizovala pomocí dotazníkového šetření. Ze všech poznatků získaných analýzou dostupných dokumentů a informací zjištěných při provedeném průzkumu je vypracován závěr a shrnutí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Legislativní rámec vzdělávání v České republice

Právo na vzdělání je univerzálním nezadatelným, nezcizitelným, nepromlčitelným a nezrušitelným lidským právem zakotveným v Listině základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku České republiky. Základním východiskem je nerozlišování dětí na handicapované a intaktní a změna v zaměření na dítě v celé šíři jeho osobnosti a sociálních vztahů, nikoli se zřetelem pouze na jeho postižení, ať se jedná o handicap zdravotní nebo sociální. (Vítková, 2004)

V roce 1999 schválila vláda České republiky na svém zasedání cíle vzdělávací politiky, na jejímž základě vznikla Bílá kniha. Tento dokument formuje vládní strategii v oblasti vzdělávání v podobě myšlenkových východisek, obecných záměrů a rozvojových programů směrodatných pro vývoj vzdělávací soustavy. (Národní program vzdělávání ČR - Bílá kniha)

Nejdůležitějším právním dokumentem je zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který upravuje vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanovuje podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob účastnících se vzdělávacího procesu a stanovuje působnost orgánů státní správy a samosprávy ve školství. Podle školského zákona se vzdělávání řídí těmito zásadami:

- rovného přístupu všech občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání
- zohledňování vzdělávacích potřeb každého žáka
- vzájemné úcty, solidarity, důstojnosti a respektu mezi všemi účastníky vzdělávání
- svobodného šíření poznatků o světě v souladu s cíli vzdělávání
- zdokonalování procesu vzdělávání ziskem nových poznatků ve vědě, výzkumu i vývoji a uplatňováním moderních metod a přístupů
- hodnocení výsledků vzdělávání ve vztahu k dosažení stanovených cílů
- možnosti celoživotního vzdělávání

Vzdělávací soustavu tvoří školy a školská zařízení, jejichž nejčastějšími zřizovateli jsou kraje, obce nebo stát. V takto zřízených institucích je vzdělávání občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie bezplatné. V České republice je školství řízeno

Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, které vytváří Národní program vzdělávání, v němž jsou zpracovány obecné cíle vzdělávání, prostředky k jejich dosahování, hlavní oblasti a obsahy vzdělávání. Na základě tohoto programu jsou pro každý obor vzdělávání ministerstvem vypracovány rámcové vzdělávací programy, které vymezují rozsah, obsah a podmínky vzdělávání v daném oboru. (zákon č. 561/2004)

Rámcové vzdělávací programy jsou základem pro tvorbu vlastního školního vzdělávacího programu konkrétní školy. Zde jsou zohledněny podmínky dané lokality, školy, počet žáků a jejich potřeby. (Vítková, 2004)

Vyučovacím jazykem na školách v České republice je jazyk český. Příslušníci národnostních menšin mají právo vzdělávat se v mateřských, základních a středních školách v mateřském jazyce, a to v případě, že je v dané obci zřízen výbor pro národnostní menšinu. Dále musí být splněn minimální počet uchazečů o vzdělávání v jazyce dané národnostní menšiny. Další možností je zavedení dvojazyčné výuky v některých předmětech nebo jejich částech. Občané členských států Evropské unie a jejich rodinní příslušníci mají přístup ke vzdělávání a školským službám za stejných podmínek jako občané České republiky. Navíc také mají nárok na bezplatnou výuku českého jazyka a podle možností ve spolupráci s rodnými zeměmi žáků mají právo na podporu rozvoje v mateřském jazyce a kultuře. Na úpravu podmínek vzdělávání mají také nárok žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Do této skupiny patří ti žáci, kteří k naplnění nebo k uplatnění svých vzdělávacích možností na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření. Těmito opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte. Tito žáci mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. (zákon č. 561/2004)

1.1 Žák se sociálním znevýhodněním

Nejprve bych na tomto místě ráda zmínila, že v roce 2016 došlo ke změně školského zákona. V současné legislativě se termín žák se sociálním znevýhodněním neobjevuje, ale pro potřeby této práce budu tento termín využívat. Je součástí společné skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo

k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

Jedná se o žáky z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace. Někteří z těchto žáků se bez závažnějších problémů integrují do hlavního výchovně-vzdělávacího proudu. Jiní se mohou setkávat s obtížemi pro svoji jazykovou odlišnost nebo proto, že jsou hluboce ovlivněni svými rodinami a jejich kulturními vzorci, projevujícími se v chování, jednání, odlišné hodnotové stupnici, stylu života, pojetí výchovy apod. (Vítková, 2004)

U mnohých žáků mívá sociální znevýhodnění negativní dopad do oblasti jejich školních výkonů a chování, nemělo by však ovlivňovat rozvoj jejich nadání, potenciality a postoje ke vzdělávání. (Němec, Vojtová a kol., 2009)

V kontextu českého školství jsou sociálně znevýhodnění žáci velmi širokou skupinou, která je rozdělena do těchto podskupin:

1.1.1 Žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním statutem

Zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) neříká, co to nízké sociokulturní postavení je. Obsah nízkého postavení může být velmi široký nebo odlišný v závislosti na tom, jaký koncept pro nízké sociálně kulturní postavení použijeme. Obecně bychom tuto kategorii žáků mohli vymezit prostřednictvím těchto indikátorů:

- a) žáci, kteří pocházejí z rodin s nízkým ekonomickým statutem, rodiče jsou nezaměstnaní nebo dlouhodobě nezaměstnatelní
- b) rodina je neúplná
- c) rodina je zasažena sociálně patologickými jevy
- d) v rodině žije větší počet dětí a samotné prostředí je chudé a nepodnětné
- e) rodina je sociálně vyloučena nebo zasažena sociální exkluzí
- f) členové rodiny jsou příslušníky etnických nebo náboženských menšin

Samotné naplnění jednoho nebo dvou indikátorů nemusí ještě indikovat nízký sociokulturní status a řadit žáka do této skupiny. (Němec, Vojtová a kol., 2009)

1.1.2 Žáci romského etnika

Jedna ze specifických skupin sociálně znevýhodněných žáků jsou romští žáci. Významným předpokladem pro vzdělávání Romů je objektivní posouzení připravenosti romského dítěte na povinnou školní docházku. Důležité je respektovat romské děti s jejich etnickou, kulturní a sociální odlišností. (Vítková, 2004)

1.1.3 Žáci ohrožení sociálně patologickými jevy

Jedná se o rizikovou skupinu dětí ohrožených poruchou emocí nebo chování, které je problémové v důsledku nedostatku pozitivních výchovných vzorů. Jsou to žáci, kteří vyrůstají v prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišném od prostředí majoritní populace. (Němec, Vojtová a kol., 2009)

1.1.4 Žáci s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou

V této skupině jsou zahrnuti všichni žáci, kteří mají soudem nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovu, bývají vzdělávání přímo ve školském zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy. Do této skupiny jsou především zahrnuty děti s poruchou chování. (Němec, Vojtová a kol., 2009)

1.1.5 Žáci s odlišným mateřským jazykem

Sociální znevýhodnění této skupiny dětí souvisí s dobrovolnou nebo nedobrovolnou migrací. Žáci migranti mají pozitivnější postoje ke škole a ke vzdělávání, ale na druhé straně jsou jejich školní výsledky nižší než u žáků z majoritní společnosti. (Němec, Vojtová a kol., 2009)

Rizika ve vzdělávání zmíněných skupin žáků se sociálním znevýhodněním jsou především spojena se školní neúspěšností a s předčasným ukončováním základního vzdělávání. Úkoly a specifika vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním směřují k jejich perspektivě. Vychází však z jejich životních zkušeností, individuálních odlišností a zvláštností sociálních struktur. Důležité je zabezpečení vzdělávání žáků z menšinových skupin tak, aby

mohly být úspěšné v majoritní kultuře a přitom byla zachována jejich jazyková a kulturní identita. (Němec, Vojtová a kol., 2009)

1.2 Práva národnostních menšin v České republice

Podle existujících legislativních norem, především podle zákona č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin (menšinový zákon), je národnostní menšina charakterizována jako společenství občanů České republiky žijících na jejím území a odlišujících se od ostatních občanů společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi. Toto společenství tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevuje vůli být považováno za národnostní menšinu ve snaze zachovat si a rozvíjet vlastní svébytnost, jazyk a kulturu. Příslušníkem národnostní menšiny se může stát občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími lidmi, kteří se hlásí ke stejné národnosti. Tato společenství mají právo na aktivní účast v kulturním, společenském a hospodářském životě. V případě dlouhodobého pobytu na území České republiky mají také právo na výchovu a vzdělávání ve svém mateřském jazyce ve školách a školských zařízeních, které stanoví zvláštní právní předpisy.

V roce 2001 byla ustanovena jako poradní a iniciativní orgán vlády ČR pro otázky týkající se národnostních menšin a jejich příslušníků Rada vlády pro národnostní menšiny. (zákon č. 273/2001 Sb.)

1.3 Romská národnostní menšina

Je naprosto přirozené, že se některé národnostní menšiny do zorného pole majoritní společnosti dostávají častěji než jiné. V České republice v posledních letech největší pozornost upoutává menšina romská, která mezi příslušníky majoritní společnosti vyvolává největší zájem, emoce a potřebu se vyjadřovat. Největší počet příslušníků této národnostní menšiny sídlí především na severní Moravě (Ostrava, Karviná), v severních Čechách (Děčín, Ústí nad Labem) a v dalších velkých městech jako je Praha či Brno. Přesný počet příslušníků romské menšiny v České republice není možné určit. Je to způsobeno vysokou migrací sociálně vyloučených Romů za dostupnějším bydlením. Některé romské rodiny mění bydliště i několikrát za rok. (Zpráva o stavu romské menšiny, 2016)

Ve vztahu k majoritní společnosti se objevuje řada problémů hlavně v oblasti vzdělávání a pracovního uplatnění, sociální a kulturní úrovně a v neposlední řadě kriminality. Často je jim vytýkána hlučnost, agresivita a neochota přijmout hodnoty a normy většinové společnosti.

Svou diplomovou práci jsem zaměřila na skupinu romských dětí, která je mezi širokou veřejností považována za problematickou. Často si klademe otázku, jestli jsou tyto děti opravdu mezi většinovou společností diskriminovány, nebo mají stejné možnosti jako děti z majoritní společnosti.

1.3.1 Kdo jsou Romové a odkud přišli

Romové se v Evropě objevili v průběhu 14. století. Evropa je přivítala údivem, neporozuměním a útlakem. Vzhledem k tomu, že se jim dostávalo rozličných pojmenování zastírajících jejich skutečný původ, bylo těžké najít v různých oblastech zprávy o jejich přítomnosti. Pravlastí Romů je Indie, ze které emigrovali patrně za obživou. Migrace z Indie probíhala v několika vlnách od 9. do 14. století. Šíření romských skupin během 14. století pokračovalo do rumunského Valašska, pak do Čech a potom po celé západní Evropě. Po této první vlně migrace následovaly další do jiných států Evropy.

Prvotní úžas nad příchodem Romů měl krátké trvání a velmi rychle se putování začalo považovat za nepříjemné. Romové se připojili k jiným skupinám kočovníků, které byly klasifikovány jako tuláci, žebráci a vagabundi všeho druhu. (Šotolová, 2011)

První zprávy o Romech na území České republiky jsou z doby krátce po roce 1400. V průběhu 15. století byly podmínky pro Romy v českých zemích příznivější než v jiných státech, proto dochází k přílivu dalších skupin kočujících Romů. Vzhledem ke zvyšujícímu se počtu Romů na našem území byla vydávána stále přísnější protiromská opatření a příkazy k vyhánění Romů. I přes některé kladné zmínky vypovídá většina zpráv z tohoto období proti Romům. Jsou nazýváni cizinci, tuláky, lotry, hadači či čarodějnicemi.

Pronásledování Romů po roce 1700 pokračuje. Zároveň se prosazují snahy vzít Romy oficiálně na vědomí, legalizovat jejich přítomnost a začlenit je do společnosti. Marie Terezie byla první, kdo začal uplatňovat asimilační politiku. V rámci asimilačních snah nařídila, aby se Romové usadili ve městě nebo na vesnici, zakázala používat romštinu, obchodovat s koňmi. Josef II. roku 1782 nařízení rozšířil o vzdělání. Ukládal Romům dbát na řádnou školní docházku svých dětí, mají chodit do kostela a světit křesťanské svátky. V jídle,

oblékání a řeči se mají řídit zvyklostmi svého okolí. Vrchnost jim měla přidělovat pozemky na stavbu obydlí a dohlížet na to, aby Romové neztráceli čas hudbou. (Šotolová, 2011)

Na střední, jižní a zejména jihovýchodní Moravě se Romové postupně usazují dobrovolně. Vznikají zde samostatné osady, takzvané cikánské tábory. Jejich obyvatelé se živili tradičním kovářstvím, hudbou, případně vyráběli podomácku různé zboží. Na většině území Čech a Moravy byli Romové známí jako kočovníci, kteří používali typické vozy kryté plachtami, nebo maringotky tažené koňmi. (Říčan, 1998)

První republika tolerovala kočující Romy stále hůře. V roce 1927 byl vydán zákon proti potulným Romům a tulákům žijícím „po cikánsku“. Zakazoval kočování a táboření ve větších skupinách a vlastnění zbraní. Uvedený zákon znemožnil usazování kočovných skupin, protože jedna rodina se směla zdržovat na jednom místě jen po určitou dobu. V tomto období se projevil snahy ke zlepšení životních podmínek Romů, i jejich vzdělanostní úrovně. V roce 1926 byla v Užhorodu založena první tzv. cikánská škola. Jednalo se o třídy, které měly poskytnout kromě přiměřených vědomostí také jazykovou přípravu.

Druhá světová válka je nejkřutějším obdobím v historii Romů. Po nástupu Adolfa Hitlera k moci začalo Německo provádět rasovou politiku, která měla přinést definitivní řešení romské otázky. Během druhé světové války byli Romové v Čechách téměř vyvražďeni v pracovních nebo koncentračních táborech. Vraždění převážně probíhalo ve vyhlazovacích koncentračních táborech mimo území České republiky. Před nacistickou okupací žilo v Čechách a na Moravě přibližně sedm tisíc Romů. Přežilo jen asi tisíc. (Šotolová, 2011)

Po válce se mnoho Romů přesunulo do průmyslových center a pohraničních oblastí severních Čech a Moravy. Hlavním důvodem bylo hledání práce v průmyslovém odvětví a lepších podmínek k bydlení. Významnou změnu v životě Romů znamenal rok 1958, kdy byl schválen zákon č. 74/1958 Sb. o trvalém usídlení kočovných a polokočovných osob. Cílem této koncepce bylo splnutí Romů s majoritní společností. Měl vést nejen k zákazu kočování, ale i k rozptýlu Romů mezi ostatní obyvatelstvo. V zájmu co nejrychlejší asimilace Romů byla zavedena řada opatření, která se hlavně zaměřovala na oblasti povinného zaměstnání, bydlení, povinné školní docházky a účast v systému zdravotní péče. (Šotolová, 2011)

V letech 1970–1989 se vůči Romům ve státní politice uplatnil program sblížení romské menšiny s majoritní společností. Cílem se stala společenská integrace Romů, poprvé označených jako zvláštní etnická skupina. (Nečas, 2002)

Listopad 1989 byl i v životě Romů velkým předělem. Přinesl jim svobodu užívat svého jazyka a pěstovat svou národní kulturu. K tomuto účelu mohli zakládat vlastní organizace nebo rozvíjet mezinárodní kontakty. (Říčan, 1998)

Nové demokratické zřízení umožnilo zviditelnit romskou problematiku. Do popředí se opět dostává otázka bydlení, zaměstnanosti, nízké vzdělanosti, vysoké porodnosti, kriminality, spolupráce s úřady a rasové nesnášenlivosti. (Šotolová, 2011)

V současné době se mohou Romové účastnit politického dění díky vlastní politické straně Romská občanská iniciativa. Na 8. dubna připadá v České republice Mezinárodní den Romů. Veřejně známí Romové se však převážně věnují hudbě, tanci, sportu a literární a výtvarné činnosti.

1.3.2 Sociokulturní odlišnosti romského etnika

Etnickými znaky romské národnostní menšiny jsou vlastní jazyk, normy, hodnoty, kultura a tradice. Typický styl komunikace, ve které dochází k silné akcentaci výrazových prostředků ať verbálního (např. nadávky), tak neverbálního charakteru (např. gestikulace), je pro příslušníky majority nezvyklý a velmi často bývá nesprávně interpretován (např. hádka či útok). Pro Romy je takové jednání standardem. Romové mají též odlišný vztah k tělesné blízkosti a dotekům. V jejich komunitě nejsou signálem osobního či blízkého vztahu. Potřebu dodržovat určitou vzdálenost, která je typická pro příslušníky majority, Romové nemají. Toto může vést k nedorozumění při vzájemném kontaktu. (Vágnerová, 2005)

Významnou normou je důraz na skupinu. Romové mají tendenci se sdružovat obvykle na základě příbuzenského vztahu či příslušnosti k rodu. Jejich kolektivismus se projevuje v mnoha oblastech života, např. nebývá přesně vymezeno osobní vlastnictví určitých věcí (např. oblečení). Všechno je užíváno společně, proto se nemůžeme divit, když se romské dítě takto chová i jinde, třeba ve škole. Velká rodina vždy jednotlivci poskytuje zázemí, ochranu a podporu. Příslušnost ke skupině dává větší jistotu a pocit bezpečí. Soudržnost a solidarita je pro Romy důležitou sociální normou. Romové mají tendenci vytvářet příbuzenské skupiny, řešit svoje problémy společně, často jde např. na jednání do školy celá skupina. Rodinné pouto je velmi silné. Romská rodina si stále udržuje patriarchální ráz. Tvoří ji široký okruh příbuzných, je vícegenerační a existuje v ní určitá hierarchie. Pozice členů rodiny se odvíjí od jejich pohlaví a stáří. Starší členové jsou váženější a je jim prokazována velká úcta. Dominantní postavení v rodině má otec. Jeho jedinou povinností je odevzdat ženě peníze,

které vydělá (pokud ovšem pracuje). Žena je ceněna podle své plodnosti, zvláště vítáni jsou synové, jejichž výchově se převážně věnuje otec. Žena obvykle zůstává v domácnosti a zajišťuje výchovu dětí. Romové mívají větší počet dětí, často víc, než o kolik jsou schopni se postarat. To vyvolává v majoritní společnosti dojem, že nejsou dostatečně zodpovědní. Děti jsou vychovávány ke smyslu pro realitu a pro přežití. Mladí Romové zakládají rodiny velmi brzy a často jsou nezralými rodiči. Jejich děti jsou častěji geneticky zatížené vrozenými vadami a není jim poskytována dostatečná péče. (Vágnerová, 2005)

Specifický bývá i způsob užívání bytu. Život domácnosti se soustřeďuje do jedné velké místnosti. Sklon k pospolitému životu i sklon často měnit místo pobytu vedou někdy k nápadnému přeplňování bytů. Pro Romy je také typické tzv. vybydlování, tedy radikální devastace bytu či domu. Necitlivost k okolí a devastace bytu bývá pro příslušníky majoritní společnosti nepřijatelná. (Říčan, 1998)

Další odlišností, kterou bych tu chtěla zmínit, je svérázný romský životní styl, pro který je typický sklon k nepravdělnosti, živelnosti a nesystematičnosti. Romské rodině chybí pevná struktura, diferencovanost denního programu, vymezení osobního teritoria a osobních věcí. Specifický je jejich vztah k přítomnosti, budoucnost pro ně není příliš důležitá. Mají sklon k impulzivitě a k bezprostřední realizaci okamžitých nápadů. Jejich citová spontánnost a živý temperament jim umožňuje intenzivněji prožívat přítomnost a více si užívat aktuální příjemnosti. Není jejich zvykem prožívané emoce zastírat. Většinou se odrážejí v mimice, gestikulaci a v celkovém projevu. Rubem spontánnosti a orientace na přítomnost je chronický nedostatek disciplíny, spolehlivosti a vytrvalosti, např. sportovně nadaní chlapci odpadají pro neschopnost pravidelně trénovat, hudební talenty zplání pro neochotu naučit se noty, dospělí se v noci veselí a ráno nevstanou do práce. V žebříčku jejich hodnot má své místo především svobodný život, uznání rodové hierarchie, láska k dětem a peníze jako základní potřeba přežití. Vzdělání a úspěchu přikládají malý význam. (Vítková, 2005, Říčan, 1998)

2 Systém vzdělávání s přístupy k sociálně znevýhodněným osobám

V současné době prochází školství a vzdělávání v České republice procesem transformace, jejímž cílem je vytvoření demokratické a humánní školy, která by poskytovala všem členům společnosti stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání. Jednou ze zásadních změn, k níž se v našem školství dospělo, je skutečnost, že výchova a vzdělání postižených dětí a mladistvých přestává být doménou speciálního školství a v souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se postupně stává záležitostí všech typů škol a školských zařízení. Základním východiskem je nerozlišování dětí na handicapované a intaktní. Hlavní změnou je zaměření se na dítě v celé šíři jeho osobnosti a sociálních vztahů, nikoli se zřetelem pouze na jeho postižení, ať se jedná o handicap zdravotní nebo sociální. Nyní se spíše vychází ze stupně a hloubky postižení. Žáci s lehčím až středně těžkým postižením docházejí do běžných typů škol a vzdělávají se tedy v hlavním výchovně-vzdělávacím proudu. Na speciální potřeby jedince se reaguje speciálními podpůrnými opatřeními. (Vítková, 2004)

Hlavním problémem při vzdělávání žáků z kulturně odlišného prostředí je ve většině případů jejich nedostatečná znalost vzdělávacího jazyka, což je příznačné pro většinu příslušníků menšin či etnik, u nichž vzdělávání neprobíhá v jejich mateřském jazyce. U těchto žáků je nutné věnovat pozornost nejen osvojení českého jazyka, ale i seznámení s českým prostředím, jeho kulturními zvyklostmi a tradicemi. (RVP ZV, 2005)

Neuspokojivý současný stav romské populace, včetně její vzdělanostní úrovně, má nepříznivé důsledky v oblasti sociální, ekonomické i kulturní. Prohlubuje skupinové a společenské rozpory a vyvolává značné problémy z hlediska národnostního porozumění. Jednou ze základních podmínek odstranění společenské nerovnosti Romů je změna přístupu školského systému. Ten je povinen akceptovat ve výchovně-vzdělávacím procesu přítomnost romských dětí s jejich etnickou, kulturní a sociální odlišností. (Šotolová, 2011)

Dlouhodobým cílem školy musí být integrace žáků z odlišného kulturního a sociálně znevýhodněného prostředí, ochrana jejich minoritní kultury a podpora jejich úspěšnosti v majoritní společnosti. Při přípravě školního vzdělávacího programu je nezbytné, aby škola vnímala jinou národnost, etnicitu či hodnotovou orientaci svých žáků. Škola musí využívat výukové postupy vhodné pro rozmanité učební styly žáků a různé způsoby organizace výuky. Při plánování výuky by měl učitel vycházet ze zájmů, zkušeností a potřeb žáků různých kultur, etnik a sociálního prostředí.

