

UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky



BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Pavλίna Boudová

**Přístupy učitelů k romským žákům ve
vyučování na základní škole**

**Teachers approaches to Roma students in primary
school education**

Praha, 2021

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí práce doc. PhDr. Jitce Lorenzové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a komentáře a odbornou pomoc při psaní bakalářské práce. Dále děkuji všem učitelům a učitelkám, kteří vyplnili můj dotazník a pomohli tak vzniku této práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 30.6.2021

.....

Pavčina Boudová

Abstrakt

Cílem práce bude zjistit, zda přístupy učitelů k romským žákům odpovídají principům inkluzivního vzdělávání, zejména v otázce rovného přístupu ke vzdělání. V teoretické části bude věnována pozornost analýze vzdělávání romských žáků v České republice a jeho hlavním problémům, dále pak otázce inkluze, jejím možnostem a limitům. Pozornost bude také věnována vymezení interakce učitel-žák v procesu výuky. V empirické části bude provedeno šetření formou dotazníku, které se na základě explorativních technik pokusí zjistit, zda existují specifika interakcí učitelů směrem k romským žákům ve srovnání s žáky majority.

Klíčová slova

Základní škola, Romský žák, sociální vyloučení, inkluzivní vzdělávání, vzdělávání Romů

Abstract

The goal will be to find out if teacher approaches to Roma students comply with the principles of inclusive education, mostly in question of equal access to education. In the teoretical part attention will be paid on education of Roma students in Czech republic and the biggest problems of it, than the question of inclusion, its possibilities and limites. Attention will be paid also on delimitation of interaction teacher-student in the teaching proces. In the empirical part an investigation will be carried out in the form of a questionnaire witch based on exploratory techniques will try to find out if there are specifics of teacher interactions to Roma students compared with students of majority.

Keywords

primary school, Roma student, social exclusion, inclusive education, education of Roma

OBSAH

ÚVOD	8
1 INKLUZE JAKO NOVÝ TREND VZDĚLÁVÁNÍ.....	10
1.1 Vymezení inkluze a inkluzivního vzdělávání.....	10
1.2 Integrace a inkluze.....	12
1.3 Zavádění inkluze v České republice.....	14
1.5 Rizika inkluzivního vzdělávání	18
2 VZDĚLÁVÁNÍ MENŠIN	19
3 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ V ČR	22
3.1 Postoje Romů ke vzdělávání	22
3.2 Problematika vzdělávání Romů v České republice obecně.....	24
3.3 Přípravenost romských dětí na základní školu	26
3.4 Romové na základní škole.....	30
4 PEDAGOGICKÁ INTERAKCE A KOMUNIKACE	33
4.1 Vymezení pedagogické interakce a komunikace.....	33
4.2 Interakce učitel - žák.....	36
5 INTERAKCE UČITELŮ A ROMSKÝCH ŽÁKŮ	39
5.1 Učitel a vzdělávání romských žáků	40
5.2 Specifika interakce učitelů k romským žákům.....	42
5.3 Závěr a shrnutí teoretické části.....	44
6 EMPIRICKÁ ČÁST.....	46

6.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	46
6.2 Design výzkumu	48
6.3 Sběr a zpracování dat.....	48
6.4 Údaje o vzorku	50
6.5 Výsledky šetření	50
6.5.1 Popisná statistika.....	50
6.5.2 Statistické testování vztahu poctivého hodnocení přítomnosti romského žáka /romských žáků ve třídě ke sledovaným proměnných	66
6.6 Zodpovězení výzkumných otázek	66
ZÁVĚR	69
POUŽITÁ LITERATURA	74
PŘÍLOHY	79

ÚVOD

Jedním ze základních lidských práv je právo na vzdělání. Bohužel zdaleka ne všichni jsou schopni uplatňovat bez problémů ty své potřeby, které se týkají procesu učení a vzdělávání. Právě z tohoto důvodu mnoho školských systémů respektuje individualitu každého jedince a snaží se realizovat pokrokové reformy. Trend inkluzivního vzdělávání se tak postupně dostává stále více do oblasti zájmu obecné pedagogiky a je možné jej považovat za zásadní téma současné vzdělávací politiky a praxe (Vorlíček, 2019). Téma vzdělávání romských dětí, tzn. dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, pak představuje velkou výzvu leckterého učitele. Práce s dětmi na základní škole je sama o sobě obtížná a s romskými dětmi je vzhledem k jejich odlišnostem pochopitelně ještě náročnější. Romská edukace je však obecně velmi širokým tématem, pod kterým se ukrývá celá řada aspektů ovlivňujících nevzdělanost romské menšiny. Obecně se hovoří o tom, že romská populace má k institucionálnímu vzdělávání negativní postoj, což je důsledkem zejména historických souvislostí. Velmi překvapivé však zároveň je, že málo známe romskou menšinu z hlediska jejich zvyků, tradic, kultury a systémů hodnot, ačkoliv na našem území žije už celá staletí. Také řada učitelů zdaleka není připravena na výchovu a vzdělávání těchto dětí. Mnohdy nemají ani základní znalosti o psychice romských dětí, prostředí, ve kterém vyrůstají, kultuře či tradicích, atd. I toho důvodu se mnohdy můžeme setkávat s předsudky.

Cílem této práce je zaměřit se na přístupy učitelů základních škol k romským žákům. V této souvislosti je práce rozdělena do celkem pěti hlavních kapitol. První z nich se zaměřuje na problematiku inkluze a inkluzivního vzdělávání obecně, i konkrétně v podmínkách České republiky. Druhá kapitola se zabývá vzděláváním menšin ve světě. Třetí kapitola je věnována otázce základního vzdělávání romských žáků v České republice.

Popsány jsou však zároveň i postoje Romů ke vzdělávání, jakož i připravenost romských dětí na základní školu. Čtvrtá kapitola z obecného hlediska pojednává o pedagogické interakci a komunikaci, přičemž se zaměřuje na interakci učitel – žák a pátá kapitola se pak konkrétně věnuje specifikům interakce učitelů k romským žákům. Poslední šestá kapitola představuje praktickou část práce. Zde je zrealizován vlastní výzkum, jehož cílem je zjistit, jak učitelé a učitelky základních škol přistupují k romským žákům. Celá práce čerpá informace zejména z dostupné odborné literatury, ale využito je i relevantních elektronických zdrojů. Z autorů odborné literatury je potřeba zmínit zejména Balvína či Říčana.

1 INKLUZE JAKO NOVÝ TREND VZDĚLÁVÁNÍ

Proces inkluze je v českých podmínkách v současnosti velice diskutovaným tématem, které se stále více začíná dostávat i po popředí veřejných diskusí. Zejména s novelizací školského zákona je pak možné stále více vnímat velké množství názorů na tuto problematiku, které jsou však zpravidla dosti protichůdné. Zatímco jedna strana vnímá možnost inkluzivního vzdělávání s velkým nadšením a chápe jej jako posun naší společnosti kupředu, na druhé straně je naopak možné sledovat velkou vlnu nesouhlasu a negativních argumentů, ať už ze strany samotných rodičů či pedagogů. Pochopitelně obavy mnohdy vznikají i důsledkem nevědomosti a nedostatku informací o tom, co vlastně inkluzivní vzdělávání přináší.

První kapitola této práce se tudíž zaměřuje na vymezení inkluze jakožto nového trendu vzdělávání. Kromě samotné definice pojmu inkluze je vysvětlen také rozdíl mezi ním a mezi integrací a stručně je popsán také vývoj inkluzivního vzdělávání v České republice. Na závěr jsou zmíněna možná rizika tohoto nového trendu ve vzdělávání.

1.1 Vymezení inkluze a inkluzivního vzdělávání

Inkluze je termínem, který pochází z anglického slova „inclusion“, což je možné přeložit jako zahrnutí či začlenění. V širším pojetí ovšem můžeme hovořit o příslušnosti k celku. Tento fenomén se zakládá na rovnocennosti jedinců, a to aniž by byla předpokládána normalita. Naopak za normální je považována spíše rozmanitost, přítomnost větších nebo menších rozdílů. (Anderlik, 2014)

Lang s Berberichovou (1998) vysvětlují, že v souvislosti s inkluzí je možné označit za zcela klíčovou především schopnost dokázat přijmout odlišnosti a jedinečnost každé osoby a chápat je jako určitý druh obohacení.

Jde o několik desetiletí ustálený pojem a v souvislosti se sociálními vědami a pedagogickými obory pak zjednodušeně řečeno představuje společné vzdělávání dětí s různými potřebami. Nicméně je třeba podotknout, že ačkoliv je tento termín zejména

v posledních letech stále častěji využívány, zároveň je stále chápán poměrně nejednotně. Podle Bendové a Zikla (2011) jej však můžeme vyložit i těmito způsoby:

- Inkluze jakožto vrchol integrace.
- Inkluze jakožto včlenění osoby do společnosti, aniž by předtím došlo k jejímu vyčlenění. Jiným způsobem je také možné říct, že dochází k integrování dítěte (osoby), která by mohla být nějakým způsobem vyčleněna. Tento přístup tudíž vede k tomu, že dané dítě (osoba) nebude nikdy ze společnosti vyloučena a po celý svůj život bude představovat její přirozenou součást.
- Inkluzi jakožto širší pojem tudíž chápeme jednoduše jako včlenění dané osoby do společnosti, přičemž naopak v této souvislosti integrace představuje pojem užší, který se používá pouze pro oblast školství.
- Inkluze jakožto splynutí – tudíž akceptace a adaptování se ve společnosti na takovou úroveň, že jedinec se speciálními potřebami je schopen vykonávat veškeré běžné aktivity ve společnosti. V této souvislosti hovoříme o aktivitách edukačních, pracovních, sociálních atd.
- Inkluze jakožto synonymum pro slovo integrace. Jedná se sice o nejjednodušší možné chápání termínu inkluze, ovšem je nutno říct, že zdaleka není zcela přesné.

Pro správné pochopení tohoto termínu je nicméně vždy potřeba vycházet z kontextu. Totiž v některých případech může být termín inkluze využíván pouze z toho důvodu, že jednoduše „zní lépe a moderněji“, avšak autor přitom ve skutečnosti vůbec nemusí pojmy integrace a inkluze rozlišovat. (Bendová a Zikl, 2011)

Kromě vymezení samotného pojmu inkluze je samozřejmě také potřeba blíže specifikovat inkluzivní vzdělávání. Ve všeobecnosti se jím rozumí rozvíjení kultury školy směrem k sociálnímu celku. Hájková se Strnadovou (vysvětlují, že se jedná o koncept, na základě kterého by se měly všechny děti účastnit hlavního vzdělávacího proudu, aniž by byl brán ohled na stupeň jejich postižení. (Hájková, 2010)

Základní rámec pro pochopení hlavní myšlenky tohoto pojmu nicméně podává definice UNESCO. Ta je totiž pojímána jako milník inkluzivního přístupu a zároveň jako celosvětově závazná norma. Vymezení je přitom následující: „*Inkluzivní vzdělávání je založeno na právu všech na kvalitní vzdělávání, které splňuje základní vzdělávací potřeby*

a obohacuje životy studujících. Zaměřuje se zejména na zranitelné a znevýhodněné skupiny, snaží se plně rozvíjet potenciál každého jednotlivce. Konečným cílem inkluzivního kvalitního vzdělávání je ukončit všechny formy diskriminace a podpořit sociální soudržnost.“ (Kohout-Diaz, Bittnerová a Levinská, 2018, s. 236)

Hlavní idejí tohoto vzdělávání jsou tudíž práva člověka na rovnocennou účast na společném životě a především pak snaha vytvořit takové podmínky, na základě kterých bude možné docílit „vzdělávání pro všechny“. Bartoňová a kol. (2016) však také vysvětlují, že k dosažení inkluzivního vzdělávání je nutno provést zásadní změny nejprve na úrovni procesu vzdělání a školy, ale rovněž na úrovni celé společnosti. Skutečností totiž zůstává, že právě postoj společnosti bude určovat přístup a rozsah služeb pro znevýhodněné skupiny v populaci.

Jedna výhod inkluzivního vzdělávání pak tkví zejména v tom, že jak znevýhodnění, tak i intaktní žáci mohou být díky tomuto způsobu vzdělávání určitým způsobem obohaceni. Obě strany totiž mohou získat mnohem širší pohled na náš svět a mohou pochopit a zejména pak přijmout rozdíly mezi námi. Na základě vzájemné spolupráce žáci porozumí potřebám druhých a naučí se do nich vcítit. Pochopitelně v tomto ohledu bude role a schopnost pedagoga velice důležitá, až klíčová. (Lang a Berberich, 1998)

1.2 Integrace a inkluze

V předcházející kapitole byla hned několikrát nastíněna úzká souvislost mezi pojmy „integrace“ a „inkluze“. Tyto pojmy je potřeba odlišovat, ačkoliv nutno říci, že je to poměrně složité. Ve společnosti totiž bývají zpravidla využívána jako synonyma. Nerozlišování těchto pojmů navíc v současnosti nepřímým způsobem podporují i legislativní dokumenty, vzhledem k tomu, že péče o žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, se podle nich uskutečňuje formou podpůrných opatření, respektive jejich financováním skrze integraci. Odlišování těchto dvou termínů tudíž zůstává pouze na úrovni odborných publikací, přičemž v praxi skutečně spíše splývají. (Bartoňová a kol., 2016)

Především je třeba říci, že integrace je zcela určitě starším termínem než inkluze. V tuzemských podmínkách byla do určité doby integrace chápána jakožto nejvyšší možný stupeň socializace člověka se zdravotním postižením. V současném pojetí pak mluvíme o

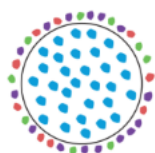
školní a sociální integraci. Integraci je možné vymezit jako spolunažívání postižených a nepostižených v rámci přijatelně nízké míry konfliktnosti. Také jako stav vzájemné podmíněnosti, která je vyjadřována slovy „jeden pro druhého“. Důležité je dodat, že se nejedná o přizpůsobování se menšiny většině, ale zároveň ani přizpůsobování se většině menšině. Svým způsobem se jedná o vyjádření způsobu života a základního práva na svobodnou volbu pro společenský život. Původní latinský význam tohoto slova je pak možné chápat jako zcelování nebo spojování. (Michalík, Baslerová a Růžička, 2018)

Naproti tomu, inkluze je novějším pojmem, který se v podmínkách České republiky začal využívat přibližně od devadesátých let minulého století. Zejména se ale jedná o pojem, který je širší než integrace. Na rozdíl od integrace v tomto případě neexistuje vůbec možnost toho, že by mohl být někdo ze společnosti vyloučen. Z tohoto důvodu nelze ani hovořit o jakémkoliv zpětném začleňování. Podle Jankovského tudíž o inkluzi hovoříme tehdy, pokud se očekává, že dojde k vhodnému zvolení podpůrných opatření a žák bude moci být vzděláván v běžné škole, což pomůže jeho zcela přirozenému a nenásilnému začlenění do společnosti. (Jankovský, 2006)

Skutečný koncept inkluze ovšem vyžaduje také „přípravu“ intaktní populace na život ve společnosti, jejíž neoddělitelnou součástí byly, jsou a vždy budou lidé se zdravotním postižením. V této souvislosti by tak inkluze měla představovat v podstatě další krok na cestě od exkluze, přes integraci až po zmiňovanou inkluzi, kdy jakékoliv začleňování jedince do společnosti není vůbec nutné, neboť do ní už patří a je její zcela přirozenou součástí. (Michalík, Baslerová a Růžička, 2018)

Na obrázku přiloženém níže (viz obrázek č. 1) je možné vidět jednotlivé přístupy ke vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami:

Obrázek č. 1 – Přístupy ke vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami



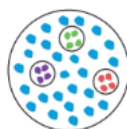
Exkluze

Žákům se SVP je přímo nebo nepřímě zamezen/odepřen přístup ke vzdělávání.



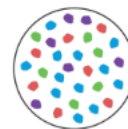
Segregace

Oddělené vzdělávání skupin žáků se SVP v samostatném prostředí jim určeném.



Integrace

Za předpokladu, že se žáci se SVP dokážou přizpůsobit požadavkům školy hlavního vzdělávacího proudu, je možné jejich faktické přeřazení do tohoto prostředí.



Inkluze

Proces systematické reformy zahrnující změny a modifikace ve vzdělávání s cílem rozvíjet potenciál všech žáků (včetně žáků se SVP) ve školách „hlavního vzdělávacího proudu“.

Zdroj: Pivarč, 2020, s. 16.

1.3 Zavádění inkluze v České republice

Ohlasy po možnosti inkluzivního vzdělávání bylo možné poprvé zachytit už v osmdesátých letech minulého století. V této době si rodiče dětí s různými druhy postižení či začali naplno uvědomovat, že pokud jejich děti budou vzdělávány ve zvláštních školách, jejich vzdělávání bude nedostatečné a horší, než jak by tomu bylo, pokud by se vzdělávali v běžných školách. Nicméně konkrétně v České republice se o inkluzivní vzdělávání začal stát zajímat až po sametové revoluci, tudíž po roce 1989. Do té doby byly děti s tělesným či mentálním postižením běžně umísťovány do ústavní péče a ideálně pak na samotném „okraji společnosti“. Vzdělávány byly ve zvláštních školách. Na základě tohoto přístupu ovšem docházelo k jejich postupnému vyloučení ze života ve společnosti. Pojem inkluze se tudíž u nás objevuje až koncem devadesátých let minulého století a posléze s ním i termín inkluzivní pedagogika. V kontextu s inkluzivním trendem se tak do povědomí veřejnosti začalo stále více dostávat chápání postižení ne jako jistého znevýhodnění, ale pouze jinakosti. (Bargel a Mühlpachr, 2010)

Je potřeba, aby všechny děti měly pocit, že mohou dosáhnout úspěchu, že je od nich také očekáván, a že jim v tomto ohledu bude vždy poskytnuta dostatečná podpora. Pochopitelně však k vytvoření takovéto atmosféry u nás bylo především zapotřebí změnit tradiční výukové postupy, využívat mnohem efektivnější a sofistikovanější metody a také více zapojovat žáky a podporovat jejich vzájemnou spolupráci při hodinách. (Polechová, 2005)

I z těchto důvodů také některé nadnárodní instituce, zejména pak Evropská komise vyzývaly k přeměně českého školství „proinkluzivním směrem“. Tlak na rozvíjení inkluzivního vzdělávání jako celku pak u nás zesílily zejména neziskové organizace. Nutno ale říci, že tento tlak často vede k pouhé „fyzické inkluzi“, na základě které je prosazena účast různých minorit ve „většinové“ škole, přičemž žáci z těchto minorit nejsou v potřebné míře přijímáni ani svými spolužáky a bohužel, mnohdy dokonce ani svými učiteli. K inkluzi na emociální a sociální úrovni tudíž tímto způsobem v praxi v mnoha případech nedochází. (Hájková, 2005)

Ovšem jak vysvětluje Ošlejšková a Vítková (2013), v našem školství již i v minulosti došlo k radikálnějšímu postupu k inkluzivnímu vzdělávání, a to mimo jiné i vydáním školského zákona č. 561/2004 Sb. Nutno podotknout, že se změnou pohledu na výchovu a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se zároveň změnilo i postavení pedagogů, speciálních pedagogů, jakož i samotný charakter jejich úlohy při výukovém procesu.

V kontextu posledních několika let je však potřeba především zmínit pojem „inkluzivní“ novela školského zákona. Tento pojem, na který je možné mnohdy narazit zejména v mediálním kontextu, jakož i v některých vybraných publikacích, označuje určité legislativní změny a úpravy, které směřují k inkluzivnímu vzdělávání žáků v hlavním vzdělávacím proudu. Takzvaná „inkluzivní“ novela školského zákona byla publikována ve Sbírce zákonů pod číslem 82/2015 Sb. Účinnosti pak nabyla začátkem září roku 2016. (Pivarč, 2020)

Tímto zákonem byl změněn zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon. Důležité je také dodat, že tato právní úprava byla posléze doplněna prováděcím předpisem, konkrétně vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných. Tyto právní předpisy je zároveň možné považovat za nejvýraznější a největší změny, které se týkají práv a povinností stěžejních aktérů inkluzivního vzdělávání (především pak pedagogických pracovníků, zákonných zástupců žáků, ŠPZ atd.) a také konkretizují podmínky a pravidla vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Pivarč, 2020)

Podle Zichlera a Svobody (2019) už tak na základě tohoto právního předpisu žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nadále nejsou vymezováni existencí postižení či znevýhodnění, ale potřebou poskytování podpůrných opatření při naplňování jejich vzdělávacích možností.

Jak legislativní, tak i kutikulární úpravy zásadně změnily organizační, finanční, jakož i obsahové aspekty nynějšího vzdělávání. Ostatně veškeré úpravy v oblasti školské legislativy byly v posledních deseti letech záměrně orientovány jak na stav segregujícího vzdělávání zejména skupin žáků se sociokulturně znevýhodněného prostředí, tak s úmyslem posílit práva žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na vzdělávání v hlavním proudu, tzn. v běžných školách. Zejména pak zde popisovaná novelizace školského zákona, tj. zmiňovaný zákon č. 82/2015 Sb., skutečně významně posílila prvky systémového pojetí směrem k inkluzi. (Pivarč, 2020)

Pivarč (2020) nicméně v této souvislosti dodává, že i navzdory uvedenému není možné dosavadní změny v legislativě charakterizovat jako stav nastolující inkluzi ve vzdělávání v pravém slova smyslu. Jinak řečeno vzdělávací systém v České republice nelze označovat na „inkluzivní“. V aktuální legislativě je totiž i nadále zakotvena možnost segregujícího vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v segmentu speciální školství, případně ve třídách, studijních skupinách nebo odděleních samostatně zřízených pro tyto žáky (viz § 16 odstavec 9 školského zákona). Určitě ale je možné v praxi zaznamenat výrazný pozitivní posun k uplatnění práv žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, a to zejména ve zpřístupnění finančních zdrojů na jejich vzdělávání v běžných školách. Také je třeba říct, že v podmínkách našeho vzdělávacího kontextu byl ustálen právní nárok přístupu ke vzdělávání všem žákům v hlavním vzdělávacím proudu a novelizací školského zákona také adekvátní podmínky k posílení prvků inkluzivního vzdělávání. Za výraznou změnu, kterou novelizace školského zákona připravila, je možné považovat už i samotný náhled na problematiku speciálně vzdělávacích potřeb i institut podpůrných opatření.

V současnosti už v České republice tudíž skutečně existuje relativně velké množství škol, které se inkluzivní vzdělávání snaží realizovat v praxi. Pedagogové ovšem zároveň neskrývají jisté problémy, kterým je v tomto ohledu zapotřebí čelit, jakož i poměrně velkou náročnost práce s rozmanitostí žáků. I přesto ale většina z nich považuje inkluzi za

velice přínosnou pro všechny zúčastněné strany a zdůrazňují zejména její sociální aspekt. Pro další výraznější posun v tomto oboru je ovšem zapotřebí, aby si všichni zúčastnění dostatečně naslouchali a snažili se vždy nalézt společné řešení, který by sloužilo především zájmům samotných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (Michalík, Baslerová a Růžička, 2018)

V souvislosti s tématem této práce a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je však samozřejmě potřeba se zmínit zejména o žácích se sociálním znevýhodněním, což se týká přímo romských dětí. U některých žáků je totiž klíčovým projevem právě odlišný mateřský jazyk nebo nedostatečná znalost českého jazyka, což představuje bariéru ve vzdělávání, která je jednoznačně identifikovatelná a vyžaduje určité konkrétní metody práce ve výuce. (Lábusová, 2021)

Pojem „žák se sociálním znevýhodněním“ je pojmem, který byl do naší tuzemské školní legislativy zaveden už v roce 2004. Slouží k identifikaci dětí, kterým náleží zvýšená míra podpory v prostředí školy. Někdy se však můžeme setkat i s poněkud vhodnějším pojmem „žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění“. Obecně jde tudíž o žáky, kteří selhávají, nebo u kterých existuje vyšší pravděpodobnost selhání ve vzdělávání, avšak kteří zároveň nejsou zdravotně postižení, ani dlouhodobě nemocní, či jim není jednoznačně diagnostikována specifická porucha učení nebo chování. Sociální znevýhodnění tudíž představuje kategorii, která označuje širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků z důvodů, které jsou nezdravotní a které mají příčinu mimo školu v přirozeném sociálním zázemí dítěte, nebo se týkají jiných životních okolností v životě dětí mimo půdu školy. Veškeré tyto okolnosti žák samozřejmě nemůže nijak ovlivnit a jsou pro něj přítěží v jiné sociální realitě, tudíž v tomto konkrétním případě ve škole. (Habrová, 2021)

Výše zmiňovaný školský zákon tak zařazuje i tyto žáky mezi osoby se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž pokud nahlédneme konkrétně do § 16 tohoto právního předpisu, zde je sociální znevýhodnění vymezeno konkrétně tímto způsobem: (Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon)

- rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením či ohrožení sociálně patologickými jevy,

- nařízená ústavní výchova či uložená ochranná výchova,
- postavení azylyanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky.

1.5 Rizika inkluzivního vzdělávání

Podle Michalíka, Baslerové a Růžičky (2018) má inkluze v České republice kromě mnoha obhájců pochopitelně i své odpůrce, kteří poukazují na její možné nedostatky. Kritice podléhá zejména nedostatečná připravenost společnosti na široký koncept inkluze, jakož i přílišná rychlost její implementace do praxe, nesystematičnost mnoha opatření s ní související a také nedostatek prostředků na asistenty pedagogů.