Pro úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je potřebné zabezpečit individuální nebo skupinovou péči, přípravnou třídu, pomoc asistenta pedagoga, menší počet žáků ve třídě, odpovídající metody a formy práce, specifické učebnice a materiály, pravidelnou komunikaci a zpětnou vazbu. (RVP ZV, 2005)

Období předškolního věku je z pohledu vývoje člověka jedním z nejdůležitějších. Toto období především podporuje rozvoj osobnosti dítěte, podílí se na jeho zdravém citovém, mentálním a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, hodnot a mezilidských vztahů. Mateřské školy nabízejí dětem vhodné vzdělávací prostředí, které je vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté, v němž se dítě může cítit jistě, bezpečně, radostně a spokojeně. Toto prostředí dítěti zajišťuje možnost projevit se, bavit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem. Pro zapojení sociálně znevýhodněných dětí do předškolního vzdělávání je zcela klíčová motivace rodičů. I mateřské školy mohou působit na rodiče přímo v terénu (např. organizováním setkání pro rodiče, návštěvami v lokalitě), dbát tak na vytvoření důvěrného vztahu a zároveň jasně nastavenými pravidly předcházet budoucím konfliktům. Pokud se dítě neúčastní předškolního vzdělávání, může to mít negativní důsledky pro jeho zapojení do základního vzdělávání, jeho budoucí kariéru a celkové uplatnění ve společnosti. (RVP PV, 2017)

Od školního roku 2017/2018 vešel v platnost zákon č. 178/2016 Sb., novelizující mimo jiné i školský zákon č. 561/2004 Sb., který zavedl povinné předškolní vzdělávání pro děti, které dosáhnou pátého roku věku před začátkem školního roku až do zahájení povinné školní docházky v základní škole. Povinné předškolní vzdělávání má formu pravidelné denní docházky v pracovních dnech, a to v minimálním rozsahu nepřetržitých čtyř hodin. (zákon č. 561/2004)

Přípravné třídy jsou převážně zřizovány při běžných základních školách a jejich cílem je systematicky připravovat děti nejen ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí k bezproblémovému začlenění do vzdělávacího procesu a předcházet tak u nich případným neúspěšným začátkům ve školní docházce, které by mohly ohrozit průběh jejich dalšího vzdělávání. Základem je organizovaná činnost dětí, nejčastěji hraní různých her, rozhovor, učení, vycházky, pracovní, pohybové, hudební a výtvarné činnosti. (Přípravná třída, 2011)

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, jehož pracovní povinnosti vycházejí především ze školského zákona či vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Jeho náplní práce je především spolupráce s učitelem na přímé výchovné a vzdělávací činnosti jak u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i u

ostatních žáků, pomoc při komunikaci nejen mezi učiteli a žáky, ale také při komunikaci mezi učiteli a zákonnými zástupci, individuální i skupinová podpora žáků při přípravě na výuku a pomoc při adaptaci na školní prostředí. (Vyhláška č. 27/2016)

2.1 Přístup romských rodin ke vzdělávání

Pro romskou etnickou skupinu je typická nízká vzdělanost, jejíž příčina představuje komplex sociokulturních faktorů. Školu chápou jako instituci, která je reprezentantem jiné kultury než jejich vlastní. Charakter vzdělání, které lze ve škole získat, nezahrnuje schopnosti a dovednosti oceňované v romském etniku. Školní prospěch chápou jako prostředek k dosažení budoucích výhod, což vyžaduje plánování a úvahy o budoucnosti. Tento postoj není pro romskou rodinu, která se hlavně soustřeďuje na přítomnost, typický.

(Vágnerová, 2005)

Ve vzdělání svých dětí vidí Romové dokonce nebezpečí, že by jim mohlo děti odcizit. Často se tedy spokojují s tím, že děti absolvují několik prvních ročníků základní školy. Důsledkem pak bývá velmi vysoká absence, která je zaviněná malou snahou o pravidelnost školní docházky, nedostatek péče o domácí přípravu a minimální spolupráce se školou zejména u dětí s velmi slabým prospěchem a chováním. (Říčan, 1998)

Na tomto místě bych ráda zmínila nejčastější faktory vycházející z romského rodinného prostředí, které mají nepříznivý vliv na vzdělávání romských dětí.

2.1.1 Individuální úspěch

Jednou z překážek zlepšování vzdělanostní úrovně Romů je skutečnost, že v tomto společenství není kladen důraz na individuální úspěch. Od samého počátku je dítě jedním z mnoha členů velké skupiny, kde je více dětí a jejich postavení je dáno jinými faktory. Ctižádost a motivovanost k výkonu je zpravidla podporována silně individualizovaným přístupem majoritní společnosti. V romské rodině nemá vynaložené úsilí a soupeření žádný význam. Dítě je doma pozitivně hodnoceno za projevy solidarity. (Vágnerová, 2005)

2.1.2 Nesystematičnost a nedostatek potřebných návyků

Nemotivovanost a nesystematičnost romských dětí k úsilí o dosažení cíle je dalším nepříznivým faktorem. Tento postoj pravděpodobně vyplývá z tendence k neustálé změně, která je způsobena kočovným stylem života. Romské děti také nemají pravidelný režim, chodí spát, kdy chtějí, a dělají si, co chtějí. Toto chování a nechuť ke stereotypizaci života je v rozporu s normami školy. Pevný rytmus školní docházky představuje pro tyto děti značnou zátěž, což se projevuje nejenom nedodržíváním pravidelné přípravy na vyučování, ale i pozdními příchody do školy, záškoláctvím, touláním apod. (Vágnerová, 2005)

2.1.3 Volná a nedirektivní výchova

Z hlediska romské rodiny nejsou dostatek volného času, minimum omezení a povinností nerozvíjející potřebné kompetence a způsoby chování, ničím nápadné, protože vycházejí z jiných požadavků, které jsou důležitou součástí výchovy v majoritní společnosti. Romské děti nemají dostatečně rozvinuté schopnosti, dovednosti a návyky, které jsou potřebné pro školní úspěch. Přijetí zodpovědnosti za plnění školních povinností od nich není vyžadováno, protože i jejich rodiče k nim mají hodně volný vztah. Děti nejsou zvyklé se učit něčemu nazpaměť, pamatují si jen to, co je zaujalo. Nikdo je nenutí, aby nějakou činnost dokončily. (Vágnerová, 2005)

2.1.4 Nedostatečná znalost jazyka

Nepříznivou překážkou zlepšování vzdělanostní úrovně Romů je nedostatečná znalost jazyka majoritní společnosti. Často rozumějí špatně česky, přičemž dobrou češtinu neslyší v rodině ani během školní docházky. Romské rodiny zpravidla užívají romské nářečí, ale nejčastěji nespisovnou češtinu nebo slovenštinu se značnou příměsí romštiny i dalších jazyků. Pro romské děti je čeština cizím jazykem, pro nějž nemají dostatečný jazykový cit, potřebnou slovní zásobu a neznají dobře ani jeho gramatickou stavbu. Rozdíly v gramatice se projevují specifickými chybami v užívání pádů a předložek. Myšlení je velmi konkrétní, děti se musí učit nejen novým českým slovům, nýbrž i novým pojmům a zvykat si na jejich užívání. Další problémy, které nepříznivě ovlivňují vzdělávání Romů, jsou sociokulturně podmíněné rozdíly ve smyslu a obsahu komunikace. Souvisí to s celkovým romským postojem k životu, kde převažuje praktikismus. Děti jsou méně stimulovány, aby se o čemkoli vyjadřovaly. Za těchto

okolností se především rozvíjí účelová komunikace. Určitý rozdíl je i v obsahu, kdy v romském společenství je sdělení zpravidla konkrétně zaměřeno, zatímco v majoritní společnosti se může týkat něčeho abstraktního, co žádný praktický význam nemá. (Vágnerová, 2005)

2.1.5 Nedostatečná vzdělanostní úroveň rodičů

Rodiče představují určitý model, kterému se chce dítě podobat, a vzdělání do tohoto vzoru nepatří. Nedostatečná úroveň vzdělání vytváří nejen nepříznivý základ pro rozvoj nezbytných znalostí a dovedností, ale také i pro motivaci k jejich dosažení. Rodinný standard dítě chápe jako normu. (Vágnerová, 2005)

2.2 Vzdělávací předpoklady romských dětí

Velmi malý počet romských dětí prochází mateřskou školou. Výchova v romské rodině není zpravidla dobrou přípravou pro školní práci. Jen zřídka získá dítě zkušenost s knížkou, hračkami, tužkou a papírem. Chybí omalovánky, doplňovačky, hádanky, kvízy nebo stavebnice.

Častým a velmi vážným handicapem je nevyhovující bydlení a životospráva romské rodiny. Dítě většinou tráví čas v přeplněných, vlhkých a nevětraných místnostech. Stravu mívá nepravidelnou a nevhodnou.

Slabý školní prospěch mnoha romských dětí lze vysvětlit nejen nedostatečnými schopnostmi, ale přímo odporem k tomu typu vzdělání, které předává naše škola a jež je v romské komunitě málo ceněno vzhledem k tomu, že většina této skupiny patří k nejnižší sociální vrstvě, která cení jiné znalosti, dovednosti i postoje než střední a vyšší třídy. Díky školní neúspěšnosti i odlišné hierarchii hodnot mají dospívající jedinci značné potíže s volbou povolání. Po ukončení školní docházky je většina zařazena do učebních oborů, do kterých někteří po krátké době přestanou chodit. Minimální procento studuje na střední nebo vysoké škole. Toto s sebou přináší skutečnost, že Romové později neobstojí v konkurenci na trhu práce a stávají se nezaměstnanými. (Bartoňová, 2009)

Romské děti bývají živější, temperamentnější, hůře se ukáznou, vykřikují apod. Potřebují častější přestávky, při nichž si mohou zacvičit, zakřičet nebo zazpívat. Ve výuce jim vyhovuje dramatizace a technika hraní rolí. Má v ní být méně pamětního učení, více prostoru

pro spontánnost a tvořivost. Každému jedinci má pomoci rozvíjet ty schopnosti, které má a nežádat po něm schopnosti, které nemá. Dítě musí také cítit osobní zájem a citovou blízkost. (Říčan, 1998)

2.3 Spolupráce romské rodiny se školou

Spolupráce romské rodiny se školou bývá obvykle problematická. Postoj romské rodiny ke škole jako k místu, které dítě vychovává a vzdělává, je odlišný od rodin majoritní společnosti, které jsou více zaměřeny na výkon dítěte ve škole a to, jak se dítě ve škole cítí, dávají do kontextu s jeho učením. Centrem zájmu romské rodiny je, jak se k dětem ve škole chovají a jak se k nim chová učitel. Postoj ke škole vytvářejí na základě spokojenosti svých dětí. Pro romskou rodinu není vzdělání dětí prioritou, což vede k tomu, že děti málo nebo vůbec nemotivují k dosažení dobrých výsledků ve vzdělání. Necítí potřebu informovat se o výuce či prospěchu, mají nedůvěru k pedagogům, nechodí na třídní schůzky. Objevují se nesprávné návyky v režimu dne, děti se na školní vyučování nepřipravují a povinnosti směrem ke škole nejsou rodiči kontrolovány. To vše se odráží v neochotě spolupracovat. Bez spolupráce rodičů a bez jejich zájmu nelze od dítěte očekávat dostatečnou školní úspěšnost. (Bartoňová, 2006)

Škola je první institucí, kde romské dítě pochopí své postavení příslušníka menšiny. Romští žáci nemají mnoho důvodů, aby se ve škole cítili dobře. Škola je prostředím s přesnými pravidly a strukturovaným systémem, ve kterém není možné se chovat, jak se nám líbí či do ní docházet libovolně. Romská rodina se především vyznačuje nestrukturovaným prostředím, proto je pro dítě dodržování školního režimu a řádu velký problém. Mimo obtíží s učením mívají děti romského etnika potíže i se svým začleněním do skupiny vrstevníků, kde míra jejich akceptace či odmítání představuje důležitou sociální charakteristiku. Ve smíšených třídách patří romští žáci mezi neoblíbené nebo přehlížené. Odmítání bývají chlapci, zatímco dívky bývají přehlíženy. Jedna z cest, jak pomoci romským dětem v sociálním začlenění a uplatnění, je trpělivý a klidný přístup k dítěti, neboť jde o budování vztahu mezi školou a celou místní romskou komunitou. Důležitým prvkem je komunikace, která má být především pozitivní a směrem k rodičům by měla obsahovat úctu a respekt. Za úspěch můžeme považovat navázání pozitivního kontaktu s rodiči. (Bartoňová 2006)

Toho lze dosáhnout v případě, že učitelé budou s rodiči jednat jako s rovnocennými partnery, mluvit s nimi nejen o záležitostech školy, ale zajímat se o rodinu dítěte jako celek,

být ochotni jim pomoci i v případech jako je například jednání s úřady. Malou ochotu rodičů spolupracovat se školou, nedostatečnou přizpůsobivost škole (nezajištění odpovídajících školních potřeb, nedostatečná pomoc s domácí přípravou apod.) by měla škola zpočátku částečně prominout, avšak s rodiči o problémech mluvit a postupně zvyšovat nároky na spolupráci. Rodiče je potřeba přesvědčit, že škola není jejich nepřítel, nechce děti odpoutat od rodiny a je ochotna akceptovat jejich zvyky.

Pro navázání dobré spolupráce mezi rodinou a školou můžeme postupovat podle následujících témat: (Kovaříková, 1998)

- zapojení rodiny do aktivit školy
- otevření prostředí rodiny
- změna typu rodiny
- komunikace s rodiči
- návštěvy v hodinách
- vzdělávání rodičů
- organizování rodičovských skupin

Osobně si myslím, že i návštěvy učitelů v rodinách jsou velkým přínosem. Tyto návštěvy by se však neměly konat pouze v případě, že dítě ve škole něco provedlo nebo nastal jiný problém. Důležité jsou ty návštěvy, které jsou konané za účelem poznání rodiny a jejího zázemí. Veškeré tyto aktivity jsou velmi pracné a náročné. Úsilí věnované přesvědčování rodičů o nutnosti vzdělání se často jeví jako marné. Myslím, že je to dobrá investice do budoucna, která se jednou určitě vyplatí. Je velmi jednoduché nabádat pouze učitele k aktivitě, avšak pokud není ze strany rodiny alespoň minimální snaha navázat také spolupráci s rodinou, je vše velmi zkomplikováno.

Nesmíme však opomenout ty rodiče, kteří se o vzdělání svých dětí starají, motivují je a spolupracují se školou nebo třídním učitelem. U rodin, které jsou označovány jako „problémové“, se bohužel setkáváme s prvním případem, tedy s nezájmem o školní prospěch a docházku dětí. Na třídní schůzky chodí malé procento rodičů. Romské děti navštěvující nejen první či druhou třídu, ale v našem případě i pátou třídu, rodiče často do školy doprovázejí a předpokládají tedy, že to jako spolupráce s učitelem a školou stačí. Učitelé si je tedy musí zvat mimo třídní schůzky a často tyto konzultace zasahují i do výuky.

Je tedy zřejmé, že pak i učitelé „rezignují“ na hlubší spolupráci s rodinou. Neustálé domlouvání, přemlouvání, snaha působit na ně jsou velmi zatěžující hlavně v případě, že tato snaha nemá sebemenší výsledky.

Bez spolupráce rodičů a jejich zájmu o vzdělání nelze od dítěte očekávat dostatečnou školní úspěšnost. Jelikož je dítě obrazem svých rodičů, těžko bude prospívat bez jejich podpory a snahy. Naopak přijme za své negativní postoje vůči škole a ztratí zájem o další vzdělávání.

2.4 Zařazování Romů do bývalých zvláštních škol

Na konci minulého století nebylo příliš velkou snahou začlenit romské děti do školních kolektivů ostatních dětí na základě respektování jejich kulturní identity jako rovnocenné kulturní identity národa, ve kterém žijí. Hovořilo se o tzv. „romském problému“, který byl ve školách řešen v souladu s tehdejší vládní politikou vůči romské menšině, a to snahou o asimilaci tedy o potlačení jejich zvyků, tradic a kultury včetně jazyka. Tehdejší školní praxe „jednotné školy“ navíc vycházela z dogmatu „průměrného žáka“, což znamenalo, že všechny děti ve společnosti jsou stejné, mají průměrně stejné intelektové schopnosti, znalosti, návyky a potřeby. Tento přístup tedy vylučoval vše, co z tohoto průměru vybočovalo. V souladu s myšlenkou jednotné školy a politiky asimilace Romů byla veškerá specifika romských dětí záměrně potlačována jako nežádoucí. (Projekt Varianty, 2002)

Řada malých Romů do základní školy vůbec nenastoupila a šla rovnou do zvláštní školy. Důvodem bylo buď to, že pro běžnou základní školu „nedozrály“ ani po odložení školní docházky, nebo že se jejich rodiče sami energicky domáhali zvláštní školy. (Říčan, 1998)

Velké procento romských dětí bylo vzděláváno v bývalých zvláštních školách, které byly určeny pro děti s lehkým mentálním postižením. Do těchto škol byly romské děti zařazovány jak na základě výsledků vyšetření v pedagogicko-psychologických poradnách, tak i často velmi záhy po zahájení povinné školní docházky do základní školy a po objevení problémů v komunikaci mezi žákem a školou. Odborná vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně jsou zaměřena na posouzení úrovně školní zralosti a inteligenčních schopností. Testy jsou standardizovány podle dětí majority a pro romské děti nejsou validní. Je logické, že romské děti nedosahovaly tak vysokého stupně inteligence jako děti z majoritní společnosti, a to z důvodu života ve vyloučených lokalitách a tudíž nepřipravenosti na školu.

Jelikož většina rodičů tehdejších romských žáků byla nevzdělaná a neznalá školství, přeřazení dítěte do zvláštní školy nijak nebránila a neřešila. Je všeobecně známo, že inteligence se dá rozvíjet a IQ je možné zvýšit, k tomu však romské děti v podstatě ani nedostaly příležitost. Nepočítalo se ani s tím, že by Romové pokračovali se vzděláním na střední škole, proto výuka na zvláštních školách nedosahovala takových kvalit jako na běžné základní škole. Platný školský zákon formálně omezoval možnosti středního vzdělávání absolventů zvláštních škol až do roku 2000, kdy byl upraven. (Projekt Varianty, 2002)

Školský zákon, který vstoupil v platnost v lednu 2005, změnil školský systém tak, že základní školy tvoří jednotnou kategorii. Původní kategorie zvláštních škol určených pro žáky s „lehkým mentálním postižením“ byla zrušena a tyto školy spadají do všeobecné kategorie základních škol společně s běžnými základními školami. Od této doby existují pouze základní školy a speciální školy.

Dále tato novela školského zákona přinesla změny ve formální dostupnosti středoškolského vzdělání. Ukončením vzdělávacího programu základního vzdělávání v základní škole speciální získá žák základy vzdělání, které mu umožní pokračovat ve studiu na všech typech středních škol. Přijetí na střední školu je však podmíněno dokončenou devítiletou povinnou školní docházkou a také splněním přijímacích kritérií, například složením přijímací zkoušky. Absolventi speciální školy mohou být nadále znevýhodněni, neboť ve skutečnosti mají omezenou možnost pokračovat ve vzdělávání. Je totiž velmi pravděpodobné, že budou mít při přijímacím řízení potíže splnit vstupní požadavky na jiný typ střední školy, než jsou odborná učiliště.

Od 1. září 2016 je v platnosti další novela školského zákona, která zrušila přílohu rámcového vzdělávacího programu pro děti s LMP. Při formulaci minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů byly využity očekávané výstupy obsažené v původní příloze Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy určené pro žáky s LMP, ale také zkušenosti škol, které podle nich v minulosti vytvořily svůj školní vzdělávací program. (MŠMT vydává upravený RVP ZV, 2016)

3 Rozsudek Evropského soudu pro lidská práva ve věci D. H. a ostatní proti České republice

Česká republika je již několik let kvůli vzdělávání Romů pod dohledem Výboru ministrů při Radě Evropy. Děje se tak na základě rozsudku velkého senátu ze dne 13. listopadu 2007, který vydal Evropský soud pro lidská práva se sídlem ve Štrasburku ve věci D. H. a ostatní proti České republice v záležitosti nadměrného umístování romských dětí do bývalých zvláštních škol (dnes základních škol praktických), ve kterém většinou třinácti hlasů proti čtyřem dospěl k závěru, že Česká republika porušila zákaz diskriminace stěžovatelů ve spojení s jejich právem na vzdělání.

3.1 Průběh procesu

Případ D. H. a ostatní proti České republice začal stížností osmnácti Romů z Ostravska proti umístění do tehdejších zvláštních škol. Právní zástupci Romů podali do Štrasburku v roce 2000 stížnost kvůli porušení většího počtu článků evropské úmluvy o lidských právech. V březnu roku 2005 Evropský soud pro lidská práva k projednání přijal pouze dva body z výše uvedené stížnosti, a to diskriminaci a porušení práva na vzdělání. V únoru roku 2006 u tak zvaného „malého senátu“ stát způsob vzdělávání Romů obhájil. Podle názoru senátu se vládě podařilo prokázat, že systém zvláštních škol nebyl v České republice zaveden výlučně pro romské děti a že v těchto školách je vyvíjeno značné úsilí napomoci určitým kategoriím žáků získat základní vědomosti. V této souvislosti také senát podotkl, že právní úprava podmínek zařazování dětí do zvláštních škol se neřídí etnickým původem žáků, nýbrž sleduje legitimní cíl, jímž je přizpůsobení školského systému potřebám a schopnostem nebo nedostatkům dětí. Romským stěžovatelům se nepodařilo vyvrátit závěry odborníků o tom, že rozumové nedostatky stěžovatelů jim bránily v absolvování učebního plánu navrženého pro běžné základní školy a jejich rodiče buď zůstali nečinní, nebo přímo sami požádali o zařazení či setrvání svých dětí ve zvláštní škole. (Tisková zpráva ministerstva spravedlnosti, 2007)

Stěžovatelé tedy podali žádost o postoupení jejich případu velkému senátu, která byla přijata. Velký senát v rozsudku uvedl, že podklady prezentované stěžovateli a obsahující údaje o počtu romských dětí ve zvláštních školách lze považovat za dost věrohodné na to, aby zakládaly silnou presumpci nepřímé diskriminace. Jako vedlejší účastníci vystoupily na obranu Romů Evropská romská informační kancelář či Evropská síť proti rasismu a mnoho

dalších nevládních neziskových nebo politických organizací. Stěžovatelé se opírali o neoficiální statistické údaje a výzkumy různých mezinárodních a nevládních organizací. Tvrdili, že mnoho romských dětí je z důvodu jejich rasy neoprávněně zařazováno do zvláštních škol, ve kterých pak romské děti převažují. Podle jejich názoru se s romskými dětmi v oblasti vzdělávání zachází odlišně než s dětmi majoritní společnosti. Podle Soudu je i přes nepřesnost uvedených údajů zřejmé, že počet romských dětí ve zvláštních školách byl nepřiměřeně vysoký a že romské děti představovaly většinu žáků těchto škol. To vytváří silnou domněnku nepřímé diskriminace. Soud Romům přiznal „specifika“ a vytkl České republice, že volí stejný přístup ke všem a odmítá kulturní zvláštnosti Romů zohlednit. Samy české úřady v roce 1999 přiznaly, že do těchto škol jsou na základě výsledků psychologických testů často zařazovány romské děti s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí a že tyto testy jsou koncipovány pro majoritní populaci a nezohledňují romská specifika. Úřady proto tyto testy a příslušnou metodiku přepracovaly tak, aby nemohly být zneužívány na úkor romských dětí. Velký senát také připustil, že zřízení zvláštních škol bylo motivováno potřebou nalézt řešení pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Ani souhlas rodičů těchto dětí se zařazením do zvláštních škol nelze považovat za dostatečný. Soud není přesvědčen o tom, že by rodiče romských dětí jakožto příslušníci znevýhodněné komunity a často bez vzdělání byli schopni zvážit všechny stránky dané situace a důsledky svého souhlasu. Vláda sama připustila, že souhlas byl v tomto případě udělen formou podpisu na předem vyplněném formuláři, který neobsahoval žádné informace o možných alternativách nebo o rozdílech mezi učebními plány zvláštní školy a jiných škol. Evropský soud také konstatoval, že Česká republika nebyla jediným státem, ve kterém nastávaly problémy se vzděláváním romských dětí. Česká republika se pokoušela problémy řešit. Rozdíly v zacházení s těmito dětmi ve srovnání s dětmi z většinové společnosti nebyly objektivně a rozumně zdůvodněny. V této souvislosti soud zaregistroval, že zvláštní školy byly již v České republice zrušeny. Jelikož bylo prokázáno, že česká školská legislativa měla v daném období nepřiměřeně negativní dopad na romskou komunitu a stěžovatelé jsou jejími příslušníky, došlo v jejich případě k porušení článku 14 Úmluvy ve spojení se článkem 2 Protokolu č. 1.

(Rozsudek Štrasburk, 2007)

3.2 Změny ve školství po rozsudku

Zajištění dostatečného přístupu ke vzdělání pro romské děti má zásadní význam pro boj proti diskriminaci Romů ve všech odvětvích společnosti. Česká republika v tomto směru dosáhla určitého pokroku, ale je potřeba toho udělat víc. Ministerstvo školství má program na podporu integrace romské menšiny a také program na podporu sociálně znevýhodněných romských žáků středních škol a studentů vyšších odborných škol a konzervatoří. Základním principem zůstává uplatňování inkluzivního vzdělávání. V základním a středním stupni vzdělávání má každé dítě právo na vzdělávání ve škole hlavního vzdělávacího proudu v místě, kde žije. Školy je třeba více motivovat k vytváření inkluzivního prostředí. Dostatečnou podporu by mělo vytvářet legislativní prostředí, zejména novela školského zákona a navazující právní předpisy. Je třeba zvýšit dostupnost podpůrných opatření členěných do pěti stupňů včetně zajištění služeb asistenta pedagoga. S tím souvisí postupné přetváření stávajícího systému škol samostatně řízených pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením a rozšíření jejich působnosti směrem ke školám hlavního vzdělávacího proudu, kterým by měly poskytovat odborné, metodické, didaktické a technické zázemí. (Národní plán podpory rovných příležitostí, 2015)

V únoru 2017 předložila Česká republika aktualizovaný akční plán výkonu rozsudku, ve kterém byl výbor ministrů zejména informován o financování reformy základního vzdělávání, rozšíření pravomocí a inspekční činnosti České školní inspekce ve vztahu k poradenským zařízením, pokračování v pracích na testu adaptivních dovedností a školení poradenských pracovníků v nových testech a diagnostice lehkého mentálního postižení, schválení novely školského zákona, která od školního roku 2017/2018 zavádí bezplatný povinný rok předškolního vzdělávání a o postupu přechodu vzdělávání na nový rámcový vzdělávací plán po zrušení přílohy rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, která ho upravovala pro žáky s lehkým mentálním postižením. (Dohled nad ČR kvůli stížnosti osmnácti Romů, 2018)

4 Integrovaní a vzdělávání romských dětí v základní škole

Právo na vzdělání se stalo v posledních letech základním ukazatelem vyspělosti současných společností. V edukační sféře prostupuje integrace především do oblasti výchovy a vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami různého věku, včetně dětí raného věku či seniorů. Integrace a inkluze jsou pojmy, se kterými se v České republice pracuje od 90. let 20. století. (Vítková, 2004)

Z důvodu nejednotné definice bych se ráda u těchto pojmů zastavila a podala základní informace.

4.1 Integrace

Pojem integrace je v současné době skloňován ve všech pádech. Jedná se o začlenění jedince, skupiny či komunity s postižením nebo znevýhodněním do majoritní společnosti. Nejvýstižnější definici integrace lze převzít od švýcarského odborníka v oblasti integrativní speciální pedagogiky Bürliho, který konstatuje: „*Integrace je snaha poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které optimálně odpovídá jeho skutečným potřebám.*“ (Vítková, 2004).

Školní integrace znamená vzdělávat všechny žáky v jejich spádových školách v běžných třídách odpovídajících jejich věku a poskytovat jim a učitelům adekvátní podporu. Také dává příležitost dětem se všemi úrovněmi schopností, aby se v prostředí běžných škol učily společně. Nejenže respektuje individuální tempo a možnosti každého dítěte, ale také dává každému dítěti možnost zažít úspěch. Cílem je využít plný potenciál žáka, zapojit jej ve školním společenství a úspěšně ho dovést do dospělosti. Její úspěch nebo neúspěch nezávisí na charakteristikách žáka, ale spíše na přístupu, podpoře, svědomitosti a tvůrčích schopnostech rodin, učitelů a zřizovatelů škol.

Výhody integrovaného vzdělávání jsou: (Rytmus, 2003)

- příprava na budoucí život dospělého člověka v běžném prostředí
- kvalitnější vzdělávání v důsledku vyšších nároků v běžném prostředí
- společné dospívání vrstevníků
- efektivní využívání zdrojů (speciální pedagogové a další odborníci, speciální pomůcky)

- rozvoj přátelství dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s ostatními vrstevníky
- snazší přijímání rozdílů
- práce v týmu (učitelé běžné školy, speciální pedagogové, rodiče, případně asistenti a školní psycholog)
- individuální přístup
- větší zapojení rodičů

Ráda bych zmínila i nevýhody integrovaného vzdělávání: (Šance dětem, 2018)

- ve speciálních školách je lepší vybavení než v běžných školách – speciální zařízení a pomůcky slouží k ulehčení a větší efektivnosti vyučování
- výuka je ve speciálních školách zajištěna odborně připravenými speciálními pedagogy
- ve třídě s větším počtem žáků je menší možnost individuálního přístupu
- může dojít k odmítání integrovaného žáka intaktními spolužáky, odmítavý a negativní postoj vůči integrovanému žaku mohou mít i rodiče ostatních dětí
- intaktní žáci negativně hodnotí „výhody“ integrovaného spolužáka, vytváří se mezi nimi odstup či nenávisť a závist
- pro integrovaného žáka mohou v některých oblastech představovat intaktní spolužáci nedostupnou konkurenci
- na straně integrovaného žáka může nastat stres z nezvládnutého učiva

Důležitým faktorem při úspěšné integraci je i připravenost učitele neboť neznalý nadšenec může nevědomě vyprodukovat celou kolekci těžkých škod. Klíčovou podmínku bezproblémové integrace představuje i přijetí integrovaného žáka ostatními spolužáky. Tomu by měla předcházet příprava třídního kolektivu před jeho příchodem. Je nutné, aby se žák, který je do společnosti integrován, nestal terčem verbálních a agresivních útoků ze strany spolužáků a aby nezůstal v dané společnosti sociálně izolován. (Vítková, 2004)

Vyhláška č. 27/2016 Sb. O vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných stanoví způsoby, podle kterých je speciální vzdělávání zajišťováno. Integrace probíhá buď formou individuálního začlenění do běžné třídy, nebo skupinovou integrací do speciálních tříd pro žáky s odlišným typem postižení. Umístění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy provádí ředitel školy na základě doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu zákonných zástupců dítěte. V případě potřeby může běžná základní škola stanovit

individuální vzdělávací plán, který vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů a doporučení z vyšetření ze školského poradenského zařízení či odborných lékařů a prohlášením zákonných zástupců.

Individuální vzdělávací plán se obvykle zpracovává před nástupem žáka do školy. V případě zjištění speciálních vzdělávacích potřeb během školního roku musí být zpracován do jednoho měsíce od vyšetření. Během roku může být podle potřeby pozměněn. Je součástí dokumentace žáka a za jeho zpracování zodpovídá ředitel školy.

Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. individuální vzdělávací plán obsahuje:

- informace o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně-pedagogické nebo psychologické péče žákovi a jejím zdůvodnění
- informace o cíli vzdělávání žáka, časovém a obsahovém rozvržení učiva, volbě pedagogických postupů, zadávání a plnění úkolů, hodnocení
- vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah práce
- seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů
- jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat
- návrh na snížení počtu žáků ve třídě
- předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků poskytovaných podle zvláštního právního předpisu
- závěry speciálně-pedagogických nebo psychologických vyšetření

Předpokladem úspěšné speciálně pedagogické intervence je použití speciálních metod, postupů, forem a prostředků výuky. Výhodný je nižší počet žáků ve třídě. Mezi další podmínky pro zdařilou intervenci můžeme zařadit odpočinkový kout, nadstandardní vybavení pro sport a volný čas, či znalost rodinného prostředí žáka. Spolupráce mezi učitelem a rodiči je důležitým předpokladem úspěchu. (Pipeková, 2006)

4.2 Inkluze

Částečně po integrační fázi případně paralelně s ní, s různým významovým akcentem, se používá termín inkluze. Termín inkluze je proti termínu integrace chápán v širším

významovém i aplikačním smyslu. Principem je, aby se osoby se speciálními vzdělávacími potřebami vůbec nevyčleňovaly, ale měly možnost se od počátku začlenit do škol běžného typu a poskytnout jim tak pocit rovnoprávnosti v pravém slova smyslu. Sociální prostředí školní třídy a školy disponuje přirozenými sociálními strukturami, interakce a učení probíhá v přirozených sociálních procesech, proto je vhodné pro vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním. (Němec, Vojtová 2009)

Inkluzivní vzdělávání pomáhá žákům získávat širší pohled na svět a na přijímání rozdílů druhých. Jeho smyslem je umožnit všem plně a rovnocenně se podílet na životě společnosti, která respektuje a oceňuje odlišnosti. Proces inkluze znamená uspořádání běžné školy, který zapojuje všechny děti do výchovně-vzdělávacího procesu bez ohledu na jejich individuální rozdíly, na zdravotní, sociální, kulturní či jiné znevýhodnění, přičemž nezáleží na druhu speciálních potřeb ani na úrovni výkonů žáků. (Bartoňová, 2009)

Mezi hlavní principy inkluzivní školy patří: (Zámečnicková, Vítková, 2015)

- každý je vítán
- žáci si navzájem pomáhají
- zaměstnanci spolupracují mezi sebou
- zaměstnanci a žáci pečují o vzájemný respekt
- funguje partnerství mezi učiteli a rodiči
- všechny místní komunity jsou zahrnuty do školy

Cílem inkluzivní školy je vytvářet školní prostředí, které je podnětné pro děti i jejich učitele a kde se všechny děti vzdělávají pohromadě ve vzájemné úctě, respektu a důstojnosti za podpory tolerance k odlišnosti a kooperace mezi všemi žáky. Doporučuje se, aby se všichni učitelé spolupodíleli na odpovědnosti za vzdělávání všech žáků. (Rytmus, 2003)

Předpoklady úspěšného inkluzivního vzdělávání zahrnují: (Zámečnicková, Vítková, 2015)

- stejná důležitost všech žáků i zaměstnanců školy
- zvyšování míry participace žáků a snižování míry vyčlenění ze školní kultury, vzdělávacího procesu či komunity školy
- odstraňování překážek v učení a zapojení všech žáků, tedy nejen těch, kteří jsou kategorizováni jako žáci se speciálními potřebami
- využívání zkušeností z konkrétních případů překonávání překážek v přístupu a zapojení tak, aby ze změn mohli čerpat i ostatní žáci

- vnímání rozdílů mezi žáky jako inspirace pro podporu učení, nikoliv jako problému, který je třeba řešit
- uznávání práva žáků na vzdělání v místě, kde žijí
- vyzdvihování úlohy škol při budování společenství a rozvoj hodnot, nejen při zvyšování výkonů žáků
- zohledňování myšlenky, že inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti
- kooperace dětí, rodičů, školy, učitelů, poradenství, diagnostiky, prostředků pedagogické podpory (asistenti učitele, osobní asistenti, kompenzační pomůcky, učební pomůcky, úprava vzdělávacích podmínek)

Jednou z hlavních podmínek úspěšného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zajištění kvalitně připraveného personálu, neboť každý typ postižení klade různé nároky na odborný přístup. Integraci každého žáka musí předcházet psychologické a speciálně-pedagogické vyšetření s následným rozhodnutím, je-li integrace či inkluze vhodná. V neposlední řadě vždy vycházíme z komplexního přístupu, který dbá na individuální zvláštnosti a osobnostní specifika integrovaných dětí. (Bartoňová, 2009)

4.3 Metody a formy výuky zohledňující potřeby jednotlivých žáků

V případě školního vzdělávání má na žáky a jejich úspěšnost zásadní vliv mikrosociální prostředí konkrétní školní třídy či školy, kterou navštěvují a kde se pomocí různých vlivů vytváří sociální klima. Počet žáků přicházejících z odlišného etnického prostředí po roce 1989 narostl. A právě přítomnost těchto žáků může ovlivnit klima třídy. Strukturu edukačního procesu ovlivňují sociokulturní úroveň, styly učení, postoje, vztah a specifika etnika ke vzdělání, vztah multikultur ke klimatu třídy a výchovné vlivy rodiny. (Bartoňová, 2009)

Výukové metody musí být motivující a musí žákům poskytnout pocit uspokojení z vlastní práce. Důležité je, aby děti získaly dojem, že požadavky zvládnou, z toho důvodu a vzhledem k faktu sociálně-kulturního znevýhodnění dětí by mělo být učivo přiměřeně náročné. Postupně tak získávají potřebné sebevědomí pro další školní práci, osobní život a motivaci pro další vzdělávání. V pedagogické literatuře nalezneme velké množství aktivizujících výukových metod, které můžeme ve výuce účelně využít. Mezi nejčastěji

využívané metody lze zařadit kooperativní učení, projektové vyučování a prvky alternativních škol se zaměřením na daltonskou výuku. V následujících podkapitolách se zaměřím na podstatu jednotlivých metod.

4.3.1 Kooperativní učení

Kooperativní učení se soustřeďuje na procesy, ke kterým dochází při spolupráci uvnitř skupinky, především na sociální interakci. Postavení žáka v multikulturním společenství znamená uplatňovat globální spolupráci, vytvářet kooperativní strategie, které přinášejí vyšší efektivnost v kognitivní oblasti a hlavně přispívají k rozvoji sociálních kompetencí jedince. Vedou k tomu, že v procesu učení nejsou na sobě žáci závislí, ale vzájemně spolupracují. Uvědomují si svůj význam pro kolektiv, čímž se zvyšuje i soudržnost třídy. Kooperativní učení přináší užitek v afektivní a sociální oblasti, zlepšuje sociální interakci k žákům odlišného rasového nebo etnického původu. (Bartoňová, 2005)

Cílem vyučování může být sama kooperace, která je charakterizována jako pozitivní vzájemná závislost – jedinec uspěje tehdy, pokud uspějí i druzí a naopak. Pozitivní vzájemná vazba vyústí v podporující interakci, která povzbuzuje a usnadňuje úsilí se učit. (Kooperativní učení, 2015)

Kooperativní učení je charakterizováno pěti znaky, kterými se liší od běžného učení se ve skupině, a využívá se v něm síly vrstevnických vztahů:

- interakce tváří v tvář
- kooperativní propojení žáků při plnění společného úkolu
- osobní odpovědnost a individuální skládání účtů za činnost v úkolu
- formování a využívání dovedností pro činnost ve skupině
- reflexe skupinové činnosti

Aplikovat kooperativní učení znamená především uspořádat výuku kooperativně. Taková výuka stojí na možnosti zapojit se, zájmu o daný úkol, výzvě ke zvládnutí úkolu, důležitosti úkolu i spoluúčasti pro jednoho každého žáka ve skupině. Při tomto opatření nejde jen o rozdělení žáků do skupin a přidělení úkolu. Je nutné zabezpečit všechny znaky kooperativního učení, aby se projevily jeho efekty ve zmíněných oblastech. (Kooperativní učení, 2015)

Kooperativní učení napomáhá: (Kooperativní učení, 2015)

- rozvoji poznávacích procesů u dětí, jejich osobnostně-sociálnímu formování
- utváření příznivého klimatu pro úspěšné učení
- větší snaze uspět
- rozvoji motivace vedené zájmem o učení a angažovanost v učení
- motivaci orientované na úkol a výsledky
- setrvání u úkolu, zvědavost v poznávání a zájem o výsledky
- příznivějším vztahům pro učení mezi žáky

Pro učitele je kooperativní učení prostředkem k dosažení lepších výkonů u žáků. Způsob výuky je pro ně ovšem náročnější na přípravu. Role učitele spočívá ve vytvoření podmínek k zapojení všech žáků, avšak nemůže ovlivnit rovnoměrné přispívání žáků. V rámci skupin si žáci mezi sebou rozdělí role, které si příležitostně vyměňují. Je velmi důležité, aby učitel přemýšlel o způsobech, které budou pro jednotlivé žáky optimální, a podle toho připravil situace. Učitelé zvyklí na frontální výuku mohou mít problém s tím, že nemají situaci plně pod kontrolou. (Bartoňová, 2009)

Úspěch učení v kooperativních skupinách je do značné míry závislý na tom, zda a jak žáci reflektují společnou činnost, jak ji popisují a jak rozhodují o následujících krocích (účinnosti či neúčinnosti dosavadního postupu, kdo a jak k postupu přispěl apod.). (Kooperativní učení, 2015)

4.3.2 Projektové vyučování

Projektové vyučování je pojem, který se často zmiňuje v souvislosti se zaváděním inovativních či moderních metod vzdělávání. Je to jedna z forem výuky, kdy žáci komplexněji řeší větší problém, často přesahující jeden vyučovací předmět. Projekty svým rozsahem, počtem použitých prostředků, šíří záběru do předmětů spojují řešení teoretických školských úloh a skutečnou praxi. Žáci v projektu často objevují, jak spolu věci souvisejí a jak na první pohled zcela jasné řešení přináší nové otázky. Je vhodné spolupracovat s ostatními vyučujícími, používat více informací z internetu, literatury nebo ze života a samozřejmě největším vkladem je učitelův zápal pro věc, pochopení, schopnost komunikovat a nadhled. (Bartoňová, 2009)

Od běžných školních úloh se projekt liší hlavně časovou náročností, organizací práce, různorodostí a šíří zpracovávaných témat a mnohdy i společenským přínosem. Žáci pouze nememorují naučené, ale jsou nuceni sami vyhledávat informace, navrhnout postupy řešení, zkoumat, experimentovat a také nést zodpovědnost za výsledky své práce. Jednou ze základních forem je skupinová práce nebo práce v týmech. Příprava projektu vyžaduje od učitele více práce. Je důležité zaměřit se na důkladnější přípravu zadání, hlubší zamyšlení nad organizací výuky, materiálním a technickým zabezpečením a způsobem hodnocení. Výuka je zase naopak uvolněnější, pestřejší a zajímavější jak pro učitele, tak i pro žáky. Je potřeba žáky na projekt důkladně připravit, nadchnout je a neustále motivovat.