Pravdou totiž je, že kromě mnoha výhod a přínosů totiž inkluzivní vzdělávání může skutečně přinášet také řadu rizik, se kterými je nutno předem počítat. Je pak především na straně rodičů důkladně se rozhodnout, zda je pro dítě tento způsob vzdělávání vhodný a zda jej může v životě někam posunout, či ne. Velkou roli budou sehrávat pochopitelně zejména samotné osobní vlastnosti dítěte, jakož i kvalita rodiny, ze které pochází a přístup pedagogů nebo školy. Podle Horváthové tudíž může inkluzivní vzdělávání přinášet tato rizika, která je zapotřebí zvážit: (Horváthová, 2014)

- 1) Může docházet k odmítnutí dítěte se zdravotním postižením jeho spolužáky. Nutno podotknout, že negativní postoj k dítěti se navíc nemusí projevat pouze ze strany spolužáků, ale rovněž ze strany rodičů ostatních dětí či samotných pedagogů.
- 2) Může docházet k negativnímu hodnocení určitých „výhod“ dítěte se zdravotním postižením ze strany jeho spolužáků, čímž postupně dochází k vytváření odstupu, nenávisti či závisti.
- 3) Pro dítě s postižením mohou v některých případech představovat intaktní spolužáci zcela nedosažitelnou konkurenci.
- 4) Dítě s postižením může prožívat velký stres v souvislosti s nezvládnutím učiva.
- 5) Inkluze zahrnuje rovněž eventualitu, kdy se dítě s postižením nechá vmanipulovat do role nemohoucího či bezmocného.

Rovněž Hájková a Strnadová (2010) vysvětlují, že vzdělávání skutečně nemusí vždy fungovat tím správným a očekávaným způsobem. Zpravidla se jedná o nedostatečnou informovanost a zapojení všech, kterých se vzdělávání týká, tudíž pedagogů, žáků i rodičů. Na závěr je potřeba dodat také fakt, že oproti běžným školám ty speciální zpravidla

disponují lepším vybavením. Výchovný i vzdělávací proces je zde navíc zabezpečen ze strany kvalifikovaných speciálních pedagogů, přičemž je běžně dostupná rovněž odborná léčebná, rehabilitační a sociální péče včetně poradenské služby. Platí také, že ve třídách s velkým množstvím dětí se pochopitelně snižují možnosti individuálního přístupu. Naproti tomu ve speciálních školách bývá počet dětí nižší a učitelé tak mají daleko větší prostor k individuálnímu přístupu. Všechna tato fakta je zapotřebí zvážit. (Horváthová, 2014)

2 VZDĚLÁVÁNÍ MENŠIN

Česká společnost po revoluci už nadále není a ani nebude jednobarevná. Kromě tradičních menšin u nás postupně nachází svůj domov neustále větší množství migrantů ze zemí bývalého SSSR či balkánští a asijsí běženci, atd. Tuzemský společenský multikulturalismus je tak problémem jenom politickým, ekonomickým a sociálním, ale rovněž pedagogickým. Současné třídy totiž zpravidla představují pestrou směsici lidských ras a etnik. Dokonce není vůbec žádnou výjimkou, že děti spadající do minoritního etnika v některých regionech tvoří podstatnou nebo i převažující část osazenstva škol. V tomto kontextu lze přitom teprve očekávat výraznou akceleraci různých společenských a edukačních problémů. Je totiž velmi pravděpodobné, že následující dekáda výrazně změní tradiční rozložení sil mezi tuzemskou a majoritou a minoritami.

Výraz menšina přitom do právního jazyka vniklo už v čase počátků mezinárodního řádu. Některá výkladová prohlášení přitom upozorňují na fakt, že menšina představuje skupinu, přičemž nepřibližují její četnost, tudíž nejnižší možnou míru. Pokud teda menšina představuje skupinu, pak musí být částí celku, tudíž obyvatelstva, který tvoří stát. Ve shodě s tím lze vyvodit, že národnostní menšina je skupinou početně menší než zbytek obyvatelstva dané země. (Jílek, 1999)

U nás je pojem národnost používán jakožto označení příslušnosti k etnickému národu, přičemž výraz národnostní menšina je pak vymezena dle zákona č. 273/2001 Sb., o právech a příslušníků národnostních menšin. (Zákon č. 273/2001 Sb.)

Důvodem pro specifické ustanovení takzvaných menšinových práv je pak fakt, že kulturní, náboženská nebo fyzická rozmanitost jde mnohdy ruku v ruce se společenským znevýhodněním nebo diskriminací. Občanská kulturní společnost by ale měla dokázat zabezpečit, aby různým jedincům i navzdory jejich odlišnostem byla umožněna rovnost příležitostí ve všech společenských oblastech. V tomto kontextu je pak nutno zmínit, že mezi základní lidská práva samozřejmě patří i právo na vzdělání. Nedostatečné či v v nejhorším případě žádné vzdělání totiž zpravidla výrazně ovlivňuje i dosahování ostatních práv. Zasaženo tak může být například právo na svobodu projevu, právo na sdružování či práva na politickou participaci. Obecně však platí, že ve vyspělých zemích se nedostatečné vzdělání může stát zásadní bariérou v běžném životě. (Jílek, 1999)

Stěžejním dokumentem v oblasti garance práv národnostních menšin je přitom Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin. Pro ČR vstoupila v platnost začátkem dubna roku 1998, přičemž v souladu s Ústavou, jakož i Listinou základních práv a svobod a Úmluvou o právech dítěte se ČR ztotožňuje s pojetím, že vzdělávání představuje jedno ze základních práv, které je nutné poskytnout naprosto všem lidem, a to bez jakéhokoliv rozdílu. (Sdělení č. 96/1998 Sb., o sjednání Rámcové úmluvy o ochraně národnostních menšin)

Od poloviny 80. let se pak v řadě států Evropy začíná hovořit o tzv. multikulturním vzdělávání a výchově. V Českém pedagogickém slovníku je přitom multikulturní výchova vymezována následovně: „*Pojem multikulturní výchova vyjadřuje úsilí vytvářet za pomoci vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury nežli vlastní.*“ (Průcha a kol., 1998, s. 137). Má přitom velký praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči migrantům, příslušníkům jiných národů a ras. (Bartoňová, 2005)

V České republice se tento pojem na rozdíl od jiných států v Evropě začal objevovat až po revoluci, tj. během 90. let. Nejednou jej použil například výše zmiňovaný Průcha (2001), například i ve své monografii s totožným názvem. Rovněž jej použila Šišková a kol. (1998) v publikaci *Výchova k toleranci a proti rasismu*, zaměřující se na informace týkající se národnostních menšin.

V roce 1994 pak došlo k vydání publikace *Globální výchova* Pikea a Selbyho, která byla zaměřená na výchovu k odpovědnému životu v globální společnosti. Na tento koncept

pak navázal o několik let posléze Člověk v tísni projekty globálního a rozvojového vzdělávání, které se díky orientování na poznání a zodpovědnost za dění ve světě a výchovou k demokratickému občanství rovněž vztahují k multikulturní výchově. Do slovníku se však taktéž dostal pojem vzdělávání k sociální spravedlnosti, který je nepřímo spojován zejména se vzděláváním romských dětí. (Vališová a kol., 2011)

V roce 2002 vydal kolektiv autorů z organizace Člověk v tísni obsáhlou příručku k tomuto tématu, která má název *Interkulturní vzdělávání, příručka nejenom pro středoškolské pedagogy*. Ta kombinuje cíle s vhodnými didaktickými strategiemi, které jsou odvozené zejména ze sociálního konstruktivismu. Tato publikace, ostatně podobně jako i další příručky vydané do té doby zdůrazňuje kulturní pluralismus a relativismus, tzn. uznávání kultur jako rovnocenných, které není možné hodnotit na základě kritérií horší/lepší či primitivní/vyspělá. Staví se tak proti etnocentrickému pohledu hodnotícímu další kultury jenom z hlediska své vlastní pozice. Zároveň využívá plurality kultur jakožto přínosu pro životní realitu každého jedince. Kulturní rozmanitost, jakožto hodnotu samu o sobě je totiž potřeba uchovávat a podporovat, a to kupříkladu novými znalostmi o specifikách kultur. Kromě tradičního pojetí multikulturní diverzity v tradičním smyslu plurality národů, národností, etnik (například Češi, Romové či Vietnamci) rozšiřují autoři projektu *Varianty* (2002) pojetí diverzity o další sociokulturní skupiny, a to kupříkladu s odlišnou sexuální orientací. (Vališová a kol., 2011)

Nicméně s postupem času se multikulturní výchova začal odklánět od zmiňovaného pluralistického přístupu, jenž akcentuje rozdíly mezi kulturami pojímanými jako uzavřené skupiny. Na přelomu milénia se tak do popředí diskuze o multikulturní výchově do České republiky dostává takzvaný kritický multikulturalismus, přičemž ten poukazuje spíše na sociální nerovnost mezi skupinami lidí v přístupu ke zdrojům a vzdělávání, nežli naopak na oslavu jejich rozmanitosti. Klade tak důraz na porozumění vlivu dominantní kultury na utváření vlastního sebepojetí, na příslušnost ke skupinám, na vytváření skupinových hodnot, atd. A naopak v posledních letech pak došlo k odklonu od zdůrazňování skupinových identit směrem k osobnostnímu pojetí. Tímto se má na mysli, že rozdílné jednání už není vysvětlováno na základě členství ve skupině, ale pramení z konceptu mnohonásobné, fluidní identity jednotlivce, umožňující každému identifikovat se

v konkrétním čase s více skupinovými identitami, aniž by byl zařazen a priori do jedné skupiny. (Vališová a kol., 2011)

Cíle nynější multikulturní výchovy se nicméně spíše než na znalosti zaměřují na schopnosti reflexe a sebereflexe v dané tematice a na obecné přístupy a dovednosti potřebné pro řešení konkrétních interkulturních situací. Multikulturní výchova tak reflektuje jak příslušnost jedince ke skupině, tak i jeho právo na aktivní vytváření své mnohonásobné identity. Zároveň je v současné době zřejmé, že multikulturní výchovu není možné uskutečňovat pouze v rámci jednoho konkrétního předmětu. Naopak, měla by se stát součástí života školy, tudíž jejího explicitního i skrytého kurikula a jakýmsi úhlem uplatňovaným v celém rozsahu výuky. (Vališová a kol., 2011)

3 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ V ČR

Jak vyplývá i z předcházející kapitoly, vzdělávání představuje velmi významnou součást našeho života. Zabezpečuje nejenom rozvoj jednotlivce, ale zároveň i rozvoj společnosti jako celku. Hlavním cílem by přitom vždy mělo být dosažení co nejvyšší úrovně vzdělanosti, která se zároveň bude týkat i co nejširší populace.

Pro integraci Romů do společnosti, ale i pro samotný vzestup tohoto etnika, je pak základem pochopitelně právě vzdělání. Problémem však je, že pro Romy žijící kočovným způsobem v minulosti zdaleka nebylo to nejdůležitější. (Moravec, 2006)

Cílem této kapitoly je nejprve popsat postoje Romů ke vzdělávání a vysvětlit, v čem tkví jejich odlišnost oproti většinové populaci. Posléze se kapitola zaměřuje na problematiku vzdělávání Romů v České republice obecně i na jejich připravenost na základní školu a samozřejmě popisuje také samotné základní vzdělávání romských žáků v České republice.

3.1 Postoje Romů ke vzdělávání

Většinová společnost přichází mnohdy do konfrontace s negativními vlastnostmi Romů, které pramení zejména z jejich nízké úrovně vzdělání. Skutečností je, že Romové si

vzdělání zdaleka necení tolik, jako většinová společnost. Školu zpravidla chápou jako „bílou“ a represivní instituci. (Říčan, 1998)

Jak velmi výstižně vysvětluje Balvín (1997), Romové byli totiž podobně jako i další etnika na základě historických a sociálních důvodů vytlačeni až prakticky na okraj společnosti, což značně ovlivňovalo jejich postoje a vznikala tak jejich obranná pozice vůči většinové společnosti. Vzájemná nedůvěra ovlivňuje sociální komunikaci mezi jedinci obou skupin, a to od nejranějšího věku. Zcela logicky pak právě škola nebyla pro romské děti zrovna tím místem, které by v nich vzbuzovalo zájem, pocit bezpečí či snahu budovat přátelství.

Negativní vztah Romů k institucionálnímu vzdělávání se vyvíjel už odpradávná. Ve své původní vlasti v Indii totiž jako nejchudší vrstva na vzdělání původně ani neměli nárok, neboť to bylo výsadou bohatých lidí. Při přestupu ze své vlasti na západ se Romové sice učili od národů, které cestou potkávali, avšak nejdůležitější školou pro ně zůstávala škola života. Ještě do nedávné minulosti, konkrétně asi do padesátých let minulého století, romská rodina sama zabezpečovala profesní kvalifikaci. Rodinné řemeslo bylo ze strany otce předáváno chlapcům, přičemž matka zase učila dívky starat se o rodinu. (Horváthová a Buryánek, 2002)

Moudrost byla předávána za pomoci vyprávění o zkušenostech starších, a to formou příběhů, pohádek, přísloví, anekdot, hádanek či mýtů. Za nejvyšší žánr vyprávění je možné považovat takzvané hrdinské příběhy. Vyprávěly se také krátké báchorky, zpravidla humorné, ale i strašidelné, přičemž obvykle pojednávaly o zkušenostech s dechy zemřelých. Je přitom třeba podotknout, že v romských pohádkách a pověstech bývá velice častý motiv Roma, kterému se podařilo přelstít příslušníka většinové populace. Principy křesťanské morálky, na kterých je postavena většinová společnost, jsou pro Romy těžce pochopitelné a značně odlišné. (Romové v České republice, 2000)

Jak už bylo řečeno, škola je pro řadu Romů instituce, která symbolizuje represii. V důsledku velice silné skupinové koheze je tak obvykle patrná značná neochota romské rodiny dítěti dovolit, aby se od ní odpoutalo a aby přemýšlelo či konalo jiným způsobem. Právě tato tendence pak samozřejmě výrazně ovlivňuje také samotný vztah ke vzdělávání. Mnohdy jsme tak svědky toho, že ačkoliv by se některé romské děti i chtěly vzdělávat,

nakonec nabízenou pomoc odmítají, neboť to neschvaluje jejich rodina, a to například ze strachu, že se jí dítě odcizí. (Navrátil a Mattioli, 2001)

Většina Romů si tak dodnes k našemu konceptu vzdělávání nevytvořila bližší vztah. Je to ale samozřejmě zcela pochopitelné, neboť změnit dlouhodobě zaběhlý způsob života i celkový postoj k němu je běh na dlouhou trať a v praxi může trvat celé generace. (Horváthová a Buryánek, 2002)

3.2 Problematika vzdělávání Romů v České republice obecně

Česká republika postupně zareagovala na prohlubující se odstup, který byl patrný mezi tuzemskou a romskou menšinou, na hromadný odchod Romů do zahraničí, ke kterému docházelo zejména koncem devadesátých let minulého století a po přelomu milénia jakožto výraz touhy opustit svůj špatný život, ale taktéž na svou prohru u štrasburského soudu v případě D. H. a ostatní versus ČR v roce 2007, kdy byla Česká republika obviněna z nelegálního vzdělávání osmnácti romských dětí na praktických školách. Ostatně trend odděleného vzdělávání Romů byl patrný v praxi socialistického státu a posléze přetrvával i po revoluci v roce 1989. Problém přitom tkvěl zejména v povaze praktických škol (před rokem 2005 škol zvláštních). V praktických školách mělo být zabezpečeno vzdělávání dětí s lehkým mentálním postižením. Ve skutečnosti však zde opakovaně docházelo, a nutno zdůraznit, že i nadále dochází, ke spojování etnické charakteristiky s mentální nedostačivostí. (Kohout-Diaz, Bittnerová a Levinská, 2018)

Podle studie ombudsmana České republiky z roku 2012 na celkem 67 praktických školách bylo na základě pozorování a dotazníků, které vyplnili učitelé, odhadnuto, že romské děti tvoří přibližně 32 % z žákovské populace, a to navzdory tomu, že v celkové populaci je podíl Romů 1,4 až 2,8 %. Sami učitelé praktických škol předpokládají, že romské děti zde tvoří asi 35 % jejich žáků. Jestliže tato čísla mezi sebou porovnáme, snadno dojdeme k závěru, že Romové jsou do praktických škol zařazováni daleko častěji, než by tomu mělo být podle jejich podílu v naší populaci. Dle antidiskriminačního zákona tímto způsobem dochází k nepřímé diskriminaci ke vzdělání, kdy důvodem je etnická příslušnost. Právě pro tuto diskriminaci ze strany orgánů, které jsou zapojené do rozhodování o zařazení žáků do speciálního vzdělávání, je také Česká republika opakovaně

kritizována, což ostatně potvrdil i Evropský soud pro lidská práva v roce 2007, jak bylo zmíněno výše. (Ombudsman – Veřejný ochránce práv, 2012)

Na základě dosavadní praxe je možné tvrdit, že tuzemský vzdělávací systém je determinován medicínským paradigmatem handicapu. Důsledkem takového paradigmatu je sofistikovaný systém speciálních škol, jakož i speciálních pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden. Nutno přitom říci, že síť vysoce kvalitních diagnostických center je jednoznačně kladným výsledkem medicínského přístupu. Ovšem na druhou stranu za negativní aspekt je třeba považovat vnímání segregace jednotlivých kategorií v souvislosti normativity vytyčeného optimálního stavu. Totiž produktem zmiňovaného medicínského přístupu je model segregace „jiných“, přičemž ten se projevuje rovněž v našem školství, jakož i v existenci protichůdných přístupů na politické scéně. (Kohout-Diaz, Bittnerová a Levinská, 2018)

Podle Kohout-Diaz, Bittnerové a Levinské (2018) je totiž možné za jednu z hlavních příčin problémů s dosahováním proinkluzivních cílů v podmínkách České republiky mimo jiné považovat i nesourodost rozhodnutí, ke které dochází z důvodu poměrně častého střídání ministrů, ale zcela určitě i často značně vyhrocené názory veřejnosti na tento přístup jak ze strany laické veřejnosti, tak i řady expertů. V této souvislosti je třeba zmínit, že v roce 2010 u nás došlo k přijetí Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání, přičemž jeho implementace ovšem nikdy nebyly naplňovány v dostatečné míře. Jistou negativní roli přitom v této souvislosti jednoznačně sehráli jednak bývalí ministři, kteří se otevřeně přikláněli k využívání praktických škol, a jednak i intervence ze strany Asociace speciálních pedagogů.

Nicméně navázání na Národní akční plán inkluzivního vzdělávání a zároveň také odklon od zmiňovaného u nás tradičního medicínského přístupu, měla zabezpečit Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy č. j.: MŠMT-28603/2016, kterým se mění Rámcový program pro základní vzdělávání, které začalo být platné v roce 2016 a vyhláška 27/2016 Sb. (Kohout-Diaz, Bittnerová a Levinská, 2018). Jednalo se tak o další krok, za pomoci kterého se naplňuje novela školského zákona posilující společné vzdělávání žáků v základních školách. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016)

Uváděné opatření začalo být platné v září roku 2016 a uložilo, aby Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením byl harmonizován s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. (Valachová, 2016)

Záměrem Vyhlášky 27/2016 Sb., pak byla obecně zejména snaha o nové uspořádání vzdělávacího systému v duchu inkluzivního vzdělávání. Vyhláška klade důraz na individuální přístup k žákovi za pomoci podpůrných opatření, na které získá právo na základě diagnostiky pedagogicko-psychologické poradny. Od začátku září roku 2017 pak vstoupila v platnost také novela školského zákona 561/2004 Sb. (zákon č. 178/2016), přičemž ta používá inkluzivní terminologii a obsahuje opatření ze zmiňované vyhlášky 27/2016 Sb. (Kohout-Diaz, Bittnerová a Levinská, 2018)

3.3 Přípravenost romských dětí na základní školu

Řada výzkumů dokládá, že česká škola má obecně sklon reprodukovat sociální statusy žáků. Na školní úspěšnost a vzdělávací trajektorii tak mají klíčový vliv rodičovské intervence související s kulturním kapitálem rodiny a vztahem mezi rodinou a školou. Bez podpory rodičů je náročné být skutečně úspěšným studujícím. Za jednu ze stěžejních příčin školního neúspěchu je přitom možné považovat zejména nepřipravenost dětí na základní školu. Od devadesátých let minulého století byly zřizovány přípravné třídy při základních a základních praktických školách pro děti pocházející ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Do legislativy byly přitom zakotveny až v novém školském zákoně 561/2004 Sb. (Kohout-Diaz, Bittnerová a Levinská, 2018)

V rámci sledování efektivity přípravných ročníků se ukázalo, že pokud jsou přípravné ročníky zřízeny v rámci běžné školy, pak se zvyšuje pravděpodobnost zařazení žáků do běžného vzdělávacího proudu. V případě, že se stávají součástí praktické školy, pak se zvyšuje sklon k setrvání či vrácení se na školu praktickou. Komparativní analýza vzdělanostních drah a vzdělanostních šancí romských a neromských žáků ukázala, že docházka do mateřské školy ovlivňuje školní úspěšnost sociálně vyloučených chlapců a dívek. Ukázalo se také, že docházka do mateřské školy daleko výrazněji ovlivňuje inkluzi dětí nežli je tomu v případě přípravných ročníků. I navzdory tomu, že původní myšlenka byla určitě dobrá, byly přípravné ročníky zřizovány v segregovaných školách a nijak

nepodporovaly setkávání dětí ze sociálně vyloučených lokalit s dětmi pocházející z většinové společnosti. V rámci monitorovacích zpráv zadaných ze strany státu je opakovaně poukazováno na skutečnost, že romské děti, jakož i děti z vyloučených lokalit zpravidla neabsolvují mateřskou školu. Na základ toho u nich nemůže dojít k dostatečnému seznámení s behaviorálními požadavky majoritních institucí. Ve výsledku tak nemůže dojít k internalizaci sdílených sociálních norem. (Kohout-Diaz, Bittnerová a Levinská, 2018)

K této problematice se vyjadřuje také Balvín (1997), který rovněž poukazuje na to, že většina romských dětí jednoduše nenavštěvuje mateřské školy. Autor zároveň dodává, že ještě před revolucí bylo velmi podporováno, aby všechny děti, ať už romské či neromské, navštěvovali školu. V této době bylo ve skutečnosti mnoho romských matek zaměstnaných, neboť zaměstnání bylo povinné a musel je dostat i každý Rom. Z hlediska účasti dětí v předškolní i školní výchově to bylo pochopitelně velmi příznivé. V současnosti však romské děti chodí do mateřské školy skutečně jen velmi sporadicky. Navíc je třeba dodat, že mezi Romy existuje obecně obrovská nezaměstnanost. Řada romských dětí nechodí do družiny, neboť si to jednoduše nemohou dovolit. Tento stav je značně asociální a postihuje populaci na celém území České republiky.

Základní škola často nerespektuje odlišnosti romských dětí, nebere v potaz odlišnosti jejich životních perspektiv. Děti nevnímají a nepřijímají jinou hodnotovou orientaci. Chybí návaznost na romskou historii a kulturu. Dítě se s učitelem zpravidla nesblíží tak, aby pro něj mohl představovat pozitivní vzor. A jak už bylo řečeno, vzhledem k tomu, že hodnotový systém Romů je odlišný, rodina vzdělání dostatečně neocení. Sami její členové mají většinou nízké vzdělání. V případě Romů navíc platí, že rodina obecně dítě ovlivňuje mnohem výrazněji, než je tomu v případě většinové společnosti. Nutno zároveň zdůraznit, že právě rodina je prakticky jediným pevným bodem v životě romského dítěte a není možné jej od ní odtrhnout, aniž by došlo k poškození jeho psychiky. (Balvín, 1997)

Podle Kohout-Diaz, Bittnerové a Levinské (2018) je ostatně už od šedesátých let minulého století neustále opakováno tvrzení, že nepřipravenost romských dětí na základní školu je zapříčiněna rozdílným přístupem k výchově, což potvrzuje řada výzkumů. Studie vždy poukazují na zcela odlišnou strukturu hodnot romské komunity.

Mnoho romských dětí bývá zařazováno do speciálních škol automaticky poté, co dokončí přípravný ročník při těchto školách. Ovšem tento způsob zdaleka není jedinou cestou, jak se tyto děti místo běžné základní školy dostávají do základní školy speciální. Romské děti totiž mnohdy neuspějí už v první třídě běžné základní školy. Buď jsou nucené ročník opakovat, či se uvažuje o jejich přeřazení do speciální školy. Pokud se přistoupí ke druhé možnosti, většinou bývají tyto děti skutečně přeřazené, protože podobné výsledky jako ve škole mají také v psychologických testech, na základě kterých se ostatně o přeřazení rozhoduje. Velmi často je přitom možné se setkat s tím, že přeřazení dítěte podporují dokonce sami rodiče. Velmi často se této varianty sami dožadují a nijak se tomuto rozhodnutí nebrání. (Šišková a kol., 2008)

Podle Kopala (2007) přitom rodiče těchto dětí k tomuto kroku zpravidla přistupují i v těch případech, kdy jejich potomek evidentně žádnou mentální poruchou netrpí. V praxi to totiž funguje tak, že aby mohla škola přijmout dítě do speciální školy, postačuje souhlas rodiče. Romští rodiče tyto školy upřednostňují zejména z důvodu mnohem individuálnějšího přístupu učitelů k jednotlivým dětem a samozřejmě pak z důvodu kladení daleko nižších nároků na žáka. Skutečnost, že se jejich dítě v těchto školách často pohybuje v romské komunitě, rodičům vyhovuje, neboť se tím zároveň vylučuje pravděpodobnost rasisticky motivovaných útoků od neromských dětí. Častým důvodem umístování do speciálních škol je i zdejší přítomnost jejich sourozenců, nebo jiných příbuzných, případně kamarádů, ale v mnoha případech i samotná skutečnost, že sami rodiče danou školu navštěvovali, znají zdejší učitele a cítí se zde dobře.