Projektová výuka se především vyznačuje: (Projektové vyučování, 2018)

- je cílená, promyšlená a organizovaná
- je intelektuální (teoretická) i ryze praktická
- vyhovuje potřebám a zájmům žáků, ale též pedagogickému rozhodnutí učitele
- komplexně ovlivňuje žákovu osobnost
- vyžaduje od žáka převzetí odpovědnosti za vlastní učení
- je především záležitostí dětí, pedagog vystupuje v roli konzultanta či partnera
- nabízí celistvé poznání, zkoumá problém z různých úhlů pohledu
- je založen na týmové spolupráci dětí
- propojuje život školy se životem obce, širší společností

Důležité je, aby se do projektu aktivně zapojili všichni žáci. Forma, rozsah i obsah jejich zapojení do projektu by měly vycházet z možností jednotlivých žáků, jejich potřeb, zájmů, talentu apod. Zapojení všech žáků by mělo být co nejintenzivnější. Projekt by měl obsahovat jak činnosti skupinové, tak i individuální. Za jeho úspěšnou realizací jsou odpovědni všichni žáci, každý za jeho určitou část. Zachována by měla být i svoboda, kterou konkrétní činnost si v rámci projektu žák sám vybere. Výhodou výstupu z projektu je jeho hmatatelnost. Žáci vidí, že něco konkrétního vytvořili. Je důležité, aby každý žák mohl ukázat nebo říci: „Tuto část projektu jsem udělal/a já.“ (Projektové vyučování 1. díl, 2018)

Průběh řešení projektu lze členit na několik fází: (Maňák, 2003)

1. Stanovení cíle má zajistit vhodnost a realizovatelnost záměru vzhledem k daným podmínkám, přičemž významnou úlohu má účinná motivace žáků. Žáci se musí s tématem ztotožnit a přijmout je za své.
2. Vytvoření plánu řešení představuje kritický a rozhodující moment předurčující výsledek. Velmi proto záleží na společném prodiskutování plánu a na výběru úkolů pro každého žáka nebo skupiny žáků. Tato fáze také zahrnuje pokud možno přesný odhad spotřeby nezbytného materiálu, kalkulaci nákladů, zajištění zodpovědnosti za splnění jednotlivých úkolů a rovněž způsob prezentace výsledků. Účelné je zpřístupnění vypracovaného plánu všem, aby bylo možné kontrolovat jeho průběžné plnění.
3. Realizace plánu, pozorné a kritické sledování jeho plnění se opírá o vypracovaný plán, který vedoucí projektu srovnává s aktuálním stavem. Realizují se všechny aktivity, které mají podle plánu zajistit očekávané výsledky. Jedná se například o vyhledávání potřebných informací, zajišťování materiálu, provádění pozorování, měření, organizování exkurzí, pořizování dokumentace atd. Žáci se cvičí v odpovědném jednání, zapojují všechny smysly, učí se vnímat, pozorovat, experimentovat atd.
4. Vyhodnocení uskutečněného projektu se opírá o sebekritiku a objektivní posouzení přínosu jednotlivých řešitelů. Nepostradatelnou součástí této fáze je zveřejnění výsledků společného úsilí a celkové zhodnocení práce na projektu. Značný motivační vliv na řešitele má seznámení školní nebo širší veřejnosti s výsledky projektu, protože jim přináší pocit uspokojení a posiluje sebedůvěru ve vlastní schopnosti, což se v tradiční výuce, zejména u slabších žáků, nedostavuje.

Ideální projekt by měl vycházet z potřeb a zájmů žáků. Iniciátory projektu by měli být sami žáci. Pedagog může původní nápad dětí rozšířit o další činnosti, pomocí nichž si osvojí důležité kompetence.

4.3.3 Daltonská škola

V současné době vzniká v České republice řada nových nestátních škol nabízející nejen alternativní přístupy k dětem ale i odlišné metody výuky. Ráda bych tedy nejdříve objasnila termín alternativní školství a poté se zaměřím na mnou vybranou metodu.

Alternativní školy můžeme také nazývat jako škola hrou, protože se jedná o školy s jinými metodami a organizací výuky. Obvykle se snaží o skutečné přiblížení učiva formou hry, diskuse nebo problémových úkolů. Stejně jako ostatní standardní školy, i alternativy mají povinnost plnit závazný rámcový vzdělávací plán. Význam alternativního školství spočívá zejména ve snaze zabývat se minoritní částí žáků, kteří nevyhovují systému vytvořenému klasickým školstvím pro majoritní část žáků. Jejich cílem je pomoci nejen žákům s určitými výchovně vzdělávacími potřebami, ale i těm, kteří se chtějí vzdělávat odlišně. Také dávají příležitost žákům, kteří by v běžných školách byli neúspěšní. (Alternativní školy, 2018)

U nás existuje několik typů alternativ, které mají některé společné znaky, jako například: (Šance dětem, 2018)

- snaha získat dítě pro vzdělávání (neudusit přirozenou touhu poznávat nové věci)
- přátelský vztah mezi učitelem a dítětem, ochota a schopnost učitele pozitivně děti motivovat, podporovat jejich kvality i originalitu a respektovat vývojové zvláštnosti (chyba je stupeň učení, ne přestupek)
- spolupráce s rodinou dítěte (učitel zná možnosti pedagogiky, rodič zná nejlépe své děti)
- co nejaktivnější zapojení dítěte ve výuce, podpora spolupráce a rozvoj komunikace
- přestování odpovědnosti spoluúčastí žáků na rozhodování
- propojování předmětů (k pochopení souvislostí a využitelnosti poznatků)
- prostředí je uzpůsobeno dětem (pomůcky jsou snadno dětem přístupné v nízkých policích, dětská výzdoba)
- vyučování bez zvonění, ale podle momentálního zaujetí či únavy dětí (proč končit uprostřed zajímavé činnosti a proč nedopřát oddech tam, kde je potřeba)
- slovní hodnocení

Daltonský plán je vzdělávací metoda, kterou představila světu Helen Parkhurstová v roce 1919, kdy v Daltonu založila novou experimentální střední školu. Parkhurstová byla dlouholetou spolupracovnicí Marie Montessori, ve vzdělávání viděla velkou příležitost pro rozvíjení nejen základních dovedností dítěte, ale i celé dětské osobnosti. Definovala tři základní principy, od nichž se všechny aktivity ve škole odvozují. Základní principy daltonské výuky jsou svoboda, spolupráce a nezávislost, které vyzývají žáka, aby se stal aktivním účastníkem vyučování. Slovo svoboda bývá ovšem přijímáno poněkud s rozpaky.

Absolutní svoboda se totiž často plete s anarchií, proto současní odborníci daltonu toto slovo nahrazují termínem zodpovědnost. Poskytneme-li dítěti dostatek svobody při práci, učíme ho zodpovědnosti, umožníme mu, aby kreativně pracovalo vlastním tempem a ve vlastním časovém rozvrhu. Navíc velké množství rozličných aktivit, které mohou probíhat ve třídě současně, vytvoří dostatečně stimulující prostředí, které respektuje výukové návyky všech dětí. Zapojíme-li do práce všechny děti, zvykáme je na týmovou práci, která je čeká v budoucím profesním životě. Naučí se respektovat jeden druhého a hodnotit svoji práci ve spolupráci s učitelem i samostatně. (O Daltonu, 2018)

V původním daltonském plánu probíhala výuka tak, že žáci sepisovali s učitelem měsíční smlouvy o zvládnutí učiva. Samostatně nebo ve skupinách potom pracovali v odborných pracovnách vybavených potřebnými pomůckami. Učivo na jeden rok mohli zvládnout i dříve, nebo později. Pro zlepšování mluveného projevu se pořádaly dětské konference k různým tématům. (Alternativní školy, 2018)

V českých školách se vyučuje v daltonských blocích například dvakrát týdně po dvou vyučovacích hodinách. Blok je většinou zaměřen na opakování látky a procvičování učiva. Děti si vybírají, kterému předmětu se budou v konkrétním bloku věnovat, a poté plní úkoly, které jsou buď povinné, volitelné nebo takzvané extra úkoly navíc z příslušného pracovního listu. Využívají přitom učebnice, encyklopedie nebo internet. V případě, že si nevědí rady, mohou požádat o pomoc spolužáka. Učitel přijímá pozici poradce či konzultanta. Děti za ním chodí až tehdy, když vyčerpaly všechny možnosti, jak úlohu vyřešit samostatně. Pokud o pomoc žádají učitele, dostanou od něj pouhý návod k řešení, ne správnou odpověď. Uspořádání lavic ve třídě by mělo umožňovat pohyb po třídě, skupinovou i samostatnou práci. Řešení úkolů bývají vyvěšena ve třídě pro snadnou sebekontrolu a splnění úkolů děti zaznamenávají na přehledné tabule, díky nimž vidí i učitel, kolik a jaké práce komu zbývá. Hotové práce se zakládají do portfolia. (O Daltonu, 2018)

Daltonský plán je inspirativní vzhledem k důsledné diferenciaci výuky podle úrovně žáků a tím, že přizpůsobuje tempo žáků jejich možnostem. Na druhé straně je kritizován kvůli určitým potížím při jeho praktické realizaci. Jedná se hlavně o přílišné spoléhání na žakovu aktivitu, neboť žáci se slabou vůlí pracují méně a pomaleji než žáci schopní.

4.4 Možnosti a podmínky vzdělávání Romů v České republice

Akceptování etnických, sociálních a kulturních odlišností ve výchovně-vzdělávacím procesu je podmínkou zvýšení vzdělanostní úrovně romského etnika. Začátek školní docházky je z hlediska dítěte i jeho rodiny jedním ze životních mezníků. Z hlediska celoživotní úspěšnosti představuje škola, školní přizpůsobivost a úspěch naprosto zásadní a nenahraditelný prvek. Zklamání v této oblasti může ovlivnit nejen rozvoj dětské osobnosti, ale také způsobit závažná životní selhání. (Paclt, 2007)

V roce 2015 přijala vláda Strategii romské integrace do roku 2020 (Romská strategie), jejímž cílem je zvrácení negativního trendu ve vývoji situace Romů v České republice, zejména ve vzdělání, zaměstnanosti, bydlení a v oblasti sociální. Především spolupráce na místní úrovni za podmínky komplexně nastavených opatření ústředními orgány má zásadní pozitivní vliv na integraci Romů. Značná část romské populace v české společnosti trpí chudobou, je marginalizována, ohrožena sociálním vyloučením nebo žije přímo v sociálním vyloučení. (Romská strategie)

Integrace Romů je v Romské strategii pojímána jako dvoustranný proces probíhající jak na straně Romů, tak na straně většinové části společnosti, jehož cílem je vytvoření celistvé a soudržné společnosti a bezkonfliktní soužití. Zahrnuje nejen sociální a ekonomické začlenění Romů, tedy vyrovnání jejich postavení v oblastech vzdělání, zaměstnanosti, bydlení a zdraví, ale rovněž posílení identity Romů, s důrazem na oblasti jako jsou kultura a tradice. Integrace nemá směřovat k asimilaci, tedy k zániku všech specifík Romů a k úplnému přizpůsobení se většině. Jde pouze o odstraňování nežádoucích rozdílů, především těch, které jsou výsledkem a projevem dlouhodobého historického znevýhodnění Romů, jako jsou nižší vzdělanost, vyšší nezaměstnanost či horší zdravotní stav. (Romská strategie)

Situace romské menšiny patří k nejnaléhavějším otázkám vývoje české společnosti po roce 1989. Dosavadní aktivity vlády, ministerstev, krajů a dalších institucí nevedly k obratu v celkové situaci. Postavení romské menšiny jako celku se nadále zhoršuje. Základními celospolečenskými trendy, které romskou integraci znesnadňují a brzdí, jsou:

- celkové směřování české společnosti po roce 1989 ke zvyšující se sociální a ekonomické diferenciaci
- směřování sociálních politik a systémů od principu solidarity k principu zásluhovosti
- nekoherentnost sociálních politik, především nedostatečné zohledňování dopadů sociálních politik na děti

- dlouhodobé koncepčně nezvládnutá situace v oblasti bydlení
- nedostatečná možnost státu řešit integraci Romů na místní úrovni a negativní postoje části měst a obcí k romské integraci
- selhávání používaných integračních nástrojů, jejich postupná proměna z nástrojů integrace v nástroje podporující segregaci a nedostatečná inovace
- nízká efektivita dosud použitých integračních opatření
- problémem při stanovování cílů a monitorování jejich dosahování je absence celoplošných dat o situaci Romů v České republice
- negativní postoje části majoritní společnosti, části politické reprezentace vůči romské menšině a vliv médií na vzrůstající otevřený anticiganismus
- rozporná očekávání společnosti ve vztahu k romské menšině respektive k romským aktivistům
- nedostatečné zastoupení příslušníků romské menšiny v rozhodovacích procesech (Romská strategie)

Lepší vzdělávání Romů, především romských dětí je považováno za jeden z nejdůležitějších předpokladů úspěšné integrace. V české společnosti se však obtížně hledá shoda na vhodném postupu, čímž je možný pokrok výrazně zpomalován. Základními problémy zůstávají hluboká statistická vzdělanostní propast mezi Romy a neromskou populací, vysoké zastoupení romských dětí v bývalých zvláštních školách, nyní označovaných často jako základní školy praktické, trendy k segregaci romských dětí v základním, předškolním a částečně i středním vzdělávání a malá připravenost romských dětí na školu v důsledku nízkého zapojení romských dětí do předškolního vzdělávání, ale také nízká úroveň připravenosti pedagogických pracovníků na práci s dětmi pocházejícími z odlišného kulturního zázemí a malá akcentace této problematiky při přípravě budoucích pedagogů v rámci vysokoškolského studia. (Romská strategie)

4.4.1 Předškolní vzdělávání – mateřská škola

Předškolní příprava má velký význam pro další vzdělávací dráhu jedince. Děti vyrůstající v podmínkách sociálního znevýhodnění se zpravidla neúčastní žádného předškolního vzdělávání. Důvodem může být nedostatek finančních prostředků, přeplněnost mateřských škol, fyzická nedostupnost mateřských škol a špatná dopravní obslužnost.

Absence strukturované předškolní přípravy spolu s nedostatečně podnětným prostředím způsobuje, že do základních škol tyto děti nastupují s četnými handicap. Jedná se především o nízké sebeobslužné a praktické dovednosti, potíže s přirozeným začleněním se do kolektivu vrstevníků, neznalost základních pojmů, snížené sebehodnocení a podobně. (Mají na to!)

Zvýšení počtu pravidelně docházejících romských dětí do mateřské školy se jako perspektivní jeví spolupráce s romskými politickými institucemi a občanskými subjekty. Další možností je přítomnost romských pedagogických asistentů, kteří mohou zásadním způsobem pomoci romským dětem překlenout jazykovou a sociální bariéru a také při řešení problémů v komunikaci mezi učitelem, žákem a rodičem. (Kovaříková, 1998)

Příznivou atmosféru pro výchovu romských dětí v mateřských školách lze vytvořit:

- neformálním využitím emocionálního působení romštiny jako mateřského jazyka dětí prostřednictvím dobrovolných spolupracovníků z řad romského obyvatelstva
- pomocí romských iniciativ apelovat na rodiče, aby romské děti navštěvovaly alespoň poslední ročník mateřské školy a současně tím zvýšit počet romských dětí pravidelně docházejících do předškolního zařízení
- vytvářením základů českého jazyka u romských dětí
- postupným vytvořením podmínek k tomu, aby mohl být současně s rozvíjením českého jazyka rozvíjen i jazyk romský (Šotolová, 2011)

4.4.2 Předškolní vzdělávání – přípravná třída

V minulých letech přibývalo dětí, které neprošly mateřskou školou. Tento problém pomáhaly vyřešit přípravné třídy, které měly být podpůrným nástrojem pro úspěšný vstup romských dětí do procesu vzdělávání. Tyto třídy byly zakládány na principu dobrovolnosti hlavně při základních školách a byly zřizovány pro všechny děti ze sociálně znevýhodněných rodin, kterým chyběly základní společenské zkušenosti a návyky. (Kovaříková, 1998)

V současné době jsou však přípravné třídy otevřeny všem dětem jako jedna z možností pro plnění povinné předškolní docházky.

Přípravné třídy se nemají zaměřovat pouze na osvojení českého jazyka, ale jejich úkolem je také rozvíjet jazyk, kulturu a tradice Romů vůbec. Je důležité, aby si v těchto třídách romské děti rozmanitými a hravými formami výuky osvojily český jazyk v rozsahu nezbytném pro výuku v běžných třídách základní školy a získaly základní dovednosti a

návyky. Podle místních podmínek a konkrétní situace je možné přijímat některá z následujících opatření:

- zakládat přípravné třídy, které by romským žákům umožnily zvládnutí jazykového handicapu a získání základních sociálních dovedností
- zřizovat od prvních ročníků málopočetné vyrovnávací třídy
- začlenit romské děti do zájmových kroužků (hudebních, tanečních, pohybových, výtvarných), aby děti zažily pocit úspěšnosti, který pozitivně působí na jejich vztah ke škole
- vytvářet ve škole multikulturní prostředí tak, aby byly pozitivně zohledněny zvláštnosti dětí z odlišného kulturního a národnostního původu (Šotolová, 2011)

4.4.3 Základní vzdělávání

Jednou z výrazných metod zkvalitnění výchovně vzdělávací práce s romskými žáky v základních školách je modifikace školního vzdělávacího programu. Jeho hlavním cílem je výrazně napomoci romským žákům v absolvování základní školy. Podařilo se dokázat, že romské děti jsou v rámci základního školství vzdělavatelné za předpokladu, že dostanou větší množství času na osvojení vědomostí a návyků a budou jim také přizpůsobeny podmínky, za kterých osvojování učiva probíhá. Nejrizikovějšími obdobími, kdy romské dítě vyžaduje individuální péči, aby vyrovnalo handicap daný odlišnou hierarchií romské rodiny, odlišným životním stylem, nedostatečnými jazykovými znalostmi, nulovou předškolní a domácí přípravou, jsou počátek školní docházky a přechod na druhý stupeň. Nezbytnou podmínkou pro úspěšnost vzdělávacího procesu je klima školy, úroveň vztahů učitelů, žáků a rodičů. (Balvín, 2004)

Mezi hlavní úkoly základní školy ve vzdělávání Romů patří:

- čelit počáteční neúspěšnosti romských žáků od nástupu do prvního ročníku, překonání jazykových problémů
- pomocí speciálních metod a forem vytvářet u žáků a rodičů kladný vztah ke vzdělání
- zřizovat třídy se sníženým počtem žáků s podporou asistenta pedagoga
- zařadit do vzdělávacích programů výuku romštiny jako nepovinného předmětu
- využít modifikovaných programů např. Začít spolu

- využívat nadání a schopností pro přípravu na budoucí povolání, zvyšovat aspirace romských žáků k volbě povolání (Bartoňová, 2009)

V minulých letech byla většina romských dětí již od počátku školní docházky předem považována za neúspěšné. Bylo vždy jen otázkou času, kdy byly takovéto děti přeřazeny do zvláštní školy, i když tam ve skutečnosti nepatřily. (Kovaříková, 1998)

V průběhu let se osvědčilo několik zásad, na kterých je úspěch mimořádně závislý:

- vytvářet u romských dětí kladný vztah ke škole, zájem o učení po celou dobu školní docházky
- rozhodující roli sehrává osobnost učitele, jeho schopnost navázat s dětmi i rodiči citový vztah
- schopnost a ochota učitele nejen v předání znalostí a v motivaci dítěte, ale i sociální práce v rodinách a hlavně snaha romskému etniku pomoci
- od samých počátků školní docházky učit české a romské děti žít společně na jedné škole, respektovat základní hodnoty společného života, a tím je připravovat pro občanský život v multikulturní společnosti (Balvín, 2004)

4.4.4 Střední vzdělávání

V učebním oboru a zvláště na střední škole se Rom ocitne mezi dvěma mlýnskými kameny. Vlastní rodina a celá romská komunita velmi často s jeho studiem nesouhlasí, nepodporuje ho a snaží se jeho snahu překazit. (Říčan, 1998)

I když nabídka vzdělávacích možností prudce stoupla, existuje velmi málo příkladů, které by ukazovaly mladé romské generaci určitou perspektivu v této oblasti. Podíl středoškolsky vzdělaných Romů zůstává tedy velmi nízký. Jednou z hlavních příčin bývá neúspěšnost romských žáků v základní škole. (Kovaříková, 1998)

V zájmu uplatnění romské mládeže na trhu práce je třeba:

- vytvářet podmínky pro vyučení romských žáků v jim přiměřeném oboru
- zřizovat specifické učební obory, které vycházejí z romských tradic
- uplatnit formu zaškolování na některé práce vhodné pro romské žáky

- ve městech s několika středními školami vytvořit institut poradce, jehož úkolem bude pomoc romským studentům v průběhu studia nejen v oblasti studijní, ale i sociální
- umožnit romské mládeži i dospělým bez ukončeného základního vzdělání zařazení do kurzů pro získání základního vzdělání, které jsou organizovány základními nebo středními školami (Šotolová, 2011)

4.4.5 Vysokoškolské vzdělávání a vzdělávání dospělých

Následné vysokoškolské vzdělání zajišťují univerzity, které mají svoje specifické funkce. Připravují studenty pro výzkum, pomocí různých studijních programů pro výkon zvoleného povolání, zabezpečují celoživotní učení v nejširším slova smyslu a podílejí se na účasti v mezinárodní spolupráci.