Dítě samo je pak většinou ve speciální škole spokojeno, neboť pomalé tempo a individuální přístup mu samozřejmě vyhovuje. Ve speciální škole pak dítě probírá učivo, které pochopitelně nedosahuje úrovně klasických škol. Avšak právě díky tomu pak zároveň ztrácí možnost pokračovat ve svém vzdělání na běžných školách. Tudíž i když se posléze ukáže, že intelektové schopnosti dítěte jsou průměrné, či dokonce i nadprůměrné, opětovné přeřazení do základní školy je prakticky nemožné uskutečnit. (Šišková a kol., 2008)

Romské děti mají v těchto školách možnost přijít do kontaktu pouze s neromskou populací, která je mentálně zaostalejší a mnohdy se potýká také s velkými problémy s chováním. Je pochopitelné, že v takovém prostředí se dítě, které do speciální školy v podstatě nepatří a je zde umístěno z jiných důvodů, než je mentální retardace, nemůže

plně rozvíjet. Obecně je možné říci, že těmto dětem, které se už nacházejí ve čtvrtém ročníku speciální školy, chybí učivo přibližně za dva roky v porovnání s jejich vrstevníky na školách základních. Tato mezera ve vzdělání se posléze během dalšího studia pouze zvětšuje. (Kopal, 2007)

Absolvování speciální školy dítě celoživotně stigmatizuje a znatelně omezuje možnost výběru jeho povolání. Právě díky tomuto pak dochází k situaci, že chytrí Romové nemají možnost pracovat v oborech, které by odpovídaly jejich kvalitám. Mnoho těchto lidí posléze bohužel svou invenci a kreativitu uplatňují spíše v protispolečenských aktivitách. Nutno říci, že ztráty, které v důsledku těchto okolností celé společnosti vznikají, jsou skutečně ohromné. (Šišková a kol., 2008)

Kopal (2007) vysvětluje, že rodiče těchto dětí si zpravidla vůbec neuvědomují, jak výrazný a negativní dopad má jejich rozhodnutí na celý život jejich potomků. Neuvědomují si, že speciální školy jim zdaleka nemohou poskytnout takový základ, jako běžné základní školy. Je ovšem nutno zároveň podotknout, že speciální školy usilují o nové žáky také za pomoci materiálních finančních výhod. Poskytují například takové výhody, jako jsou obědy či učebnice zdarma. Tento fakt samozřejmě z části snižuje finanční problémy romských rodičů. Navíc je také pravdou, že řada speciálních škol ve skutečnosti představuje internáty, které dětem v podstatě poskytují lepší životní podmínky, než mají doma. Tato finanční výpomoc pro postižené děti ze strany speciálních škol pak sama o sobě představuje pouze další lákadlo pro romské rodiny. Mnoho romských rodičů se také svěřuje, že tato podpora je v podstatě jedinou možností, jak zabezpečit alespoň základní potřeby školní docházky pro své děti.

Také není žádnou výjimkou, že běžné základní školy vyvíjejí na romské rodiče tlak, aby souhlasili s přeřazením jejich dítěte do speciální školy. Bohužel poměrně běžné je na základních školách také ignorování romských žáků při vyučování a evidentní úsilí o zhoršení jejich prospěchu, jestliže rodiče nechtěli dítě přeřadit. Autor ovšem také zmiňuje, že také řada psychologů, kteří mají na starost tvorbu posudků na školní připravenost, mají v některých případech svůj podíl na této situaci. Mnohdy se totiž stává, že neoprávněně zařazují tyto děti do speciálních škol, resp. posílají je tam v podstatě automaticky, neboť tyto školy přesně ví, jak s romskými dětmi jednat a kde již tyto děti jsou. Školy mají nárok na dotace za každé dítě, tudíž v praxi bývá podle autora poměrně běžné, že pokud

v některé škole není dětí dostatek, jednoduše se tyto školy dohodnou s psychologem či se základní školou, aby jim romské žáky poslali. (Kopal, 2007)

Je tudíž zřejmé, že situace je velmi problematická a příčiny přitom mohou být skutečně různé, či ještě častěji, příčin, proč jsou romské děti do speciálních škol místo do škol základních přerazováni, je souběžně celá řada.

3.4 Romové na základní škole

V těch nejlepších případech romské děti začínají mateřskou školou, díky čemuž dojde ke zlepšení jejich komunikačních schopností (především se pak naučí střídavě naslouchat a mluvit ve skupině a odpovídat cizímu dospělému), dojde také k výraznému zmírnění jazykové bariéry i osvojení si hygienických návyků. Děti se naučí kreslit i malovat, listovat si v knížkách a zejména pak naváží přátelské vztahy s dalšími dětmi. Rovněž se na nejjednodušší úrovni naučí volit a nést následky své volby, či hrát v malé skupině jednoduché hry s pravidly atd. (Říčan, 2000)

Říčan (2000) vysvětluje, že nástup do prvního ročníku základní školy představuje pro život dětí velmi důležitý moment. Právě tehdy se totiž u nich rozhoduje o mnohém. Většina Romů má ze školy strach a nutno říci, že často také oprávněný. Autor v této souvislosti uvádí příklad a hovoří o traumatu malé dívky, která na základní školu nastoupila se starší, odřenou aktovkou, díky čemuž se okamžitě stala terčem posměchu ostatních dětí. Vše vrcholilo tím, že děti jí aktovku strhli a hráli s ní „fotbal“. Je nanejvýš nutné, aby učitel hned na začátku prvního ročníku projevoval respekt k romské menšině a neformální, zažitý odpor k rasismu. (Říčan, 2000)

Také Kovaříková (1998) je toho názoru, že první ročník základní školy je skutečně velmi důležité období pro rozvoj dítěte, kdy dochází k adaptaci na jeho roli žáka, dochází k rozvoji osobnosti i k formování jeho postoje ke škole a vzdělávání obecně. Bohužel pravdou přitom je, že už v této době se mnoho romských dětí setkává s traumatizujícími zážitky ze svého okolí. Pokud je dítě dlouhodobě frustrováno díky svým nedostávám se mu podpory ani ze strany vlastní rodiny, pak pochopitelně není možné očekávat, etapa socializace ve školním prostředí bude probíhat bez komplikací.

Aby romské dítě, které neabsolvovalo mateřskou školu nebo přípravný ročník, bylo schopné vyrovnat se ostatním žákům, je minimálně na začátku nutná individuální péče. Podobně je tomu také při přechodu do šestého ročníku. Jak už ale bylo uvedeno v předcházející kapitole, pro základní školy bývá bohužel často pohodlnější dítě přeradit do speciální školy, jakožto „jediné možné řešení“. V místech, kde je výraznější koncentrace se nabízí otázka, jestli není vhodnější děti minimálně v prvních ročnících segregovat. Z důvodu nedostatku romsky mluvících učitelů spočívá určitá výhoda v tom, že romštinu je možné použít jako mateřský jazyk. Nicméně jako reálné se ukazuje alespoň využití romského asistenta pedagoga. V takovém případě je pak romština pomocným vyučovacím jazykem. Mnoho odborníků se však domnívá, že pokud jsou romské děti sami mezi sebou, velmi rychle zpodobní. (Říčan, 2000)

Podle Kovaříkové a kol., (1998) se na prvním stupni základní školy mnoho romských dětí zařadí spíše mezi dobré žáky. Problémy však nastávají zejména při přechodu na druhý stupeň, neboť dojde k výraznému nárůstu požadavků a romský žáci pak nejsou schopni se vyrovnat s tak častými neúspěchy.

Obecně pak mají romské děti na základní značně nižší úspěšnost než děti z většinové společnosti. Velkým problémem pro romské děti bývá na základní zejména český jazyk. V případě tohoto předmětu existuje větší pravděpodobnost propadu, než například v případě matematiky. Frustrace ze špatného prospěchu pak zároveň zvyšuje míru absence. Celkový počet zameškaných hodin je totiž u Romů často velmi vysoký. Problémem navíc je, že romští rodiče absenci mnohdy zpětně omlouvají. V takovém případě je řeč o tzv. skrytém záškoláctví. V praxi však škola nemá dostatečné možnosti, jak tyto situace řešit a učitelé tak nemohou víceméně nijak záškoláctví zabránit. (Gac, 2007)

V prvních ročnících základní školy jsou přitom romské děti vůči svým vyučujícím často doslova milé, přítulné, oddané a jsou také ochotné. Rády se učí. Ovšem jak bylo řečeno, asi v pátém ročníku dochází v mnoha případech ke zlomu. Ten je někdy označován jako „volání krve“. Charakteristický je tím, že dojde ke zhoršení prospěchu, žák začne být vzpurný a postupně ztrácí zájem o školu. Do určité míry je to možné zajisté vysvětlit i samotnou pubertou, avšak sehrává také skutečnost, že v tomto věku dochází ke zvýrazňování typicky romských fyzických rysů, jimiž je dítě vzhledem k běžné

protiromské averzi stigmatizováno. Ovšem ještě větší význam má zřejmě fakt, že romské děti musí vykonávat činnosti dospělých podstatně dříve, než je tomu u většinové populace. Navíc je třeba říci, že učivo, které je probíráno ve vyšších ročnících je obtížnější i pokud jde o domácí přípravu. Romové na něj obecně nahlíží jako na zbytečné. Díky těmto skutečnostem jsou poslední roky na škole pro mnoho těchto dětí skutečně spíše utrpením. Jejich časté neúspěchy je frustrují a ponižují. Romské děti jsou pak nucené ročníky mnohdy opakovat, během výuky se nudí a chovají se agresivně jak k samotným vyučujícím, tak i ke spolužákům. (Říčan, 2000)

Šotolová (2011) píše, že základní škola má samozřejmě budovat příznivou atmosféru pro rozvoj dětí a podporovat jejich lidskou důstojnost. Samozřejmě by měla také rozvíjet přirozené schopnosti a zájmy.

V praxi si ovšem řada romských dětí ze základní školy odnáší spíše komplex méněcennosti a nenávisť. Nicméně ukončením základní školy či školy speciální (a to až v osmdesáti procentech případů) zpravidla školská dráha Romů končí. Děti už většinou dopředu počítají s tím, že „půjdou na podporu“. Určitá část z nich ovšem nastoupí do učebního oboru, ačkoliv pravdou je, že pouze minimum z nich se také skutečně vyučí. Na střední školu pak nastupuje skutečně pouze zanedbatelná menšina. Obzvláště výjimečné je pak navštěvování vysoké školy. Bohužel v učebním oboru, ale zejména pak na střední škole se Rom dostává do velmi náročné situace, neboť většina jej přijímá je s obtížemi a prakticky celá jeho rodina s dalším studiem obvykle nesouhlasí. Nejenom, že jej v dalším studiu nepodporuje, ale mnohdy se mu jeho snahu snaží překazit. (Říčan, 2000)

4 PEDAGOGICKÁ INTERAKCE A KOMUNIKACE

Na podněty okolního světa všichni reagujeme nějakým způsobem. Vyjadřujeme své pocity a myšlenky, přijímáme názory a postoje jiných, atd. V mnoha situacích vstupujeme do vzájemných vztahů, přičemž kvalita těchto vztahů se odvíjí od úrovně porozumění druhým lidem i sobě samému.

Smyslem této kapitoly zaměřit se na problematiku pedagogické interakce a komunikace a pokusit se tyto pojmy definovat. Posléze je možné blíže popsat interakci učitel – žák, aby v následující kapitole mohly být vysvětleny specifika interakce učitelů konkrétně k romským žákům.

4.1 Vymezení pedagogické interakce a komunikace

Holeček (2014) vysvětluje, že značná část edukačního procesu je uskutečňována za pomoci tzv. sociální interakce, kdy učitel interaguje, neboli vzájemně působí

s jednotlivými žáky, jakož i se skupinkami žáků a naopak děti zase interagují mezi sebou navzájem. V praxi přitom platí, že čím lépe učitelé tyto interakce chápou, tím optimálnější prostředí jsou schopni pro učení ve svých třídách vytvářet.

Obrázek č. 2 – Model sociální interakce



Zdroj: Vališová a Kasíková, 2011, s. 226.

Interakci v sociálně-psychologickém smyslu je možné vymezit jako proces vzájemného působení dvou osob. Společná činnost lidí, vzájemné vztahy, jakož i vzájemné působení se obecně týkají předávání, zprostředkování, přijímání a zpracování určitých informací, včetně následných reakcí na ně. Ze vzájemného působení neboli interakce se postupem času vyčlenil specifický proces, tzv. sociální komunikace. Tu lze specifikovat jako sdělování, respektive výměnu informací mezi lidmi. (Mareš a Křivohlavý, 1995)

V určitém sociálním prostředí, a to konkrétně v prostředí pedagogickém, pak probíhá i pedagogická interakce. Na podněty okolního světa všichni reagujeme nějakým způsobem. Vyjadřujeme své pocity a myšlenky, přijímáme názory a postoje jiných, atd. V mnoha situacích vstupujeme do vzájemných vztahů, přičemž kvalita těchto vztahů se odvíjí od úrovně porozumění druhým lidem i sobě samému. Na které učitele máme dobré vzpomínky? Kterí se v dětství pro nás stali vzorem? Byli to nejenom učitelé, kteří byli fundovanými odborníky, ale rovněž i učitelé, se kterými jsme si jako děti dobře rozuměli, v jejichž jednání jsme nespatořovali žádné nejasnosti či neupřímnost, a kteří s námi vždy jednali otevřeně, jasně a s velkou dávkou porozumění. Takzvaná pedagogická interakce bývá přitom v literatuře chápán poměrně různě, a to od interpersonálních vztahů v rámci výuky mezi učitelem a žákem, až po interakci s PC, videozáznamem, uměleckým textem a tak dále. Podle Vališové s Kasíkovou (2011, s. 225) je ovšem ve stručnosti možné říci, že

se jedná o „vzájemné působení dvou či většího počtu subjektů během výchovně-vzdělávacího procesu.“

Do této interakce přitom vstupuje mnoho faktorů, které v daleko komplikovanějších strukturách ovlivňují nejenom působení samotných učitelů na žáky, ale rovněž působení rodičů na děti, jakož i dětí vzájemně. Veškeré tyto vzájemné vazby se posléze promítají nejenom do průběhu, ale taktéž do výstupů celého pedagogického procesu. Spoluutváří komplikovanou strukturu mezilidských vztahů pedagogického procesu, které se navzájem podmiňují a dynamicky vyvíjejí. Dále je třeba vysvětlit, že pedagogická interakce, která vlastně představuje proces vzájemného působení osobností (jedná se o učitele, rodiče, děti, atd.) v daném výchovném prostředí (tzn. škola, rodina, atd.), jako taková má samozřejmě i určité cílové zaměření. Nabízí se tak otázka, co je vlastně jejím smyslem? Odpověď by měla pramenit ze samotné vnitřní potřeby účastníků pedagogické interakce. Měl by být hledán jistý konsensus v pojetí, názoru a smyslu interakce, avšak s plným zachováním možnosti individuální různosti a vzájemného respektu. Rozhodně by ani na jedné z participujících stran nemělo docházet k žádné manipulaci, využívání moci nebo převahy pozice, která vyplývá z konkrétní sociální role. Naopak, základem by vždy mělo být partnerské pojetí vzájemného vztahu mezi dospělým a dítětem. Celá tato problematika je v současné době stále častěji středem zájmu mnoha expertů, a to zejména z oblasti sociální psychologie, pedagogické psychologie a pedagogiky. (Vališová a Kasíková, 2011)

Nelešovská (2005) dodává, že za jeden z nejdůležitějších prostředků pedagogické interakce je pak možné považovat zejména pedagogickou komunikaci. Podle Mareše a Gavory (2004) je chápána jako zvláštní případ sociální komunikace. Zmiňované slovo „zvláštní“ v tomto případě poukazuje na specifika týkající se pedagogické komunikace. Jde zejména o to, že pedagogická komunikace: (Mareš a Gavora, 2004)

- je uskutečňována dle jistých pravidel (s vazbou na sociální role účastníků, například role „učitel – žák“),
- dochází k ní na předem určeném místě (to znamená například školní třída či sportovní hřiště),
- sleduje jisté výchovně-vzdělávací cíle.

Mareš s Gavorou (2004) pak dodávají, že v případě, že se interakce a komunikace mezi učitelem a žákem bude odehrávat přímo ve výuce, pak je řeč konkrétně o takzvané výukové komunikaci neboli komunikaci ve výuce.

4.2 Interakce učitel - žák

Podle Holečka (2014) interakce mezi učitelem a žákem významnou měrou participuje na kvantitě a kvalitě celého výchovně-vzdělávacího procesu. Zároveň ale sama o sobě samozřejmě určuje jeho výsledky. Tuto interakci je přitom možné členit následujícím způsobem:

- **interakce kooperativní** – je uskutečňována na základě spolupráce. Účastníci přijímají společný cíl. Učitel přitom tomuto cíli podřizuje svou pedagogickou činnost a žáci usilují o to, aby jej pokud možno co nejefektivněji naplnili.
- **interakce kompetitivní** – jedná se o soutěžení mezi účastníky. Všichni zúčastnění sice mají jeden společný cíl, avšak pokud jej dosáhne jeden z nich, znesnadní tak jeho dosažení druhému.
- **interakce konfliktní** – jedná se o takovou situaci, kdy účastníci sledují rozdílné cíle a úspěch jednoho zároveň vylučuje, aby uspěl i ten druhý. Kupříkladu učitel si klade za cíl, aby žáci ve třídě byli co nejaktivnější, avšak žák chce pracovat minimálně.

To, který z popisovaných druhů interakce se v konkrétní situaci uplatní nejlépe, samozřejmě závisí na mnoha faktorech. První zmiňovaná, a tudíž kooperativní interakce nebude nijak přispívat za předpokladu, že některý z účastníků bude autoritativní, bezohledný a nedůvěryhodný. Pokud jde o vývoj žáků a cíle výchovně-vzdělávacího působení učitele, pak je za optimální možné považovat kooperativní interakce mezi učitelem a žákem. Nicméně důležité je také dodat, že jak poslední uváděné konfliktní, ale také kompetitivní interakce představují zdroj napětí a disharmonie mezi učitelem a žákem a jestli převládají, zpravidla mívají negativní vliv na osobnostní vývoj žáka. (Holeček, 2014)

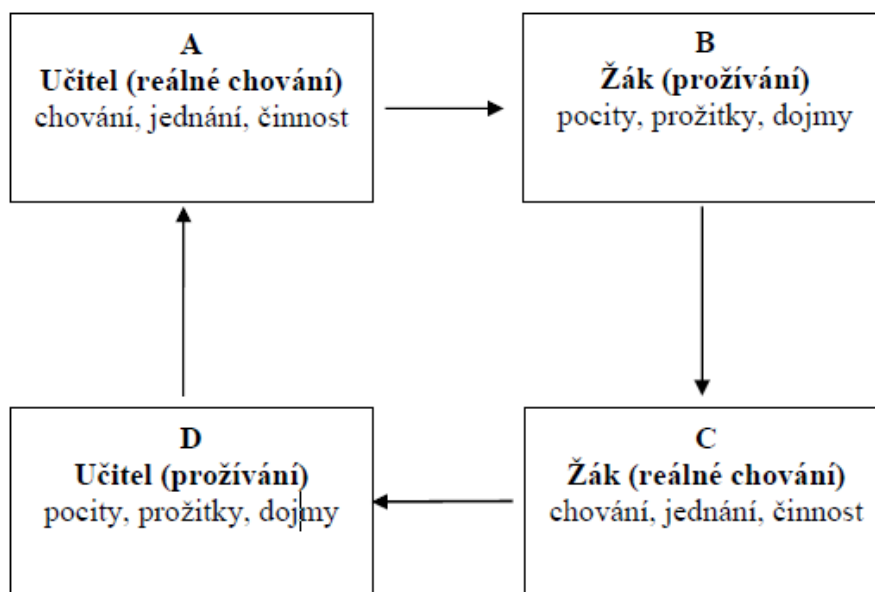
Gillernová a Krejčová (2012) vysvětlují, že edukační vztahy mezi učitelem a žákem je v podstatě možné označit jako asymetrické. Jsou uskutečňovány především v kontextu s učivem. Právě učivo tak tvoří jejich základní obsahový prvek. Nicméně podstatné je

dodat, že průběh, jakož i samotný výsledek výchovy a vzdělávání bude vždy spoluurčovat širší interakční sociální kontext. Důležitou úlohu zároveň samozřejmě sehrávají i vzájemné vztahy mezi žáky, které jsou naopak symetrické a mají svou autonomii.

Kontakt učitele a žáka je vždy vztahem vzájemným. Nedochází k jeho vyčerpání jednosměrným předáváním poznatků a vědomostí žákovi. Naopak, jedná se o relativně komplikované vzájemné působení a vzájemný vztah, obousměrnou komunikaci a společnou aktivitu. Navíc v praxi samozřejmě platí, že jen ve výjimečných případech bude učitel pracovat pouze s jedním žákem. Mnohem častěji pracuje s celou skupinou, ve které právě dochází k mnoha interakcím mezi jednotlivými členy skupiny navzájem a které ovlivňují samotné působení učitele. (Gillnerová a Krejčová, 2012)

Chování a prožívání aktérů v interakci učitele a žáka, jakož i jejich vzájemnou podmíněnost výborně ilustruje schéma přiložené níže (viz obrázek č. 3). Edukační školní interakce neprobíhají jenom mezi uváděnými body (A) a (C). A rovněž učitel (A) bude dílčími akty svého chování působit na žáka (B) tím způsobem, že v něm bude vyvolávat emoční reakce, prožitky. Tyto pocity pak ovlivňují další chování žáka (C). Vzhledem k tomu, že se jedná o vzájemnou interakci, chování žáka (C) působí na prožívání učitele (D). Takto tudíž jednoznačně ovlivňuje další chování učitele. (Gillnerová a Krejčová, 2012, s. 15)

Obrázek č. 3 – Chování a prožívání aktérů v interakci učitele a žáka



Zdroj: Výrost a Slaměník, 2001, s. 275.

Interakce ve výuce není uskutečňována náhodně, ale naopak, podléhá jistým pravidlům. Probíhá v určitém prostoru, její aktéři se setkávají pravidelně po určitou dobu, je vymezena společným obsahem, atd. Obecně lze rozeznávat celkem tři roviny interakce, které se vzájemně protínají a ovlivňují výuku: (Janíková, 2011)

- **společenská rovina** – jde o lokalizaci dané školy, tj. zda je vesnická či městská, jakož i její druh, zaměření, ekonomické podmínky, atd.
- **interpersonální rovina** – jde o vztahy mezi učitelem a žákem, ale také o vztahy mezi žáky navzájem, vztahy mezi učiteli a ředitelem a vztahy mezi učiteli mezi sebou navzájem.
- **individuálně psychologická rovina** – jde o soustavu vrozených či naopak získaných dispozic, projevující se navenek v interakci, respektive v chování jedince. Spadá se m například očekávání a vnímání.

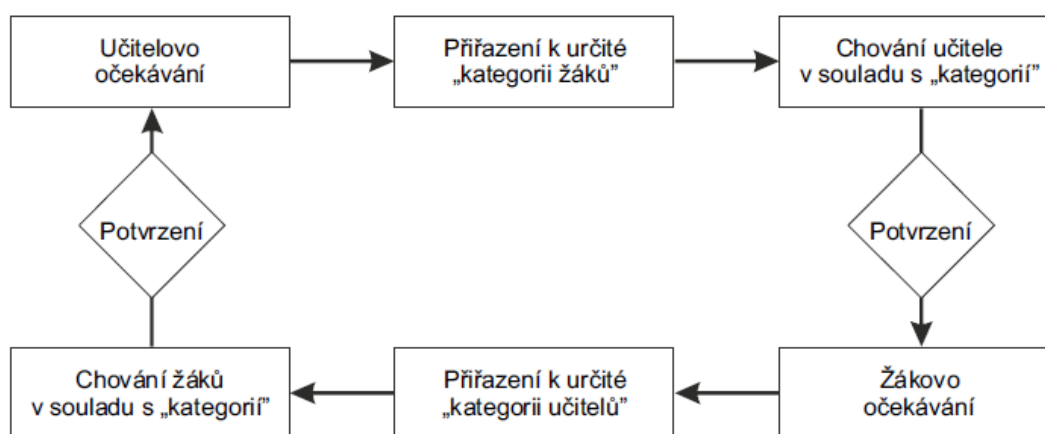
I když interakci ve výuce budou ovlivňovat všechny uváděné roviny, je třeba se blíže zaměřit zejména na druhou uváděnou interpersonální, neboť interakce mezi učitelem a žákem je značně ovlivňována tím, jak bude sociální roli žáka pojímat konkrétní učitel. (Janíková, 2011)

Významným aspektem projevujícím se v interakci učitel – žák, je totiž vnímání druhého člověka. Podle Janíkové a kol., (2009) lidé zpravidla jednají na základě vlastního vnímání. Každý z učitelů má určitou představu o „ideálním žákovi“, ale také představu o žákovi, který je naopak „problémový“.

Jeden učitel může jako ideálního žáka vnímat žáka pasivního. To znamená žáka, který udělá všechno, co je mu řečeno. Takový žák bude reprodukovat učivo na základě zápisu, jenž mu učitel nadiktoval. Naopak jako problémového pak může tento učitel vnímat žáka, který je samostatný a který mu bude klást otázky či bude argumentovat. Velmi důležité je pak to, jestli je podle učitele žák pilný. Učitel, který bude vnímat žáka jako pilného a snaživého, bude mu zároveň zcela automaticky přiřazovat i jiné kladné

vlastnosti, jako je například vysoké IQ, oblíbenost ve skupině atd. V praxi je tak poměrně běžné, že učitelé tyto žáky nadhodnocují a lépe klasifikují. Postoj učitele k žákovi v řadě případů ovlivní to, jak žák sám vnímá svou pozici u něj. Toto ostatně znázorňuje schéma přiložené níže (viz obrázek č. 4). Pokud se žák sám v učitelových očích vnímá jako podprůměrný, pak je velmi běžné, že se ani nebude snažit o to, aby učiteli dokázal, že tomu tak není. (Janíková, 2011)

Obrázek č. 4 – Cyklus očekávání mezi učitelem a žákem



Zdroj: Janíková, 2011, s. 16.

5 INTERAKCE UČITELŮ A ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Řada učitelů je toho názoru, že romské dítě se nijak neodlišuje od dětí ostatních. Je stejné jako každé jiné dítě. Z toho důvodu také není nutné přistupovat k němu jakýmkoliv specifickým přístupem. Například Balvín (1999) je ale toho názoru, že jsme ovlivňováni sociokulturním prostředím a výchovou, což se nutně vryvá i samotných vzorců našeho chování. Už tohoto hlediska tudíž musí být zřejmé, že v praxi nelze s úspěchem aplikovat na veškeré děti zcela totožný přístup. Učitel jednoduše musí respektovat odlišnosti sociálního i kulturního prostředí svých žáků.

Cílem této kapitoly je zaměřit se učitele a jeho osobnost, pokud jde o vzdělávání romských žáků, vysvětlit, které kompetence by učitel v této souvislosti měl mít a následně se plně zaměřit na specifika interakce učitelů k romským žákům.