Vzdělávání dospělých zahrnuje několik různých programů a aktivit, které se obsahově do jisté míry překrývají. Jedná se o kurzy zvyšování funkční gramotnosti nebo o kurzy sociálních dovedností potřebných k hledání a udržení zaměstnání např. psaní životopisu, vyplňování formulářů, posilování znalosti českého jazyka, komunikační dovednosti, telefonní hovor a podobně.

Další možností jsou motivační programy, jejichž cílem je zvýšení sebevědomí, vyvedení z pasivity, motivace k dalšímu vzdělávání, pomoc zorientovat se na trhu práce a jiné. Také sem řadíme možnost doplnění vzdělání za účelem získání či zvýšení kvalifikace formou výučního listu nebo maturitní zkoušky. (Bartoňová, 2009)

4.5 Shrnutí

Sociokulturní handicap představuje odlišnost v oblasti sociální příslušnosti a s ní souvisejících zkušeností, hodnot a postojů, které jsou z hlediska nároků majority nepřiměřené či žádoucí. Sociokulturní znevýhodnění se projevuje především v oblasti komunikace a nestandardního chování, vyplývajícího z odlišných norem. Adaptace na novou společnost může být náročnější pro dospělé než pro děti. Škola je reprezentantem kultury majoritní společnosti a žáci, kteří patří k nějaké menšině, jsou znevýhodnění. V české společnosti jsou sociokulturně handicapováni cizinci a zejména příslušníci romského etnika. Postoje většinové společnosti k lidem, kteří jsou sociokulturně či rasově odlišní, mohou být různé, ale většinou

nebývají příliš pozitivní. Specifičnost sociokulturních zkušeností ovlivňuje i proces adaptace na českou školu. Děti z různých kultur mohou mít různé předpoklady, které vyplývají z jejich tradice. Romské děti jsou multifaktoriálně znevýhodněné, tradice jejich společenství nerozvíjí schopnosti, dovednosti a návyky, které jsou předpokladem k dobrému školnímu prospěchu, a navíc vzdělání nemá pro příslušníky romského etnika potřebnou hodnotu.

Neuspokojivý stav vzdělávání Romů vyplývá z různých sociálních a historicky podmíněných důvodů. Velký počet romských dětí dosahuje jen nejnižšího možného stupně vzdělání. V současné době mateřskou školu i nadále navštěvuje neadekvátní počet romských dětí. V důsledku toho vysoké procento těchto dětí přichází do prvního ročníku základní školy nepřipraveno, což do značné míry negativně ovlivňuje jejich školní úspěšnost. V některých lokalitách tuto situaci pomáhají řešit přípravné třídy.

Dalším determinantem je spolupráce školy s rodiči a jejich důvěra v kvalitu a ochranu potomků v dané škole. Rodiče romského původu mají často jen základní vzdělání, proto s ohledem na sebe samé škole nepřikládají prioritní význam na cestě svých dětí za vyšším vzděláním. Jen málo rodičů dohlíží na vypracovávání úkolů a pravidelné přípravy dětí do školy.

Rovný přístup všech osob ke vzdělávání a respektování individuálních potřeb jednotlivců při vzdělávání se prolíná celým školským zákonem. Záměr začlenit všechny žáky do systému běžného vzdělávání a běžného kurikula nesouvisí jen s právem na vzdělání, ale také s měřením a hodnocením pokroku férovým a nediskriminačním způsobem, pochopením pro rozdílnost kultur a speciálních potřeb žáků.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5 Vymezení tématu výzkumu

V této části práce je představen a zhodnocen průzkum týkající se vzdělávání romských žáků ve vybraných základních školách Svitavska, které se nachází v malebné krajině na pomezí Čech a Moravy v Pardubickém kraji. Okres Svitavy vznikl jako správní celek sloučením čtyř bývalých okresů: Litomyšl, Moravská Třebová, Polička a Svitavy. Počet obyvatel ke dni 31. 12. 2017 činil 104 316. (Charakteristika okresu Svitavy, 2018)

Ve svitavském okrese je celkem 73 základních škol. Na základě údajů ze zprávy o stavu romské menšiny z roku 2017 je v Pardubickém kraji celkem 7 základních škol s vyšším počtem romských dětí. Jedná se o ty školy, které mají více než 30 % zastoupení žáků z této etnické skupiny. (Zpráva o stavu romské menšiny, 2017)

Zpráva o stavu romské menšiny v České republice z roku 2017 dále uvádí, že na území Pardubického kraje žije 4 800 Romů. Nejedná se o přesný počet, nýbrž o kvalifikovaný odhad koordinátorů pro záležitosti romské menšiny. Nejpočetnější romské menšiny se nacházejí ve Svitavách a v Moravské Třebové. V obou městech jsou rovněž sociálně vyloučené lokality. (Zpráva o stavu romské menšiny, 2017 a Strategie integrace příslušníků sociálně vyloučených romských lokalit v Pardubickém kraji, 2016)

Jak již bylo zmíněno, vzdělávání Romů je důležitou součástí, ne-li podmínkou jejich uplatnitelnosti na trhu práce a úspěšné integrace do majoritní společnosti. Vzdělávání osob z kulturně odlišného prostředí má řadu specifíků a jejich poznání je zásadní podmínkou pro navrhování různých opatření a vytváření koncepcí rozvoje vzdělanosti romské populace.

5.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjištění přístupu žáků romského etnika ke vzdělávání z pohledu pedagoga a přístupů pedagogů k žákům z kulturně odlišného prostředí. Podle mého názoru je toto téma v současné době velmi aktuální. Vzdělávání romských žáků v našich školách předpokládá realizaci alternativních přístupů k nim. Dále mne zajímalo, zda případná neúspěšnost dítěte na základní škole pramení spíše z málo podnětného rodinného prostředí, nebo jestli jsou způsobeny použitím nevhodných přístupů či pomůcek ve výuce.

Mé dosavadní zkušenosti se vzděláváním romských žáků prozatím hovoří o obtížnosti nalézt optimální přístup k romskému žákovi především z důvodu jeho nezájmu o vzdělání a školní výchovu, a také z důvodu v teoretické části zmiňovaných vrozených vlastností romského jedince, které determinují celý výchovně-vzdělávací proces a se kterými se naše školství stále obtížně vypořádává. Myslím, že mnoho romských dětí má schopnosti zvládnout základní školu, ale v důsledku sociální zanedbanosti, nedostatku podnětů a odlišné předškolní výchovy nevyhovují současným vzdělávacím potřebám a jsou často přeřazeny ze základních škol, které navštěvují převážně děti majority, do školy navštěvované převážně romskými dětmi, kde jsou v důsledku kumulace těchto dětí sníženy nároky na množství znalostí.

5.2 Metody výzkumu

Ve výzkumu byl jako hlavní metoda aplikován dotazník. Nejprve tedy uvádím podrobnější teoretickou charakteristiku dotazníku, který tvoří základ empirické části práce, a poté se zaměřuji na výsledky jeho šetření, které jsou vyhodnoceny pomocí grafů.

Dotazník patří ke specifickým metodám používaným ve společenských vědách, tedy i v pedagogice. Jedná se o způsob písemného kladení otázek a odpovědí. Tato kvantitativní forma šetření je především určena k hromadnému získávání informací či údajů. Základní podmínkou při plánování dotazníku je stanovení si cílů, které by měly být dostatečně konkrétní. Důležitá je také jeho struktura. Centrální úlohu v dotazníku má zdůvodněná volba a formulace otázek, které musí být jasně a konkrétně formulované, aby respondent otázku skutečně chápal. Dotazník se většinou skládá ze tří částí. První, vstupní část, obsahuje jméno organizace či autora, kteří dotazník vytvářejí. Dále zahrnuje pokyny, jak jej vyplnit. Někdy může být přiložen ilustrativní příklad. Druhá část se týká vlastních otázek, které většinou nejsou řazené tematicky, ale psychologicky. Na začátku bývají řazené jednoduché či přitažlivější dotazy. Nejdůležitější otázky umísťuji ve střední části. Důvěrnější otázky řadím na konec dotazníku. Je třeba dbát na to, aby otázky nepůsobily sugestivně. Ve třetí, závěrečné části bývá poděkování respondentovi za spolupráci. Otázky dělím podle stupně otevřenosti následovně: uzavřené, polouzavřené a otevřené. Uzavřené otázky jsou takové, které nabízejí respondentovi volbu mezi dvěma nebo více variantami. Úlohou respondenta je vyznačit vhodnou odpověď. Polouzavřené otázky nejprve nabízí alternativní odpověď, ale v závěru jsou doplněny otevřenou možností volné odpovědi (např. jiné). V dotazníku lze také používat

škálových položek. Respondent vyjadřuje svůj postoj k objektu na hodnotící škále výběrem ze stupnice. (Gavora, 2000)

Nezbytnou součástí přípravy dotazníků je předvýzkum, ve kterém se především prověří obsah položek. Dále odhalí, zda je každá otázka jasně formulována a každá odpověď správně předvídána. (Skalková, 1985)

Pokud jde o metodu sběru dat, zvolila jsem metodu dotazníku, která je pro mou práci nejvhodnější formou. Volila jsem písemné dotazování, které jsem opatřila motivačním průvodním dopisem, jehož součástí byly i instrukce k vyplnění.

5.3 Tvorba dotazníku

Při tvorbě dotazníku jsem si vytyčila několik cílů, o kterých jsem přesvědčená, že jsou důležité pro jeho správnou tvorbu.

Nejprve jsem se zaměřila na délku dotazníku. Vzhledem k tomu, že jsem se rozhodla pro elektronickou formu dotazníku, snažila jsem se, aby dotazník nebyl nejen příliš dlouhý, ale také jsem chtěla zohlednit internetovou zručnost dotazovaných. Z tohoto důvodu jsem zvolila co nejjednodušší možný způsob označování odpovědí.

Dále jsem se snažila o logickou strukturu dotazníku, která je částečnou podporou plynulosti myšlenek a podporuje do určité míry spontánnost odpovědí. Na úvod jsem zařadila otázky demografického typu a poté následovaly otázky týkající se tématu diplomové práce. Dotazník byl převážně sestaven z 24 uzavřených či polouzavřených otázek. U většiny otázek mohli respondenti napsat své připomínky nebo postřehy z praxe. V případě, že respondenti mohou některé otázky vynechat, dotazník jim dává instrukci, kde mají dál pokračovat.

V neposlední řadě jsem otázky formulovala a řadila tak, aby se odpovědi na ně vzájemně dopředu neovlivňovaly, ale aby přitom předchozí otázka usnadnila pochopení následující a tím odpověď na ni měla vyšší odpovídající hodnotu.

5.4 Předvýzkum

Po konečném sestavení dotazníku jsem provedla předvýzkum, kterého se zúčastnilo 10 respondentů. Jednalo se jak o pedagogy, tak i o osoby, které pracují mimo resort školství a s danou problematikou nemají žádnou zkušenost. Tento průzkum jsem provedla, abych odhalila případné chyby ve formulaci otázek. Se všemi dotazovanými jsem měla zpětnou

vazbu ve formě konzultace, jak dotazník vnímají a chápou položené otázky. Také jsem se dotazovala, jestli dotazník obsahuje přiměřený počet otázek, jak se jim elektronický formulář vyplňoval a zda by mnou navržené varianty odpovědí nějak pozměnili.

Předvýzkumem jsem si ověřila, že většina dotazovaných položené otázky pochopila a na většinu odpověděla spontánně. Přihlédla jsem k jejich doporučení a u dvou otázek jsem změnila variantu odpovědi z jedné možnosti na výběr z více nabízených možností. Výsledky předvýzkumu nejsou zahrnuty do výsledků dotazníkového šetření, posloužily pouze k úpravě a vytvoření konečné varianty dotazníku. Také jsem mohla určit čas potřebný k vyplnění dotazníku, a to 10–15 minut.

5.5 Realizace zadávání dotazníku

Dotazníky jsem v časovém období listopad 2018 až únor 2019 a po předchozí ústní domluvě rozeslala do šesti základních škol svitavského okresu. Ze dvou škol mi přišla zpráva zpět, že se u nich žáci z odlišného kulturního prostředí nevyskytují. Celkem se dotazníkového šetření zúčastnilo 40 respondentů.

5.6 Interpretace šetření

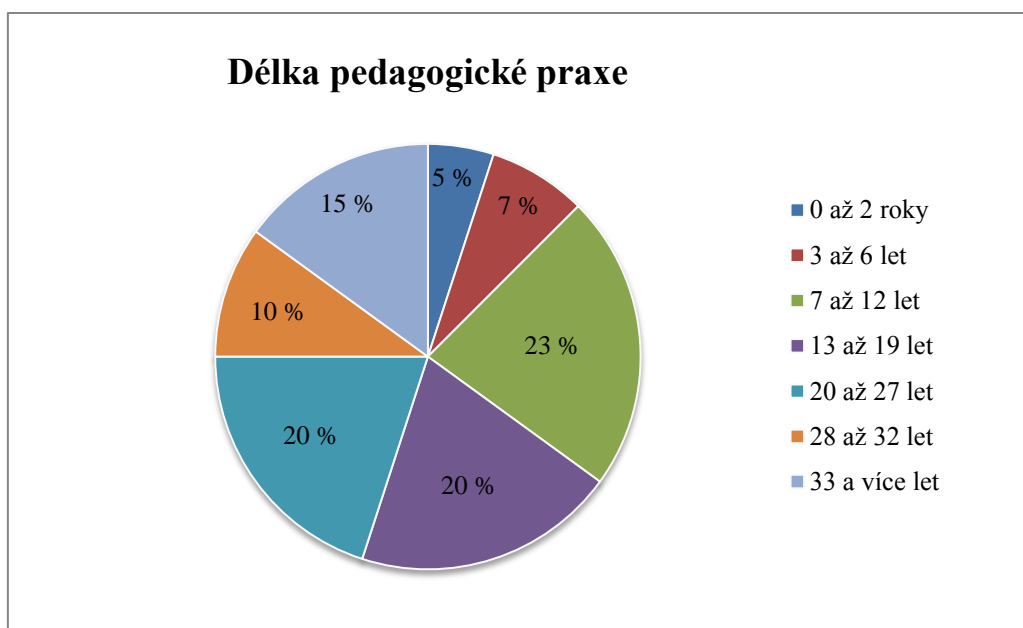
Výsledky dotazníkového šetření jsem pro lepší přehlednost převedla do grafů. Pro rozlišení výsledků a lepší orientaci jsem volila dva typy grafů. Ve výšečových grafech uvádím celkové výsledky všech respondentů. U otázek s výběrem více možností používám grafy sloupcové. Snažila jsem se uvést co nejvěrnější procentuální zastoupení jednotlivých odpovědí na danou otázku.

Nejprve zhodnotím demografickou část dotazníku, která se skládá z 3 otázek, a poté vyhodnotím část hlavní, kdy budu hodnotit každou otázku zvlášť. Pro lepší orientaci použiji grafy.

Dotazníkového šetření se celkem zúčastnilo 40 respondentů, z toho 20 % mužů a 80 % žen. Tento výsledek není nijak překvapující, neboť je obecně známo, že na základních školách jsou ženy výrazně v převaze. Na druhou stranu si myslím, že přítomnost mužského elementu při vzdělávání romských dětí na základní škole by byla přínosem.

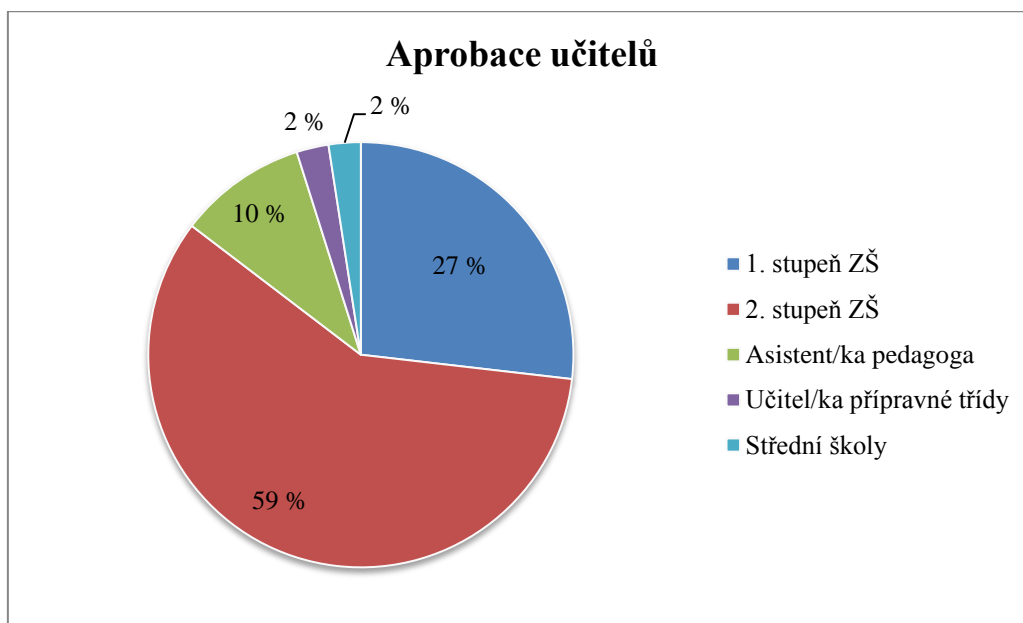
Následující graf znázorňuje délku pedagogické praxe respondentů. Jelikož se všude dočítám, že naše populace stárne a mladí učitelé do třiceti let jsou aktuálně „nedostatkové

zboží“, chtěla jsem si touto otázkou ověřit, jak moc se spojení obou faktorů tedy stárnutí a omezený příliv mladých v učitelském povolání projeví. Výsledek mě velmi mile překvapil. Převážná většina dotazovaných aktivně učí 7–27 let (konkrétně 23 % činí skupina 7–12 let a shodně 20 % mají skupiny 13–19 let a 20–27 let). 15 % zúčastněných učí 33 a více let, 10 % uvedlo pedagogickou praxi 28–32 let, 7 % učí 3–6 let a pouze 5 % uvedlo praxi 0–2 roky. Vzhledem k výše uvedeným výsledkům si dovoluji považovat respondenty za zkušené až velmi zkušené pedagogy.



Graf 1 – Délka praxe.

Poslední otázka v demografické části se týkala pracovní pozice respondentů. Předpokládala jsem, že mi odpoví víc učitelů z druhého stupně než z prvního a to se mi také potvrdilo. Z celkového počtu tázaných bylo 59 % učitelů druhého stupně, následovali je pedagogové prvního stupně s 27 %. Výzkumného šetření se také zúčastnily asistentky pedagoga 10 %, učitelka přípravné třídy 2 % a také vyučující na druhém stupni základní školy s aprobací pro střední školu 2 %.



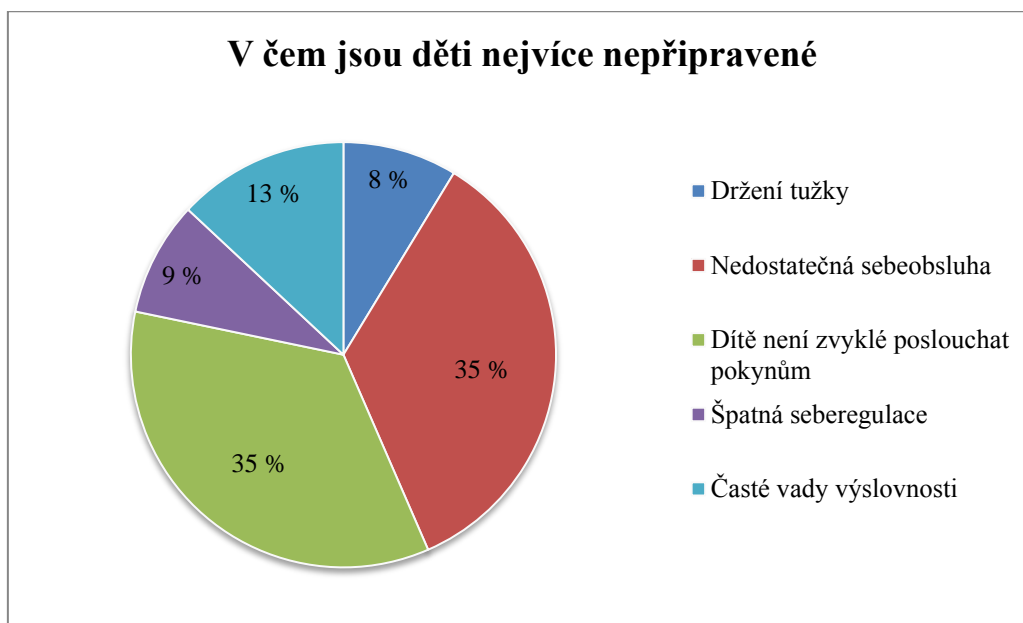
Graf 2 – Aprobace učitelů.