5.1 Učitel a vzdělávání romských žáků

V problematice vzdělávání romských žáků sehrává velmi důležitou roli samotný učitel a jeho osobnost. Pokud však pomineme veškeré nutné osobnostní kvalifikace, které příslušní učitelům obecně (tzn. láska k dětem, značná míra trpělivosti, tolerance, schopnost individuálního přístupu jakož i schopnost pracovat s chybou jakožto s úrovní zvládnutí obsahu, atd.), pak by učitel jednoznačně disponovat také následujícími kompetencemi: (Kaleja, 2011)

- **znalost etnika** – jedná se o znalost sociální diference, struktury i existenčních problémů, atd.
- **znalost základů jazyka menšinové společnosti** – je učitelů nápomocný s porozuměním lingvistických problémů romských žáků v předmětech. Velmi důležitou roli pak sehrává i pro didaktický postup výchovně-vzdělávacího procesu v jazykových předmětech.
- **snaha poskytovat důležité poznatky o kultuře etnika** – jde především o zařazení informací týkajících se romské historie, romské kultury i jazyka do předmětu základní školy.
- **spravedlnost vůči všem** – učitel by rozhodně měl být vždy spravedlivý. Měl by být obzvláště opatrný především při hodnocení a vyjadřování názorů, neboť je nutné, aby ke všem svým žákům přistupoval bez rozdílu. Je přitom potřeba vykládat svůj postoj a hodnocení s potřebným odůvodněním takovým způsobem, aby mu bylo jednoznačně rozumět a aby jej žáci akceptovali. Jedině tak je možné předcházet nepříjemným situacím. Žáci by nikdy neměli mít pocit, že učitel jedná diskriminačně.
- **prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích problémů** – tato kompetence pomáhá k účelnému řešení potíží. V případě řešení konfliktů s žákem je třeba, aby se učitel snažil navázat s ním upřímnou komunikací. Konfliktní situaci je třeba řešit neprodleně a ideálně, pokud je tak učiněno mimo kolektiv ostatních žáků a za přítomnosti jiného pedagogického pracovníka. Je potřeba, aby žák pochopil, že učitel je na jeho straně, avšak žákovo chování jej mrzí. Zároveň by žák měl mít dostatek prostoru na ventilaci emocí a názorů.

- **ohleduplná komunikace s rodiči** – tato kompetence bude přispívat k vytváření partnerských vztahů při výchově žáka. Je velmi důležité, aby učitel byl při komunikaci s rodiči žáka vždy pozorný. Rozhodně by neměl jednat ukvapeně a neměl by žáka hodnotit jenom negativně. Především na samotném vytváření partnerských vztahů je nutno hledat na žákovi pozitivní stránky. Je třeba snažit se motivovat rodiče žáka, podněcovat je k jeho výchově a podpořit jejich rodičovskou úlohu. V praxi by totiž vždy mělo platit, že až v okamžiku, kdy učitel naváže s rodiči partnerský kontakt, má možnost požádat o nápravu nevhodného chování. Každý rodič totiž potřebuje vědět, že učitel stojí na jeho straně a snaží se o blaho dítěte.

Podle Kaleji (2011) je právě těchto šest uváděných kompetencí možné považovat za jakousi „bibli“ učitele pracujícího s romskými žáky. Samozřejmě však ve vztahu mezi učitelem a romským žákem je důležitá také volba samotného výchovného stylu. Je pochopitelné, že rovněž v uplatňovaném stylu se bude projevovat samotná osobnost učitele. Upřednostňovaný výchovný styl představuje mnoho stěžejních okamžiků ve výchovně-vzdělávacím procesu a souvisí především s emočními vztahy mezi učitelem a žáky, se způsobem komunikace, způsobem kladení požadavků na žáky a jejich náročnosti.

Aby učitel mohl pomoci romskému žákovi efektivněji se adaptovat ve škole, je třeba se zamyslet nad tím, s čím sem vlastně vstupuje a jaké problémy jej mohou pravděpodobně potkat. Pro dítě je samozřejmě vždy složité přijetí určitého řádu, režimu a činností, se kterými v rodině do kontaktu nepřichází. Aby mohl být žák úspěšný, musí tento řád přijmout. Navíc jak už bylo vysvětleno i v předcházejících kapitolách, velkým problémem pro romské žáky je jejich velice rozdílný hodnotový systém, oproti žákům většinovým. Pro romské žáky je velmi důležité, aby jejich učitel neměl apriorní předsudky. Je třeba, aby byl ochoten přerušit tradiční a „zaběhnuté“ schéma vykonávání učitelské profese a aby v sobě našel sílu k hledání nové cesty nejenom k samotnému romskému žákovi, ale i k jeho rodině. V neposlední řadě je pak důležité, aby učitel dospěl do stavu, kdy romské dítě neučí z pozice profesionální nutnosti. Naopak by k němu měl přistupovat z pozice profesionální etiky na základně poznané skutečnosti o realitě a budoucnosti výchovy. (Balvín, 1999)

5.2 Specifika interakce učitelů k romským žákům

Jak už bylo řečeno na začátku této kapitoly, romské dítě potřebuje zajistit specifický přístup ke vzdělávání. Aby bylo možné romské dítě řádně vyučovat, musí učitel ctít určitá pravidla. Už od devadesátých let chtěli učitelé zohledňovat romské žáky v používání speciálních výukových metod. Jak už bylo vysvětleno, učitel by jistě měl dobře znát romskou kulturu i historii. Určitě je velkou výhodou, pokud zná i základy romského jazyka. Měl by rovněž chápat tyto děti jako jedinečnou a osobitou osobu. (Balvín, 2004)

Nutno však podotknout, že komunistický režim tato pravidla neuznával. K romským dětem bylo přistupováno nedemokraticky a s autoritativními prvky. V současnosti je ale situace odlišná a existuje mnohem větší snaha o demokratizaci školství ve vztahu k romským dětem, která tkví zejména ve spolupráci rodiny se školní institucí a v respektování romské kultury. (Balvín, 2012)

Balvín (2007) je toho názoru, že učitel by se měl v případě romských žáků zejména vždy soustředit na zabezpečení harmonie mezi klasickými výukovými metodami a inovacemi, které buď používá, případně by je mohl využívat ve vyučovacím procesu, který je ovlivněn přítomností romského žáka.

Podle Vališové (2011) je potřeba aby učitel v první řadě znal obecnou didaktiku. Řeč je tudíž o přehledu dosavadních výukových metod. V rámci své vzdělávací činnosti by měl z těchto metod vycházet, protože osvojení obsahu vyučování by bez nich mohlo být často neuskutečnitelné.

Každý z nás disponuje více typy inteligence, ačkoliv vždy v různé míře. Jde zejména o inteligenci: (Balvín, 2007)

- logicko-matematickou,
- jazykovou,
- tělesně pohybovou,
- hudební,
- prostorovou,
- intrapersonální,
- interpersonální.

Právě rozdílnou mírou rozvoje uváděných typů inteligence se pak děti od sebe ve škole odlišují. Romské děti vynikají obzvláště v oblasti hudební, pohybové a interpersonální, na co je potřeba brát zřetel. Ovšem na druhou stranu by určitě nebylo vhodné rozvíjet romské děti pouze v těchto oblastech. Ve svém životě budou samozřejmě potřebovat i další typy inteligence. Úlohou učitele je tudíž snažit se rozvíjet všechny složky, kdy budou využity výukové metody, které žáci aktivně zapojí do adekvátních učebních činností. (Balvín, 2007)

Důležité je ale říct, že hlavní cesta při vzdělávání romských dětí by neměla vést striktně skrze využívání klasických nebo moderních, alternativních metod. Naopak hlavní cestou by měla být zejména empatie a přijetí romských žáků. Totiž ve chvíli, kdy učitel propojí praktiky jakoukoliv výukovou metodu s upřímným pochopením a přijetím romského žáka, pak je prakticky nemožné, aby se nesetkal s neúspěchem. (Balvín, 2007)

Kaleja (2011) tvrdí, že v praxi se učitelům jako úspěšné metody při práci s romskými dětmi ukazují zejména tyto uvedené:

- **metody aktivizující** – patří sem metody:
 - diskusní,
 - heuristické,
 - problémové,
 - situační,
 - inscenační,
 - didakticko-herní.
- **metody komplexní** – patří sem:
 - skupinová a kooperativní výuka,
 - výuka dramatem,
 - atd.

Učitel by měl v rámci zlepšení kvality vzdělávání romských žáků poskytnout dětem takové studijní prostředí, kdy žák získá určitou samostatnost a nezávislost. Neměl by se snažit omezovat aktivitu žáka a neměl by také provádět aktivity, které žák zvládne i sám. Je nevhodné žáka kritizovat za chybu, ale naopak je potřeba ji vnímat jako snahu a úsilí. Důležité také je, aby se snažil omezit memorování vědomostí. (Kaleja, 2011)

Práce na prvním stupni základní školy je však obecně velmi obtížná, ale o to více důležitá. Práce s romskými dětmi na základní škole je pak samozřejmě ještě obtížnější, nežli je tomu v případě dětí z většinové společnosti. Zpravidla je tomu tak zejména z toho důvodu, že romské děti nemají ani základní hygienické návyky a jejich jemná motorika bývá také velmi omezená. Matulay a Matulayová (2000) pak všem učitelům při práci s romskými dětmi doporučují tyto specifické postupy, které jsou v praxi velmi dobře a dlouhodobě osvědčené:

- k těmto dětem je především potřeba přistupovat individuálně a s klidem,
- v okamžiku, kdy tyto děti poznají dobrý vztah mezi nimi a učitelem, jsou schopné zvyknout si na větší disciplínu,
- každý den by se učitel měl snažit do školy přinést něco zajímavého, na co se děti těší,
- dobrý učitel musí být schopen nalézt vhodnou metodu rovněž pro dítě, které je neposlušné, problémové a těžko zvladatelné,
- učitel by si měl také zachovávat hravý přístup, měl by využívat pohyb, didaktické hry, dramatizaci, pracovat s písničkami či básničkami,
- v těchto dětech je třeba posilovat sebevědomí, ctižádost a další pozitivní vlastnosti,
- učitel by měl děti soustavně motivovat, snažit se střídání práce s hrou a nesnažit se za každou cenu dbát na striktní dodržování rozvrhu,
- konfliktní situace ve třídě je potřeba řešit v soukromí,
- učitel by měl podněcovat děti k vzájemné pomoci,
- měl by také využívat uměleckou činnost romských žáků a soustavně zpevňovat kolektiv.

5.3 Závěr a shrnutí teoretické části

Z analýzy provedené v teoretické části práce plyne, že vzdělávání romských žáků by mělo být z hlediska inkluze vedeno stejnými obecnými principy, jako u žáků majority. Klíčový je rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání, v jehož rámci je třeba nejen hledat vhodné metody a formy práce, ale také zastavit trend vzniku čistě romských škol, které jsou důsledkem postupující sociální stratifikace společnosti. V segregovaných školách,

kterých je v ČR něco přes desítku, a v dalších školách, ve kterých podíl romských žáků přesahuje 30 %, jsou na romské žáky často kladeny nižší nároky, žáci pak obvykle končí pouze se základním vzděláním, což snižuje možnosti vzestupné sociální mobility a podporuje bludný kruh chudoby. To naznačuje, že školský systém není dostatečně připravený, a přičemž určitý podíl na této situaci mohou mít přístupy učitelů ke vzdělávání romských žáků.

Existuje řada mýtů, o vzdělávání romských dětí, například, že Romům je nejlépe mezi svými, jejich inteligence je spíše muzická, ale na složitější intelektuální úkoly nestačí, nebo že romští rodiče nestojí o kvalitní vzdělávání svých dětí, upřednostňují proto praktické školy a nižší vzdělání. Chybí však výzkumy, které by více zkoumaly podstatu těchto mýtů. K výjimkám patří např. průzkum organizace Slovo, realizovaný v letech 2013-14, který prokázal, že pro více než 60 % ze 600 respondentek, romských matek, je vzdělání jejich dětí důležité, přičemž si jich více než polovina pro ně přeje vzdělání středoškolské, každá 6. žena pak uvedla vzdělání vysokoškolské (Eduin, 2014).

Na druhé straně, řada výzkumů dokládá, že romští žáci vyrůstají v rodinách s nižším socioekonomickým statusem a nižší vzdělanostní úrovní, odlišnými hodnotami a jinými systémy komunikace (GAC, 2009; Němec, 2009; Kaleja, 2009; Lábusová, 2015). Mnoho romských dětí se také potýká z důvodu odlišného sociokulturního zázemí s adaptačními problémy při příchodu na základní školu a dále pak při přechodu na druhý stupeň.

6 EMPIRICKÁ ČÁST

Aby byl kompletně naplněn hlavní cíl této práce, a tudíž aby bylo možné zjistit, jak učitelé přistupují k romským žákům v praxi, je v poslední části této práce zrealizován také vlastní výzkum, který se na tuto problematiku zaměřuje. Pro zajištění potřebných informací byl připraven dotazník obsahující celkem 26 otázek, na které respondenti odpovídali.

6.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo prozkoumat širší kontext otázky, jak učitelé a učitelky základních škol přistupují k vybraným aspektům vzdělávání romských žáků.

V souvislosti s hlavním cílem byly vytyčeny následující výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka (HVO): Jak učitelé a učitelky základních škol přistupují k vybraným aspektům vzdělávání romských žáků?