Otázka č. 4. Jsou podle Vašeho názoru děti dostatečně připraveny na vstup do 1. třídy?

Na tuto otázku odpovídali pouze ti učitelé, kteří v předchozí otázce označili, že vyučují na prvním stupni základní školy. Bylo to především z důvodu, že právě učitelé prvního stupně dokáží nejlépe posoudit připravenost žáků pro vstup do první třídy. Celkem na otázku odpovědělo 17 pedagogů. 71 % tázaných se shodlo, že většina předškoláků je na vstup do první třídy připravena, 23 % si myslí, že jsou připraveni „půl na půl“ a 6 % odpovědělo, že jen velmi málo z nich je připraveno.

Otázka č. 5. V čem jsou děti podle Vás nejvíce nepřipravené?

Tuto doplňující otázku zodpověděli stejní učitelé jako v otázce č. 4. Chtěla jsem znát jejich názor, v čem vidí největší nepřipravenost dětí. Shodně 35 % dotazovaných označilo varianty nedostatečná sebeobsluha, a že dítě není zvyklé poslouchat pokyny vyučujícího. Do níže uvedeného grafu jsem přidala možnost časté vady výslovnosti, kterou zmínilo 13 % z dotazovaných osob. 9 % respondentů označilo nedostatečnou sebeobsluhu a 8 % držení tužky. Někteří učitelé odpověděli, že děti jsou nejvíce nepřipravené ve všech vyjádřených možnostech.



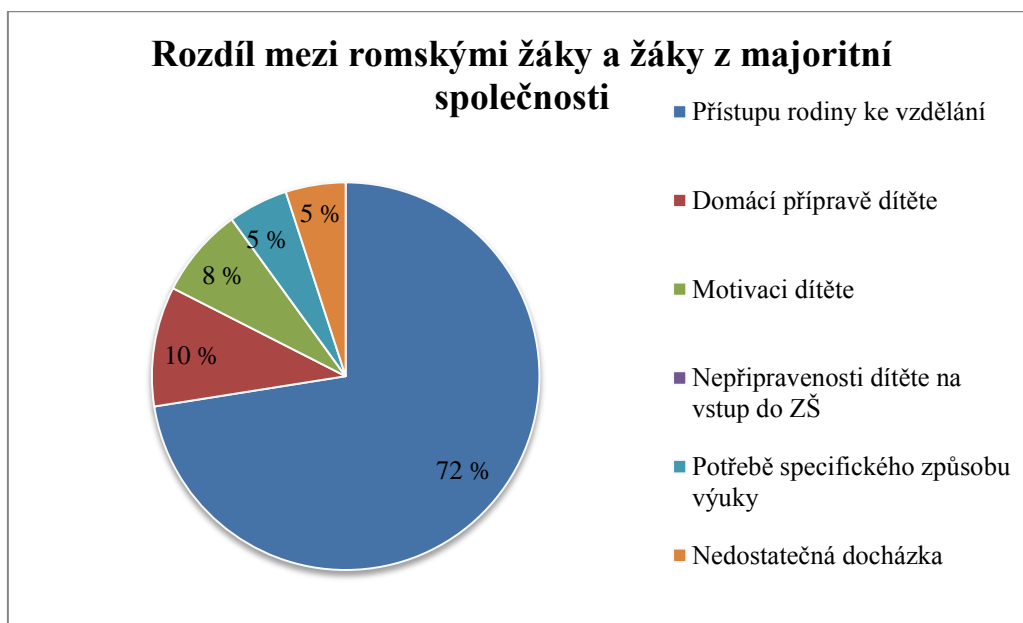
Graf 3 – V čem jsou děti nejvíce nepřipravené.

Otázka č. 6. V čem vidíte největší chybu v nepřipravenosti romských žáků na vstup do ZŠ?

I na tuto doplňující otázku odpovídali stejní učitelé jako v předchozích otázkách, tedy 17 pedagogů prvního stupně. Chtěla jsem vědět, v čem vidí největší chybu v nepřipravenosti romských dětí na vstup do školy, či co by mohlo být její příčinou. To, že se všichni shodnou na odpovědi, že chybu vidí především v rodině (100 %), jsem nečekala. Jen to potvrzuje fakt, že základní vztahy a postoje dětí ke vzdělání ovlivňují hlavně rodiče.

Otázka č. 7. Jaký je rozdíl mezi romskými žáky a žáky z majoritní společnosti? Největší rozdíl vidím v:

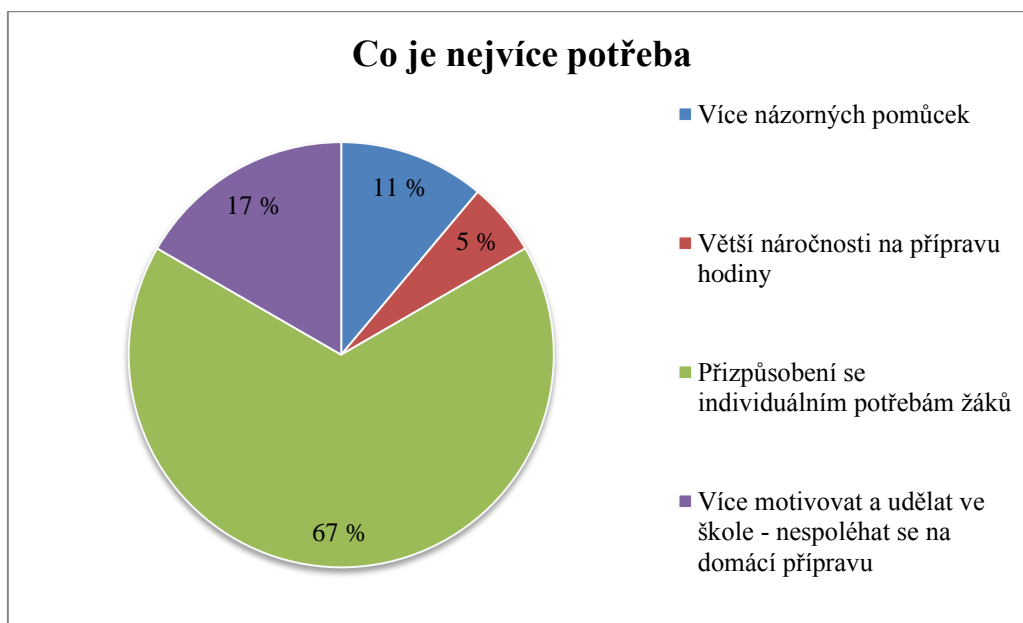
Zde jsem zjišťovala možný rozdíl ve vzdělávání mezi romskými žáky a žáky z majoritní společnosti. Tuto otázku zodpovědělo všech 40 respondentů. Největší rozdíl 72 % vidí v přístupu rodiny ke vzdělání. 10 % dotazovaných označilo jako další rozdíl v domácí přípravě dítěte. 8 % vnímá rozdíl v motivaci dítěte a shodných 5 % z tázaných osob v potřebě specifického způsobu výuky a nedostatečné docházce. I tady se potvrdilo, že vše je ovlivněno přístupem rodiny ke vzdělání, které nepředstavuje pro většinu romských rodin hodnotu, o níž by bylo třeba usilovat.



Graf 4 – Rozdíl mezi romskými žáky a žáky z majoritní společnosti.

**Otázka č. 8. Liší se způsob výuky romských žáků od výuky žáků z majoritní společnosti?
V případě ano, co je nejvíce potřeba.**

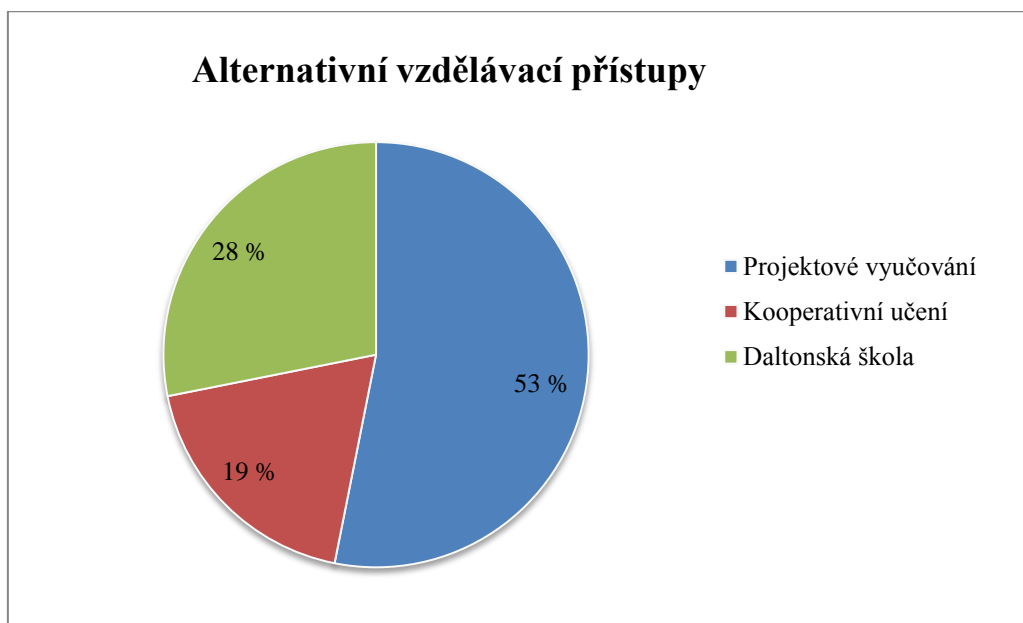
Podle 55 % všech dotazovaných se způsob výuky romských žáků od výuky žáků z majoritní společnosti neliší. 45 % respondentů je opačného názoru. Právě druhá skupina obsahovala celkem 18 osob, které odpověděli ano, odpovídali na doplňující otázku, v čem se výuka odlišuje a co je nejvíce potřeba. 67 % si myslí, že nejvíce je potřeba přizpůsobit se individuálním potřebám žáků, 17 % více motivuje a udělá ve škole (nespoléhá se na domácí přípravu), 11 % využívá ve výuce více názorných pomůcek a 5 % pocítuje větší náročnost připravování na hodinu.



Graf 5 – Nejvíce je potřeba.

Otázka č. 9. Využíváte ve výuce prvky alternativních vzdělávacích přístupů? V případě ano, jaké.

V současné době nabídku klasického vzdělávání rozšiřují v České republice také alternativní školy. Některé fungují zcela samostatně, jiné zavádějí nové přístupy postupně i na běžných základních školách. Z tohoto důvodu mě zajímalo, jaký přístup volí dotazovaní učitelé. 80 % z nich volí alternativní vzdělávací přístup, zatímco 20 % zůstává u klasického přístupu. První skupina obsahovala 32 respondentů, kteří dále odpovídali na otázku, jaké alternativní přístupy využívají ve své praxi. Měli na výběr ze tří alternativních přístupů. Nejčastěji (53 %) ve výuce používají projektové vyučování, následuje výuka s prvky Daltonské školy (28 %) a nejméně využívané je kooperativní učení (19 %). Domnívám se, že pro romské děti je třeba uspořádat výuku tak, aby lépe vyhovovala jejich schopnostem, znalostem i zájmům.



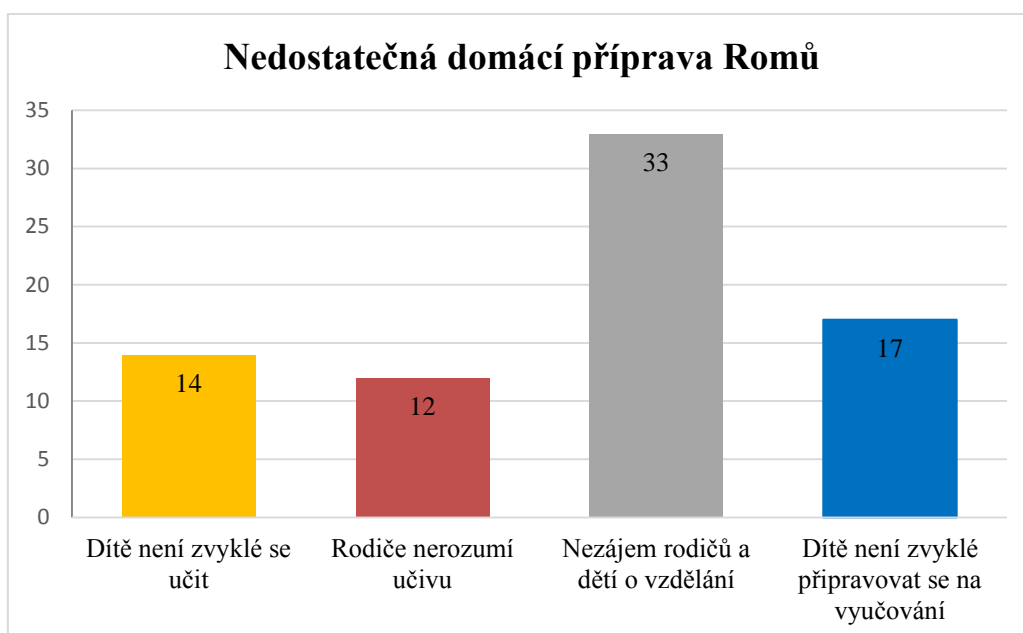
Graf 6 – Využití prvků alternativních vzdělávacích přístupů.

Otázka č. 10. Je podle Vás domácí příprava romských dětí dostatečná? Jestliže ne, v čem vidíte největší problém.

Domácí příprava je každodenní nedílnou součástí přípravy žáka do školy. Buduje odpovědnost žáka za plnění povinností. Aby vedla domácí příprava ke zdárnému cíli, je potřeba dodržovat určitý řád a pořádek, např. stanovením pevného režimu dne, času na přípravu do školy, hru a spánek.

Podle mého názoru je postoj romských rodičů vůči škole zpravidla negativní až nepřátelský. Romové vnímají školu často jako nutné zlo, jemuž se vyhýbají. Výsledkem pak je nezájem romských dětí o školu a absence jejich domácí přípravy na vyučování, což je jednou z příčin nedostatečných znalostí romských žáků. Proto mě zajímalo, jak tuto skutečnost vnímají ostatní učitelé. 98 % respondentů, celkem 39, odpovědělo, že domácí příprava romských žáků je nedostatečná. 2 % dotazovaných, tedy 1 osoba, si myslí opak. Většiny dotazovaných se pak týkala doplňující otázka, v čem vidí největší problém. U této otázky byla možnost výběru z více možností, proto zde neuvádím procentuální vyjádření, ale počet odpovědí. Největší podíl na nedostatečné domácí přípravě má podle respondentů nezájem rodičů a dětí o vzdělání s celkovým počtem 33 hlasů. Mezi zbývajícími variantami nebyl moc výrazný rozdíl. 17 hlasů obdržela možnost, že dítě není zvyklé se připravovat na

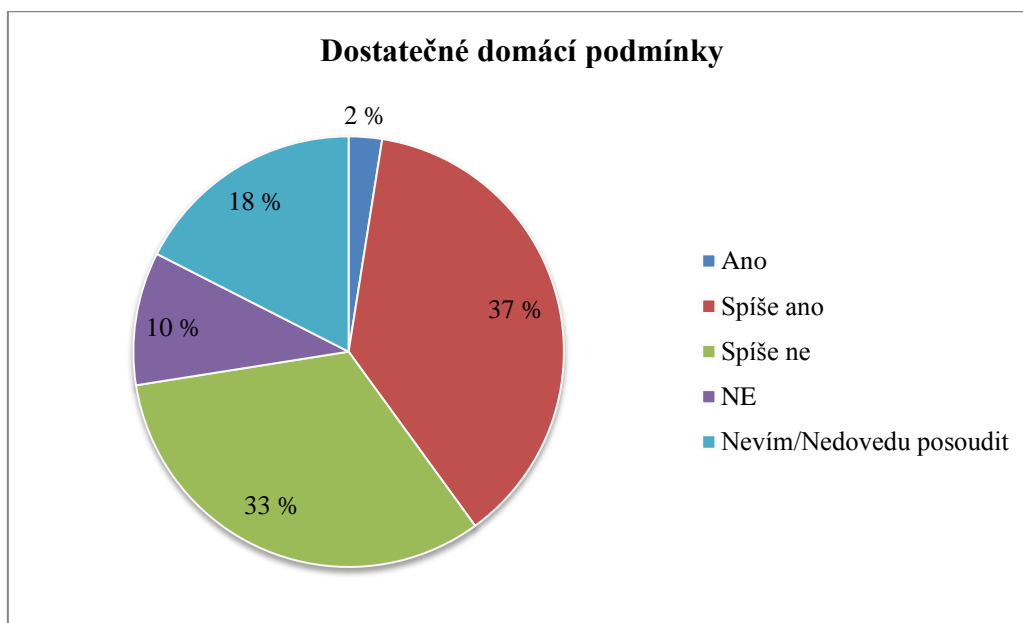
vyučování, 14 hlasů získala volba, že dítě není zvyklé se učit a nejméně 12 hlasů dostala varianta, že rodiče učivu nerozumí.



Graf 7 – Nedostatečná domácí příprava romských dětí.

Otázka č. 11. Mají podle Vás romské děti doma dostatečné podmínky pro učení?

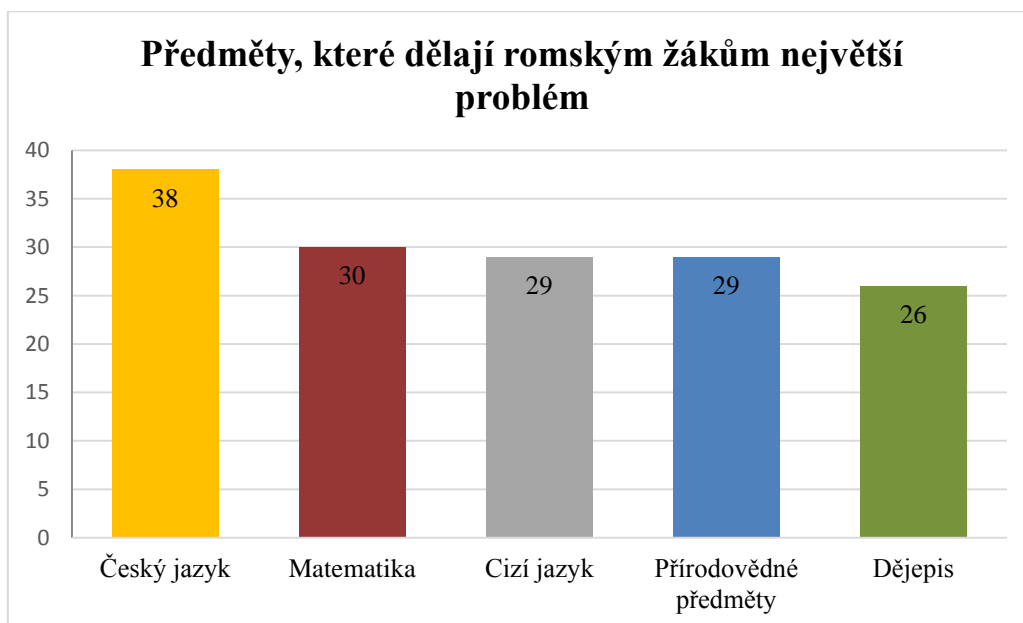
Rodinné zázemí se odráží na prospěchu žáků i třeba prostřednictvím domácích úkolů. Ne vždy však ani delší domácí příprava zaručuje lepší studijní výsledky. Domácí úkoly mohou být břímě pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí. Například nemají doma tichý studijní kout, nebo nemají na úkoly čas kvůli rodinnému a pracovnímu vytížení rodičů. Jejich rodiče je možná dostatečně nevedou, nemotivují a nepodporují při přípravě na vyučování, protože jsou pracovně vytížení nebo nevědí jak jim pomoci. Učitelé by měli blíže poznávat své žáky včetně jejich vývoje a podmínek v rodině. Tyto informace pomohou pedagogům upřesnit obraz o žákově způsobu života a o jeho osobnosti. Z tohoto důvodu mě zajímalo, jestli i mí respondenti mají přehled o domácích podmínkách romských dětí. Většina (37 %) si myslí, že romské děti spíše mají dostatečné domácí podmínky pro učení, 33 % tázaných odpovědělo, že romské děti spíše nemají dostatečné domácí podmínky pro učení, 18 % podmínky pro domácí učení nedokáže posoudit a 10 % si myslí, že romské děti nemají dostatečné podmínky pro učení. Pouze 2 % dotazovaných uvedlo, že tyto děti mají dostatečné podmínky pro domácí přípravu na vyučování.



Graf 8 – Mají romské děti doma dostatečné podmínky pro učení.

Otázka č. 12. Které předměty podle Vašeho názoru dělají romským žákům největší problémy?

Následující graf znázorňuje školní předměty, ve kterých mají romské děti podle respondentů největší problémy. Je pozorovatelným faktem, že každý žák je v něčem dobrý, něco ho baví a něco ne. Jsou romské děti, kterým dělá problém vše. Ale pak tu jsou i takové děti, které se dokáží připravit a naučit. U této otázky byla možnost výběru z více možností, proto zde neuvádím procentuální vyjádření, ale počet odpovědí. Respondenti 38 hlasy označili český jazyk jako předmět, ve kterém mají romské děti největší problémy. Dalším obtížným předmětem (30 hlasů) je matematika. Shodně 29 hlasů získaly cizí jazyky a přírodovědné předměty, mezi které jsem zařadila zeměpis, přírodopis, přírodovědu, vlastivědu, chemii a fyziku. Posledním problémovým předmětem je dějepis, který obdržel 26 hlasů. Je vidět, že se především jedná o naukové předměty, tedy o ty, které se děti hlavně musí naučit nazpaměť. Také jsem se setkala s odpovědí, že problémy začínají tehdy, když tyto děti přestanou pravidelně docházet do školy, a to zejména na druhém stupni.



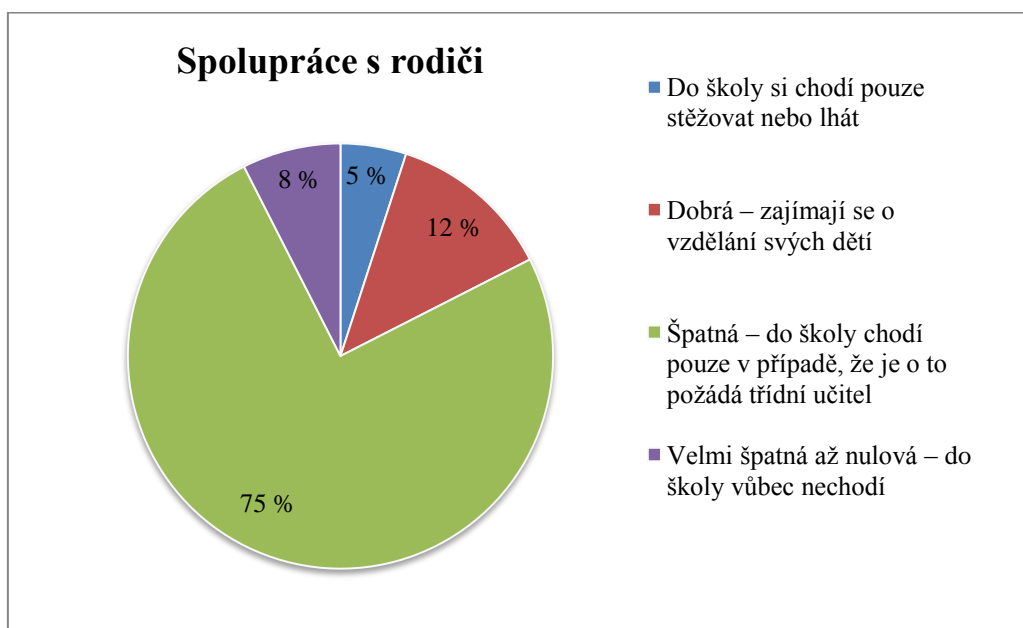
Graf 9 – Předměty, které dělají romským žákům největší problémy.

Otázka č. 13. Jaká je spolupráce s rodiči?

Spolupráce školy s rodinou představuje velice významný faktor efektivity vzdělávání dětí. Spolupráce mezi učitelem a rodičem by měla být založena na partnerském principu. Úkolem každé školy by mělo být vytvoření podmínek pro fungování partnerského vztahu s rodiči dětí, navázat a pravidelně s nimi udržovat kontakt, nabízet jim rozmanité formy spolupráce. Efektivní spolupráci velmi podporuje aktivní zapojení rodiny při vzdělávání jejího dítěte a otevřená komunikace mezi rodinou a školou. O problémech je dobré mluvit hned od začátku a ideálně společně s dítětem. To, že se rodič a učitel snaží o vzájemné pochopení, vede k větší shodě ve výchově a vzdělávání dítěte.

Z vlastní praxe bohužel musím konstatovat, že postoj romských rodičů vůči škole je zpravidla negativní až nepřátelský. Do školy sice děti každé ráno doprovázejí a odpoledne je vyzvedávají, ale na prospěch či chování se málokdy přijdou zeptat třídního učitele. Z tohoto důvodu jsem chtěla zjistit, jaká je situace v tomto směru i na jiných školách. Většina respondentů (75 %) uvedla, že spolupráce s rodiči je na velmi špatné úrovni. Do školy chodí v případě, že je o to požádá třídní učitel, anebo v případě, že jdou dítě omluvit z výuky. Pouze 12 % dotazovaných odpovědělo, že spolupráce s rodiči je na dobré úrovni. Tito rodiče se o vzdělání svých dětí zajímají. V této souvislosti bych ráda uvedla následující odpověď, kdy rodiče sice mají o informace o vzdělání dětí zájem, ale chybí jejich zapojení do spolupráce,

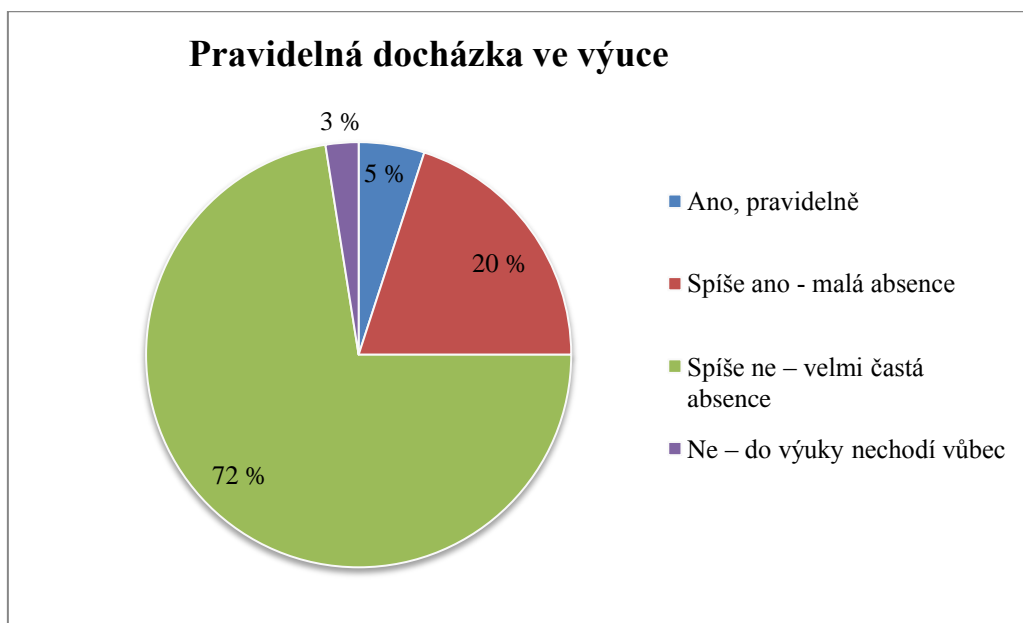
kteřou většinou slíbí, ale neplní. Velmi špatnou spolupřáci s rodiči uvedlo 8 % respondentů. Tito rodiče o prospěch svých dětí nejeví žádný zájem a do školy nechodí vůbec. Do grafu jsem zahrnula i odpověď, kterou dotazovaní neměli v nabídce, ale přesto ji uvedlo více osob (5 %). Jedná se o to, že si romští rodiče chodí do školy stěžovat anebo lhát a v tomto jednání bohužel podporují i své děti.



Graf 10 – Spolupřáce s rodiči.

Otázka č. 14. Navštěvují romské děti Vaši výuku pravidelně?

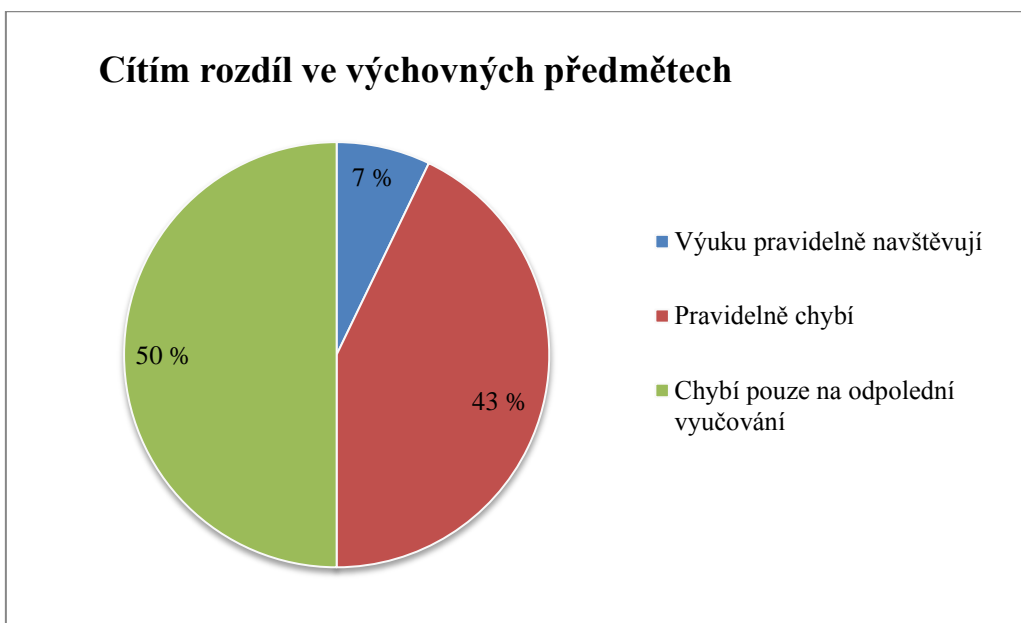
Děti v České republice začínají chodit do základní školy ve věku 6 let. Minimální povinná školní docházka je 9 let. Když rodiče dítě do školy nezapíší nebo nepošílají, porušují tím zákon. Z vlastní zkušenosti musím říct, že docházka romských dětí do školy je nepravidelná. Mají stovky zameškané absence bez většího zájmu o vzdělání. Zajímalo mne tedy, jak tuto skutečnost vidí i ostatní kolegové. Jejich odpovědi mě vůbec nepřekvapily, ba naopak podpořily můj názor. Většina z nich 72 % uvedla, že romské děti mají ve výuce velmi častou absenci. Někteří odpověď doplnili tvrzením, že se jedná o absenci ze zdravotních důvodů. 20 % zúčastněných uvedlo malou absenci dětí romského etnika ve vyučování. Pouze 5 % romských dětí chodí do školy pravidelně a to díky tomu, že jsou učitelé v docházce důslední a s některými rodiči konzultují možnost spolupřáce s organizací OSPOD, čehož se oni obávají. 3 % dětí do výuky nechodí vůbec.



Graf 11 – Pravidelná docházka ve výuce.

Otázka č. 15. Pokud se jedná o výchovné předměty (hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova), cítíte rozdíl v absenci v těchto předmětech? Ano, cítím rozdíl v absenci v těchto předmětech.

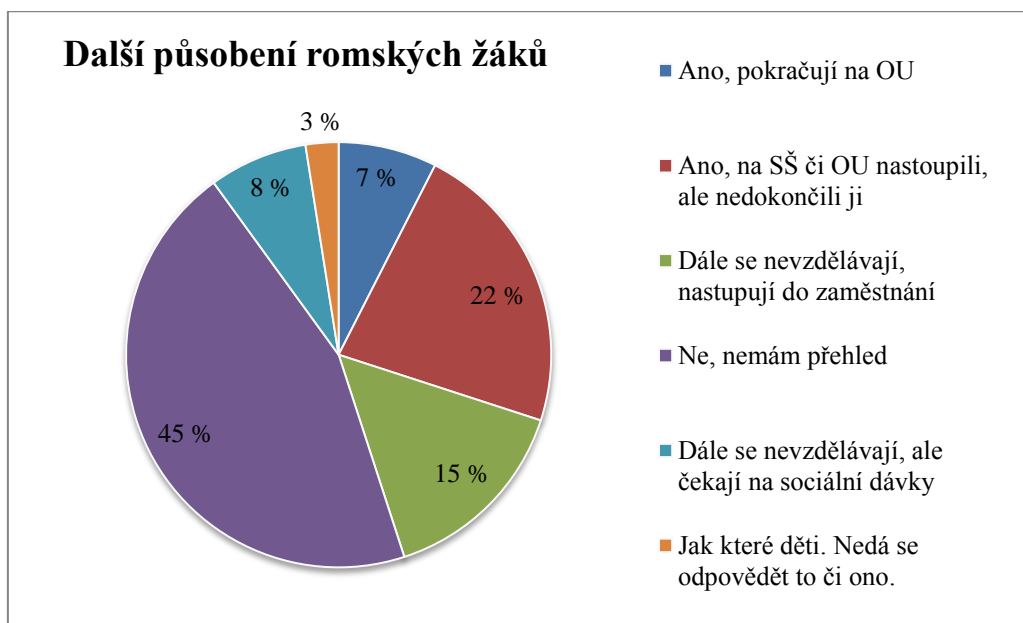
V této otázce jsem se zaměřila na pravidelnou docházku ve výchovných předmětech. K začlenění této otázky mě opět přivedla vlastní pedagogická praxe. Myslím, že je jedno, jestli je výchovný předmět v rozvrhu hodin zařazen na první nebo poslední hodiny. Romské děti buď v daný den nepřijdou do školy vůbec anebo ze školy odejdou před touto hodinou. V případě, že je výchovný předmět zařazen na odpolední vyučování, tak i když se dítě dopoledního vyučování účastní, na odpolední nedorazí. Je samozřejmé, že tuto absenci mají řádně omluvenou, a to většinou z důvodu rodinné akce nebo náhlé zdravotní indispozice jako např. bolest hlavy, zubů aj. 65 % respondentů uvedlo, že nepociťují rozdíl v absenci v těchto předmětech, naopak 35 % dotazovaných tento rozdíl cítí. Právě této skupiny dotazovaných se týkala rozšiřující otázka, jak se tato absence nejčastěji projevuje. Z celkového počtu 14 osob, které na tuto doplňující otázku odpovědělo, 50 % uvedlo, že romské děti chybějí pouze na odpolední vyučování, 43 % dotazovaných uvedlo, že děti ve výuce pravidelně chybějí a 7 % uvedlo, že romské děti výuku pravidelně navštěvují.



Graf 12 – Cítím rozdíl v absenci ve výchovných předmětech.

Otázka č. 16. Máte přehled o dalším působení romských žáků?

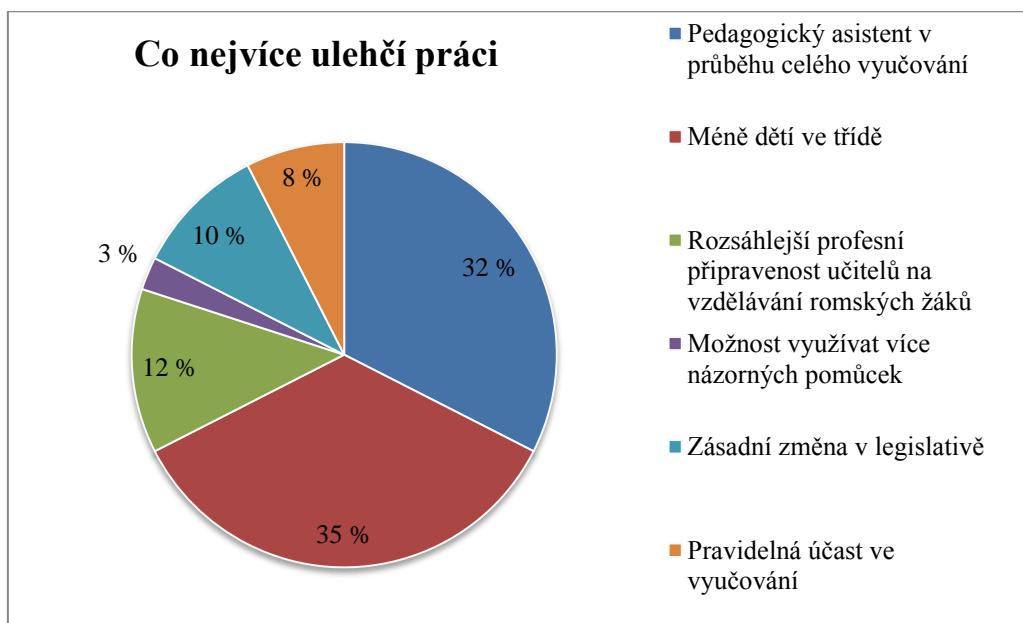
Z vlastní praxe vím, že učitelé jsou velmi rádi informováni o dalším působení žáků na středních školách či učilištích. Většinou se tyto informace dozvídáme přímo od žáků, kteří se na své bývalé základní škole zastaví a poreferují nejen o svých studijních úspěších, ale také nezapomínají zmínit úspěchy či neúspěchy svých spolužáků. Jindy se nám o bývalých žácích zmíní současní učitelé dané střední školy nebo odborného učiliště. Zajímalo mě tedy, jaký přehled mají pedagogové z jiných škol. 45 % dotazovaných mi odpovědělo, že nemají přehled o dalším působení romských dětí. 22 % respondentů uvedlo, že tyto děti na střední školu či odborné učiliště nastoupili, ale nedokončili je a 17 % tázaných uvedlo, že se děti dále nevzdělávají a nastupují do zaměstnání. Do grafu jsem zahrnula odpověď, která se poměrně často v jiných obměnách opakovala (celkem 8%), a to že se romské děti dále nevzdělávají, ale čekají na sociální dávky. 7 % dotazovaných zmínilo, že děti pokračují ve studiu na odborném učilišti a 3 % na otázku nedokázalo odpovědět, neboť je to velmi individuální.



Graf 13 – Další působení romských žáků.

Otázka č. 17. Co by Vám nejvíce ulehčilo Vaši práci?

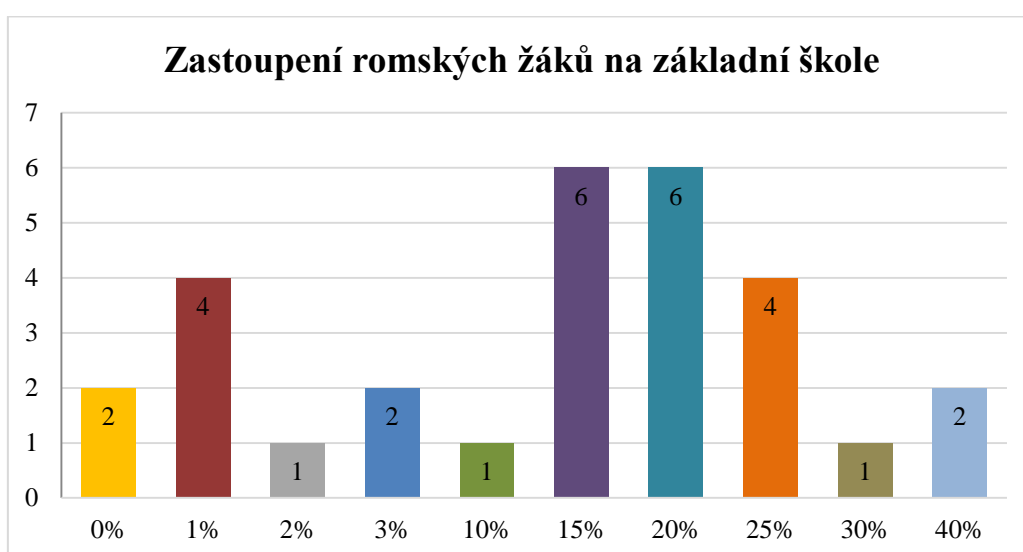
V současné době lze využít možností, které představují alternativní vyučovací přístupy, které jsou ovšem náročnější na přípravu učitele. Z tohoto hlediska jsem se rozhodla položit tuto otázku, abych zjistila, co by vyučujícím nejvíce ve výuce pomohlo. Nejvíce 35 % respondentů by uvítalo menší počet dětí ve třídě, což je pochopitelné, neboť jak již víme, romské děti jsou velmi temperamentní a je nutné k nim přistupovat diferencovaně a to ve větším počtu žáků ve třídě úplně nejde. Druhou skupinu s největším počtem odpovědí (32 %) zastupuje možnost pedagogického asistenta v průběhu celého vyučování. Z vlastní praxe mohu jen potvrdit, že účast asistenta pedagoga ve výuce jako velice pozitivní. Během výuky asistenti spolupracují s jednotlivými žáky či skupinkami. Díky takovéto asistenci se mohou neklidní a nesoustředění žáci v naprostém tichu věnovat velmi intenzivně své školní práci. Tato podpora se využívá nejen v hlavních předmětech, ale už se rozšiřuje i do naukových nebo výchovných předmětů. 12 % respondentů by uvítalo rozsáhlejší profesní připravenost učitelů na vzdělávání romských žáků. 10 % dotazovaných zmínilo zásadní změnu v legislativě. Například navrhovali nastavení sociálních dávek tak, aby byly vázány na školní docházku dětí. 8 % tázaných si myslí, že nejvíce by jim ulehčilo práci, kdyby se děti pravidelně účastnily vyučování. Možnost využívat více názorných pomůcek zmínily 3% odpovídajících osob.



Graf 14 – Co nejvíce ulehčí práci.

Otázka č. 18. Máte přehled, kolik romských žáků navštěvuje Vaši školu? V případě že ano, kolik procent romských žáků navštěvuje Vaši školu.

Většina respondentů (70 %) uvedlo, že mají přehled o počtu romských žáků ve škole, pouze 30 % dotazovaných přehled nemá. Graf uvedený níže shrnuje zastoupení romských žáků v základní škole. Jak je vidět nejvíce je do 20 % žáků ve škole, ale jsou i školy, kde je tento počet výrazně vyšší nebo výrazně nižší.



Graf 15 – Zastoupení romských žáků na základní škole.

Otázka č. 19. Pokud by Vám škola zajistila semináře týkající se romské komunity, měl/a byste o něj zájem?

Vedení školy nás nabádá k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků. Proto mě zajímalo, jestli by byl zájem o seminář týkající se romské komunity. 52 % respondentů by se tohoto školení zúčastnilo, zbývající část tedy 48 % by o něj zájem nemělo.

5.7 Shrnutí empirické části

Při svém šetření jsem zjistila spoustu důležitých informací, jejichž výsledky v této části shrnuji. Ve svém výzkumu jsem si ověřila, jak pedagogové vidí přístup romského etnika ke vzdělávání a jaké volí k těmto žákům přístupy.

První část dotazníku jsem věnovala demografickým údajům. Zajímalo mne hlavně věkové složení a pracovní pozice respondentů. Díky těmto údajům jsem zjistila, že převážná většina dotazovaných jsou učitelé druhého stupně s dlouholetou praxí.

Další části se týkaly samotným vzděláváním romských žáků, jejich přípravou na vstup do základního školství i jejich domácí přípravou na vyučování z pohledu pedagogů. Pro lepší posouzení připravenosti žáků na vstup do první třídy základní školy, na tyto otázky odpovídali pouze učitelé prvního stupně. Všichni zúčastnění se shodli, že rodinné prostředí představuje největší podíl na nedostatečné připravenosti dětí nejen na vstup do základní školy, ale také na domácí přípravě na vyučování. Romská rodina nedokáže děti na povinnou školní docházku připravit, neboť mají jinou kulturu, tradice a odlišný způsob života než my.

V současné době klasické vzdělávání rozšiřují alternativní školy, které se liší zejména v přístupu učitele k žákovi. V další části jsem se tedy zaměřila na způsob výuky a využití alternativních vzdělávacích přístupů. Většina respondentů nové přístupy ve výuce aktivně využívá. Nejčastěji se jedná o projektové vyučování, které posiluje motivaci žáků a učí je důležitým životním dovednostem, mezi které patří spolupráce, diskuse, řešení problémů, jasná formulace názorů, tvoření a vyhledávání informací.

Vzdělání je důležité pro všechny, tudíž i pro romskou část naší populace. Bez vzdělání se v této oblasti daleko nedostaneme. Považuji proto za nesmírně důležité, aby romské děti chodily do školy. Ze zpracovaného dotazníku vyplývá, že romské děti pravidelně ve výuce chybějí. K tomu je ovšem potřeba spolupráce rodičů a ta je podle respondentů na velmi špatné úrovni. Romské rodiče do školy chodí pouze v případě, že je o to požádá třídní učitel. Jinak se

o vzdělání svých dětí moc nezajímají. S vysokou absencí souvisí případná neúspěšnost dítěte na základní škole.

Závěr svého výzkumu jsem věnovala ulehčení práce pedagoga. Možnost pedagogického asistenta v průběhu celého vyučování by respondentům vyhovovala. Funkci asistenta pedagoga považuji v oblasti vzdělávání za velmi důležitou. Tento pracovník pomáhá žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, komunikuje s rodiči žáka, je nápomocen při integraci žáků se sociálněkulturním znevýhodněním a vytváří pro ně prostředí, ve kterém budou poznávat, jak akademické, tak i společenské dovednosti.

Závěr

Hlavním cílem školství České republiky je vytvoření takového školního prostředí, které by poskytovalo všem dětem stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. Škola jako sociální instituce má stanovené výchovně vzdělávací cíle, vlastní organizaci, metody a zásady práce. Aby byl systém vzdělání efektivní, měl by být propojen a aplikován na celou romskou populaci v celém jejím průřezu.

Problematika vzdělávání romských žáků má kořeny v minulosti. Vzhledem ke kočovnému stylu života Romové školu nejen nepotřebovali, ale nikdy nezůstávali na jednom místě dostatečně dlouho na to, aby mohli jejich děti začít chodit do školy a dokončit ji.

Odborníci zabývající se romskou otázkou zastávají názor, že vzdělání romské populace je zcela rozhodujícím předpokladem k vzestupu tohoto etnika a jeho integrace do společnosti. Velký počet romských dětí dosahuje jen nejnižšího možného stupně vzdělání. Předškolní vzdělání je považováno za prvopočátek vzdělávání, proto je od září 2018 povinné. Základní vzdělání je dvoustupňové a je realizováno v základních školách. Bohužel absolvováním základní školy školská kariéra Roma obvykle končí. Většina dětí už předem počítá s tím, že půjde „na podporu“, část z nich nastoupí do učebního oboru. Jen menšina z těch, kteří nastoupili, se skutečně vyučí. Na střední školu nastupuje jen mizivá menšina a na vysokou školu se hlásí jen výjimečně.

V současné době existuje celá řada institucí a organizací zabývajících se nejen podporou vzdělávání Romů, ale také poskytováním různých možností a informací pro rodiče. Mnoho Romů o jejich existenci neví nebo jejich nabídku nevyužívají a nespolupracují s nimi. Stěžují si na to, že jsou diskriminováni jak ve škole, tak i na trhu práce, ale neuvědomují si, souvislosti a skutečné důvody. Romům stále chybí motivace a důvod proč se vzdělávat, neboť současné nastavení sociálního systému v České republice jim poskytuje dostatečné finanční prostředky na živobytí a oni těchto možností využívají v plné míře. Jsem přesvědčena, že pokud by přidělování sociálních dávek, příspěvků a bytů fungovalo jinak, Romové by byli nuceni žít v daleko horších podmínkách, než žijí teď a možná by si i uvědomili, proč je nutné chodit do škol a vzdělávat se. Domnívám se, že je důležité, aby Romové pochopili význam vzdělání a sami o něj začali projevovat zájem. Také by se měl rozšířit počet pedagogických asistentů z řad Romů, jejichž pozornost by měla být především zaměřena na spolupráci s romskými rodiči. Díky tomu by Romové mohli lépe pochopit význam škol a sami se zapojit

do vzdělávacího procesu i na straně pedagogů a zároveň romské děti pochopí, že díky vzdělání mohou dosáhnout úspěchu v životě i zaměstnání.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Délka praxe.	52
Graf 2 – Aprobace učitelů.	53
Graf 3 – V čem jsou děti nejvíce nepřípravené.	54
Graf 4 – Rozdíl mezi romskými žáky a žáky z majoritní společnosti.	55
Graf 5 – Nejvíce je potřeba.	56
Graf 6 – Využití prvků alternativních vzdělávacích přístupů.	57
Graf 7 – Nedostatečná domácí příprava romských dětí.	58
Graf 8 – Mají romské děti doma dostatečné podmínky pro učení.	59
Graf 9 – Předměty, které dělají romským žákům největší problémy.	60
Graf 10 – Spolupráce s rodiči.	61
Graf 11 – Pravidelná docházka ve výuce.	62
Graf 12 – Cítím rozdíl v absenci ve výchovných předmětech.	63
Graf 13 – Další působení romských žáků.	64
Graf 14 – Co nejvíce ulehčí práci.	65
Graf 15 – Zastoupení romských žáků na základní škole.	65

SEZNAM LITERATURY:

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

BALVÍN, Jaroslav. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix, 2007. ISBN 978-80-86031-73-6.

BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004. ISBN 80-86031-48-9.

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

DAVIDOVÁ, Eva. *Kvalita života a sociální determinanty zdraví u Romů v České a Slovenské republice*. Praha: Triton, 2010. ISBN 978-80-7387-428-5.

FÓNADOVÁ, Laura. *Nenechali se vyloučit: sociální vzestupy Romů v české společnosti : (kvalitativní studie)*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6574-1.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.

KOVAŘÍKOVÁ, Marie. *Pedagogicko-psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 1998. ISBN 80-7044-225-5.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

NAVRÁTIL, Pavel. *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.

NEČAS, Ctibor. *Romové v České republice včera a dnes*. 5. dopl. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0497-4.

NĚMEC, Jiří. *Včela má pilu, aneb, Přípravné třídy pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3727-x.

NĚMEC, Jiří a Věra VOJTOVÁ. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním: Education of socially disadvantaged pupils*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-191-1.

PAPE, Iveta. *Jak pracovat s romskými žáky: příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. Praha: Slovo 21, 2007.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-731-5120-0.

ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-410-9.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu: vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult*. 2., dopl. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1985. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství).

ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., V nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

ZÁMEČNÍKOVÁ, Dana a Marie VÍTKOVÁ. *Současné trendy v inkluzivním vzdělávání se zaměřením na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v ČR a v zahraničí - teorie, výzkum, praxe: Current trends in inclusive education focused on pupils with special educational needs in the Czech Republic and abroad: theory, research, practice*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-8098-0.

Co byste měli vědět o integraci a nevíte, koho se zeptat. Praha: Rytmus, 2003. ISBN 80-239-2053-7.

Elektronická periodika:

Národní program vzdělávání ČR (Bílá kniha) | www.vzdelavani2020.cz. *Strategie vzdělávání 2020* / www.vzdelavani2020.cz [online]. 2018 [cit. 2018-08-17]. Dostupné z: <http://www.vzdelavani2020.cz/narodni-program-vzdelavani-cr-bila-kniha.html>

Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2016 | Vláda ČR. *Úvodní stránka* | *Vláda ČR* [online]. 2018 [cit. 2018-08-17]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2016-158612/>

Zpráva o stavu romské menšiny za rok 2017 | Vláda ČR. *Úvodní stránka* | *Vláda ČR* [online]. 2018 [cit. 2019-03-27]. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/assets/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/Zprava-o-stavu-romske-mensiny-2017.pdf>

Mají na to!. *Mají na to!* [online]. [cit. 2018-08-24]. Dostupné z: <http://www.majinato.cz/31-predskolni-vzdelavani.php>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. *Metodický portál RVP - Modul Články* [online]. [cit. 2018-08-24]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/703/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani.html/>

RVP ZV - původní - 2005, Národní ústav pro vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2018-08-24]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/folder/51/display/>

Přípravná třída - výchovný a vzdělávací program pro děti ze znevýhodňujícího sociokulturního prostředí. *Národní ústav pro vzdělávání* [online] 2011. [cit. 2018-08-24]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/198_1_1/

Vláda schválila Strategii romské integrace na roky 2015 až 2020 | Vláda ČR. *Úvodní stránka | Vláda ČR* [online]. [cit. 2018-08-24]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/pri-uradu-vlady/jiri-dienstbier/aktualne/vlada-schvalila-strategii-romske-integrace-do-roku-2020-126945/>

Pro a proti integrace dětí se zdravotním postižením - Šance Dětem. *Informační portál - Šance Dětem* [online]. Copyright © Nadace Sirius [cit. 2018-08-24]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/pro-a-proti-integrace-deti-se-zdravotnim-postizenim.shtml>

Kooperativní učení - Katalog podpůrných opatření. *Katalog podpůrných opatření* [online]. Copyright © 2015 [cit. 2018-08-24]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/modifikace-vyucovacich-metod-a-forem/4-2-4-kooperativni-uceni/>

Projektové vyučování – 1. díl – Charakteristika. *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování — webový portál pro učitele* [online]. Copyright © 2018 [cit. 2018-08-24]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-tipy/projektove-vyucovani-1>

Projektové vyučování. *Projektové vyučování* [online]. Copyright © 2018 [cit. 2018-08-24]. Dostupné z: www.projektovevyucovani.cz

Alternativní školy. *Alternativní školy* [online]. Copyright © 2001 [cit. 2018-08-24]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

Alternativní školství - Šance Dětem. *Informační portál - Šance Dětem* [online]. Copyright © Nadace Sirius [cit. 2018-08-24]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/alternativni-skolstvi.shtml>

O Daltonu. [online]. Copyright © 2018 [cit. 2018-08-24]. Dostupné z: <http://www.czechdalton.cz/o-daltonu/>

Rozsudek Štrasburk. *ERRC.org - European Roma Rights Centre* [online]. Copyright © [cit. 2018-12-28]. Dostupné z: http://www.errc.org/uploads/upload_en/file/02/D0/m000002D0.pdf
Tisková zpráva Ministerstva spravedlnosti ČR k rozsudku Evropského soudu pro lidská práva ve věci D. H. a ostatní proti České republice [online]. Ministerstvo spravedlnosti, 2007 [cit. 2018-12-28]. Dostupné z: <https://portal.justice.cz/Justice2/ms/ms.aspx?o=23&j=33&k=4176&d=195202>

Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015-2020 | Vláda ČR. *Úvodní stránka | Vláda ČR* [online]. 2015 [cit. 2018-12-28]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/narodni-plan-podpory-rovnych-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2015-2020-130992/>

Dohled nad ČR kvůli stížnosti osmnácti Romů trvá, země vydá miliardy za nucené vzdělání - Česká justice. *Domovská stránka - Česká justice* [online]. Copyright © 2018 Všechna práva vyhrazena [cit. 2018-12-28]. Dostupné z: <http://www.ceska-justice.cz/2018/06/dohled-nad-cr-kvuli-stiznosti-osmnacti-romu-trva-zeme-vyda-miliardy-za-nucene-vzdelani/>

Projekt Varianty, Člověk v tísni o. p. s. *Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity - Pedagogická fakulta JU* [online]. 2002 [cit. 2019-03-02]. Dostupné z: <https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/b02romove/18.pdf>

Charakteristika okresu Svitavy | ČSÚ v Pardubicích. *Český statistický úřad | ČSÚ* [online]. 2018 [cit. 2019-03-27]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/xe/charakteristika-okresu-svitavy>

Strategie integrace příslušníků sociálně vyloučených romských lokalit v Pardubickém kraji 2016 – 2020 [online]. 2016 [cit. 2019-03-02]. Dostupné z:

<http://www.pardubickykraj.cz/strategie-integrace-prislusniku-socialne-vyloucenych-romskych-lokalit-v-pardubickem-kraji-2016-2020>

Seznam základních škol [online]. 2019 [cit. 2019-03-27]. Dostupné z:

<http://www.seznamskol.cz/zakladni-skoly/pardubicky-kraj/svitavy/>

MŠMT vydává upravený RVP ZV, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2016 [cit. 2019-03-31]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-vydava-upraveny-rvp-zv?fbclid=IwAR1ip8vItjSTt9PozFpM1fjN86X8zsRGfDzugELvc7z02c4yD62z4iOdn-M>

Zákony a vyhlášky:

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška 27/2016 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin (menšinový zákon), ve znění pozdějších předpisů

Vyhláška 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů

Příloha

Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Lenka Šauerová a jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Studuji obor Speciální pedagogika a píší diplomovou práci na téma „Vzdělávání a integrace žáků z odlišného kulturního prostředí do ZŠ Svitavska“. Praktická část této práce se bude zakládat na dotazníku, který je zaměřený na vzdělávání romských žáků a určený učitelům na základní škole.

Dotazník je zcela anonymní a bude sloužit pouze k účelům mé diplomové práce. Některé otázky jsou uzavřené, můžete však zatrhnout více odpovědí nebo ke každé otázce napsat Vaše připomínky či postřehy.

Předem Vám velmi děkuji za čas strávený vyplňováním tohoto dotazníku.

1. Jsem:

- a) muž
- b) žena

2. Jak dlouho již aktivně učíte:

- a) 0 – 2 roky
- b) 3 – 6 let
- c) 7 – 12 let
- d) 13 -19 let
- e) 20 – 27 let
- f) 28 – 32 let
- g) 33 a více let

3. Jsem učitel/ka:

- a) 1. stupně
- b) 2. stupně
- c) jiné

4. Jsou podle Vašeho názoru děti dostatečně připraveny na vstup do 1. třídy?

- a) všechny
- b) většina
- c) „půl na půl“
- d) jen velmi málo z nich
- e) nikdo
- f) jiné:

5. V čem jsou děti podle Vás nejvíce nepřipravené?

- a) držení tužky
- b) nedostatečná sebeobsluha
- c) dítě není zvyklé poslouchat pokynům
- d) špatná seberegulace
- e) jiné:

6. Kde vidíte největší chybu v nepřipravenosti dětí na vstup do ZŠ?

- a) v rodině
- b) v předešlém vzdělávání
- c) ve špatném začlenění do společnosti
- d) v neznalosti českého jazyka (např. cizinci)
- e) jiné:

7. Jaký je rozdíl mezi romskými žáky a žáky z majoritní společnosti? Největší rozdíl vidím v:

- a) přístupu rodiny ke vzdělání
- b) domácí přípravě dítěte
- c) motivaci dítěte

d) nepřipravenosti dítěte na vstup do ZŠ

e) potřebě specifického způsobu výuky

f) jiné:

8. Liší se způsob výuky romských žáků od výuky žáků z majoritní společnosti?

a) ano, nejvíce je potřeba: i) více názorných pomůcek

ii) větší náročnosti na přípravu hodiny

iii) častěji měnit aktivity

iv) přizpůsobení se individuálním potřebám žáků

v) jiné:

b) ne

9. Využíváte ve výuce prvky alternativních vzdělávacích přístupů?

a) ano, využívám prvky alternativních vzdělávacích přístupů: i) projektové vyučování

ii) kooperativní učení

iii) daltonská škola

b) ne

10. Je podle Vás domácí příprava romských dětí dostatečná?

a) ano

b) ne, příprava romských dětí není dostatečná. V čem vidíte největší problém:

i) dítě není zvyklé se učit

ii) rodiče nerozumí učivu

iii) nezájem rodičů a dětí o vzdělání

iv) dítě není zvyklé připravovat se na vyučování

v) jiné

11. Mají podle Vás romské děti doma dostatečné podmínky pro učení?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne
- e) nevím/nedovedu posoudit

12. Které předměty podle Vašeho názoru dělají romským žákům největší problémy?

- a) český jazyk
- b) matematika
- c) cizí jazyk
- d) přírodovědné předměty (přírodopis, zeměpis, přírodověda, vlastivěda, fyzika, chemie)
- e) dějepis
- f) všechny zmíněné
- g) jiné:

13. Jaká je spolupráce s rodiči?

- a) vynikající – pravidelně se zajímají o vzdělání svých dětí
- b) dobrá – zajímají se o vzdělání svých dětí
- c) špatná – do školy chodí pouze v případě, že je o to požádá třídní učitel
- d) velmi špatná až nulová – do školy vůbec nechodí
- e) jiné

14. Navštěvují romské děti Vaši výuku pravidelně?

- a) ano, pravidelně
- b) spíše ano – malá absence

- c) spíše ne – velmi častá absence
- d) ne – do výuky nechodí vůbec
- e) jiné

15. Pokud se jedná o výchovné předměty (hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova), cítíte rozdíl v absenci v těchto předmětech?

- a) ano, cítím rozdíl v absenci v těchto předmětech. A to:
 - i) výuku pravidelně navštěvují
 - ii) pravidelně chybí
 - iii) chybí pouze na odpolední vyučování
 - iv) jiné:
- b) ne

16. Máte přehled o dalším působení romských žáků?

- a) ano, pokračují na střední škole
- b) ano, pokračují na odborném učilišti
- c) ano, na střední školu či odborné učiliště nastoupili, ale nedokončili ji
- d) dále se nevzdělávají, nastupují do zaměstnání
- e) ne, nemám přehled
- f) jiné

17. Co by Vám nejvíce ulehčilo Vaši práci?

- a) pedagogický asistent v průběhu celého vyučování
- b) méně dětí ve třídě
- c) rozsáhlejší profesní připravenost učitelů na vzdělávání romských žáků
- d) možnost využívat více názorných pomůcek
- e) jiné

18. Máte přehled, kolik romských žáků navštěvuje Vaši školu?

a) ano, kolik procent romských žáků navštěvuje Vaši školu

b) ne

19. Pokud by Vám škola zajistila semináře týkající romské komunity, měl/la byste o něj zájem?

a) ano

b) ne

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Mgr. et Bc. Lenka Šauerová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PaedDr. Pavlína Baslerová, PhD.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Vzdělávání a integrace žáků z odlišného kulturního prostředí do ZŠ Svitavska
Název v angličtině:	Education and integration of pupils from a different cultural background into basic schools of Svitavy region
Anotace práce:	<p>Diplomová práce „Vzdělávání a integrace žáků z odlišného kulturního prostředí do ZŠ Svitavska“ se především zabývá problematikou vzdělávání romských žáků a problémy spojené s jejich integrací do základních škol.</p> <p>Cílem teoretické části je na základě studia odborné literatury a dané legislativy seznámit s romskou národnostní menšinou, jejími přístupy ke vzdělávání, a s možnostmi úspěšné integrace do základních škol majoritní společnosti. V praktické části je rozebráno výzkumné šetření, které je zaměřené na přístup žáků z kulturně odlišného prostředí ke vzdělávání z pohledu pedagoga a přístupů pedagogů k žákům romského etnika. Ke sběru dat jsem použila metodu dotazníku.</p>
Klíčová slova:	Romové, národnostní menšina, sociální znevýhodnění, odlišné kulturní prostředí, integrace, inkluze, vzdělávání
Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis "Education and integration of pupils from a different cultural background into basic schools of Svitavy region" is mainly dealing with education of Romani pupils and problems that are linked to their integration into basic schools. The aim of the theoretical part of the thesis is to get to know the Romani ethnic minority via studying of literature and legislation as well as its approaches to education and possibilities of a successful integration into basic schools of majority society. In the practical part, a research dealing with the pupils of different cultural background is presented and described. It describes their approach to education from the perspective of a teacher and it also deals with the approaches of teachers to the pupils themselves. As a means of data collection, the author used a questionnaire.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Romani people, ethnic minority, social disadvantage, different cultural background, integration, inclusion, education, teaching
Přílohy vázané v práci:	Grafy
Rozsah práce:	76 stran (126 110 znaků)
Jazyk práce:	CZ