Dílejší výzkumné otázky pro třídění prvního řádu:

DVO1: Jak učitelé pocitově reagují na přítomnost romského žáka/žáků ve třídě? (Položka 8 dotazníku. Aspekt prožitkové reakce na přítomnost romských dětí ve třídě)

DVO2: Jak učitelé hodnotí vzdělávací výsledky romských žáků ve svých třídách? (Položka 9 dotazníku. Aspekt hodnocení výsledků výuky)

DVO3: Jak učitelé hodnotí připravenost romských dětí na vyučování? (Položka 11 dotazníku. Aspekt hodnocení odpovědnosti romských žáků)

DVO4: Jak učitelé hodnotí podporu rodiny při vzdělávání romských žáků (Položka 12 dotazníku. Aspekt hodnocení odpovědnosti rodiny romských žáků)

DVO5: Preferují učitelé stejné nebo specifické přístupy k romským dětem ve výuce? (Položky 13 a 15 dotazníku. Aspekt stejnosti nebo specifčnosti přístupu učitele k romským žákům ve třídě)

DVO6: Podporují pedagogové inkluzi romských žáků ve výuce jako přínosnou a považují ji za nástroj integrace a dosahování vzdělávacích cílů? (Položky 16, 17 a 26 dotazníku. Aspekt přístupu k inkluzi ve vztahu ke vzdělávání romských žáků)

DVO7: Jaký je přístup pedagogů k propojování romských žáků a žáků majority ve třídě? (Položka 19. Aspekt začlenění romských žáků do skupiny/třídy)

DVO8: Jaký je názor pedagogů na obtíže v přizpůsobení se romských dětí pravidlům školy a třídy? (Položky 10 a 20 dotazníku. Aspekt přizpůsobení romských žáků pravidlům školního vzdělávání)

DVO9: Domnívají se učitelé, že u romských žáků je problémové chování hodnoceno jinak než u žáků majority? (Položka 21 dotazníku. Aspekt přístupu učitele k chování romských žáků ve třídě)

DVO10: Domnívají se učitelé, že romské děti se ve škole chovají odlišně než žáci majority? (Položka 22. Aspekt přístupu odlišnosti chování romských žáků)

DVO11: Souhlasí učitelé s častým mýtem, že romské děti nemají intelektuální nadání, ale naopak vynikají nadáním muzikálním a tanečním? (Položka 23. Aspekt vnímání specifčnosti nadání romských žáků oproti žákům majority)

DVO12: Vidí učitelé jako příčinu neúspěchu ve vzdělávání romských žáků bariéry v rovnosti ve vzdělávání? (Položka 24. Aspekt přístupu ke vnímání strukturálních bariér romských žáků ve vzdělávání)

DVO13: Jak hodnotí učitelé integrační potenciál vzdělávání u romských žáků? (Položka 25. Aspekt přístupu k sociálně integračnímu potenciálu vzdělávání u romských žáků)

Dílejší výzkumné otázky pro třídění druhého řádu:

DVO14: Souvisí pocitové hodnocení přítomnosti romských žáků ve třídě s délkou praxe? (položka 8, versus položky identifikační)

6.2 Design výzkumu

Z obecného hlediska je možné empirický výzkum rozdělit na kvantitativní a kvalitativní. Podstatná je přitom skutečnost, že existuje mnoho konkrétních metod či technik, které se pro výzkum využívají a není možné je zcela striktně přiřadit s přívlastkem kvalitativní či kvantitativní. Naopak je lze spíše chápat jako dvě etapy, navzájem více či méně navazující. Asi nejpodstatnější rozdíl mezi oběma výzkumy ovšem spočívá v samotných zkoumaných jevech. Zatímco kvantitativní výzkum se zabývá stabilizovanými jevy, ten kvalitativní se bude naopak soustředit na jevy dynamické. (Bedrnová a Nový, 2007)

Bedrnová a Nový (2007) pak mezi metody empirického výzkumu zařazují tyto uvedené formy:

- **Dotazování** – tato metoda je jedna z nejužívanějších vůbec a spočívá na základě výpovědí dotazovaných.
- **Pozorování** – tato metoda se naopak soustředí na zachycování chování lidí a jejich reakcí na nejrůznější podněty.
- **Experiment** – může probíhat buď v přirozeném, nebo naopak v laboratorním prostředí a v rámci něj dochází ke zkoumání reakcí lidí na měnící se situace.

Po důkladném zvážení všech možností a vzhledem k povaze problému byl pro účely této bakalářské práce zvolen explorativní kvantitativní výzkumný design s využitím dotazníku jako techniky sběru dat. Původním záměrem sice bylo šetření provést pozorováním ve vybraných základních školách, ovšem vzhledem k pandemické situaci tato varianta nebyla uskutečnitelná a bylo přistoupeno ke zmiňovanému kvantitativnímu výzkumu.

6.3 Sběr a zpracování dat

Data pro výzkum byla získána pomocí dotazníkového šetření. Inspirace k vytvoření dotazníku byla přitom využita z výzkumů, které již byly na podobné téma v České republice prováděny.

Při tvorbě dotazníku byly zohledněny například rady Foreta (2003), který vysvětluje, že je nutné, aby samotný dotazník byl vytvořen tak, aby byl pro dotazované

zajímavý nejenom po vizuální stránce, ale rovněž i po stránce obsahové a také aby dokázal udržet dostatečnou pozornost všech respondentů. Autor navíc apeluje na to, aby jednotlivé otázky dotazníku byly jednoduché i přehledné a zejména, aby se celá jeho koncepce soustředila na stěžejní aspekty daného tématu. V opačném případě by totiž vznikaly nepřesnosti a došlo by ke zkreslení výsledků.

Celý dotazník byl vytvořen v aplikaci Google Forms. Práce s touto aplikací se totiž jevila jako nejvhodnější řešení, neboť se v ní dotazník snadno a pohodlně tvoří i sdílí, a stejně tak je jednoduché pro respondenty dotazník vyplnit. V dotazníku je nakonec možné nalézt celkem 25 položek s uzavřenou nabídkou odpovědí a jednou položkou s otevřenou odpovědí. Položky 1-7, z nichž jedna byla otevřená, sledovaly proměnné důležité pro charakteristiku vzorku a pro následné statistické srovnání.

Položky 8-26 sledovaly postoje a názory respondentů ke vzdělávání romských žáků. K jejich zjišťování byly využity nabídky odpovědí, které často využívaly formu inspirovanou Lickertovým škálováním (ale s vynecháním střední hodnoty). Respondenti a respondentky byli požádáni, aby odpovídali na otázky, a to vybráním pouze jedné možnosti ze škály nebo z nabídky odpovědí. Škála odpovědí byla většinou čtyřbodová, od naprostého souhlasu po extrémní nesouhlas. Kompletní verzi dotazníku, která byla osloveným předložena k vyplnění, je možné nalézt v příloze (viz příloha I).

Respondenti byli učitelé prvního a druhého stupně základních škol. Byli vybíráni na základě dostupnosti bez ohledu na pohlaví, věk, délku praxe či lokalitu působení. V rámci výzkumu byli osloveni učitelé a učitelky základních škol s předpokladem, že tito dotazovaní působí na základních školách na území České republiky.

Dotazník byl nejprve distribuován rozesláním přímo ředitelům a zástupcům konkrétních základních škol. Tato forma distribuce ale bohužel nebyla příliš úspěšná, a to vzhledem k velice nízké zpětné vazbě a nepříliš aktivní spolupráce ze stran škol. Dotazník byl proto dále distribuován pomocí sociálních médií. Zde byl umístěn do specializovaných skupin, ve kterých se setkávají učitelé základních škol. Sběr dat tak proběhl v rozmezí mezi 1. 12. 2020 - 7. 12. 2020.

Pro zpracování dat byla ve většině případů zvolena popisná statistika, tedy třídění 1. druhu, data jsou prezentována v přehledných grafech, které byly tvořeny přímo v aplikaci

Google Forms, nebo překódováním datasetu v programu Microsoft Excel. Dále bylo provedeno testování nulových hypotéz, tedy třídění 2. druhu. Zvolen byl test nezávislosti chí kvadrát, který lze užívat jak u nominálních, tak ordinálních proměnných, k výpočtům byl využit program SPSS, verze 20.0 Vzhledem k povaze otázek a získaným údajům z odpovědí se tento druh třídění jevil jako nejefektivnější.

6.4 Údaje o vzorku

Celkem dotazník vyplnilo, nebo částečně vyplnilo 244 učitelů a učitelek. Z těchto respondentů bylo 91 % žen (222) a pouze 9 % mužů (21). Na základě údajů získaných z dotazníku je možné tvrdit, že necelá polovina dotazovaných učitelů působí na druhém stupni základní školy, dále více než třetina na stupni prvním a třetina respondentů pak působí na obou stupních.

Dále byla zjišťována délka učitelské praxe. Z výsledků vyplývá, že přibližně čtvrtina dotazovaných učitelů (86) má pedagogickou praxi méně než 5 let, zbylé tři čtvrtiny (156) pak více než 5 let. Drtivá většina (94,2 %; 229) oslovených učitelů má zkušenost s vyučováním romských dětí a tři čtvrtiny respondentů má zkušenost s vyučováním dětí jiné než romské menšiny. Více než tři čtvrtiny učitelů (174) ze vzorku odpovědělo, že v jejich třídě je menšina dětí romského původu, 9 % (22) odpovědělo, že v jejich třídě je většina dětí romského původu a 19 % učitelů (47) ze vzorku odpovědělo, že v jejich třídě romské děti nejsou. Učitelé ze vzorku byli vybráni nahodile a vzorek není reprezentativní.

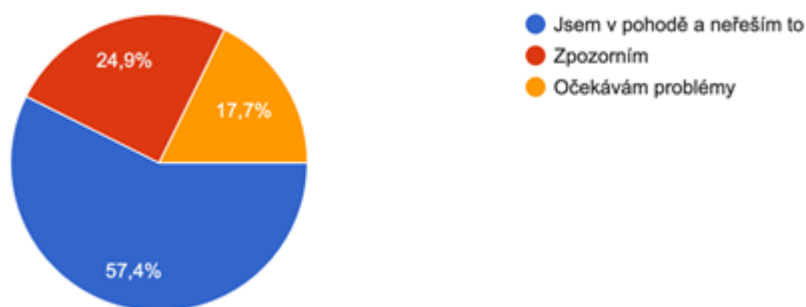
6.5 Výsledky šetření

Výsledky jsou nejprve prezentovány v přehledných grafech a poté následuje testování nulových hypotéz.

6.5.1 Popisná statistika

POLOŽKA 8 DOTAZNÍKU – PROŽÍVANÁ REAKCE UČITELE NA PŘÍTOMNOST ROMSKÉHO ŽÁKA VE TŘÍDĚ

Graf č. 1 – Mám-li ve třídě romské dítě/děti

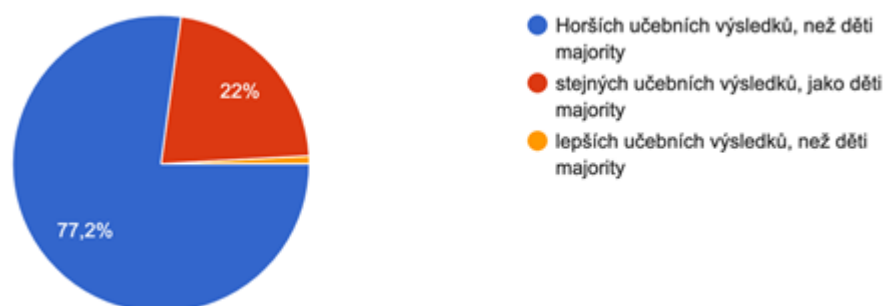


Zdroj: vlastní zpracování.

Položka zjišťovala, jak učitelé pocitově reagují na přítomnost romského dítěte ve třídě. Z grafu č. 1 plyne, že mírně přes 57 % (136) respondentů volilo možnost, že jsou v takovém případě v pohodě a přítomnost romského žáka nijak neřeší. Téměř 25 % (59) v takové situaci zpozorní a necelých 18 % (42) očekává problémy. Celkem se tedy k problematictějšímu vnímání přítomnosti romských žáků ve výuce hlásí 43 % (101) respondentů.

POLOŽKA 9 DOTAZNÍKU – VÝSLEDKY UČENÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ

Graf č. 2 – Romské děti v mé třídě obvykle dosahují



Zdroj: vlastní zpracování.

Položka zjišťovala, jakou zkušenost mají učitelé se vzdělávacími výsledky romských žáků ve své třídě v porovnání s dětmi majority. Jak plyne z grafu č. 2, 77 % (179) vyučujících

deklaruje, že romští žáci v jejich třídách dosahují horších výsledků. 22 % (51) pak hodnotí výsledky romských žáků stejně, jako u žáků majority. Lepších výsledků dosahují romští žáci pouze podle mínění 0,9 % (2) učitelů a učitelek.

POLOŽKA 10 DOTAZNÍKU – NÁZORY NA DODRŽOVÁNÍ ŠKOLNÍCH PRAVIDEL ROMSKÝMI ŽÁKY

Graf č.3 – romské děti mají obvykle:

10. Romské děti mají obvykle:
233 odpovědí

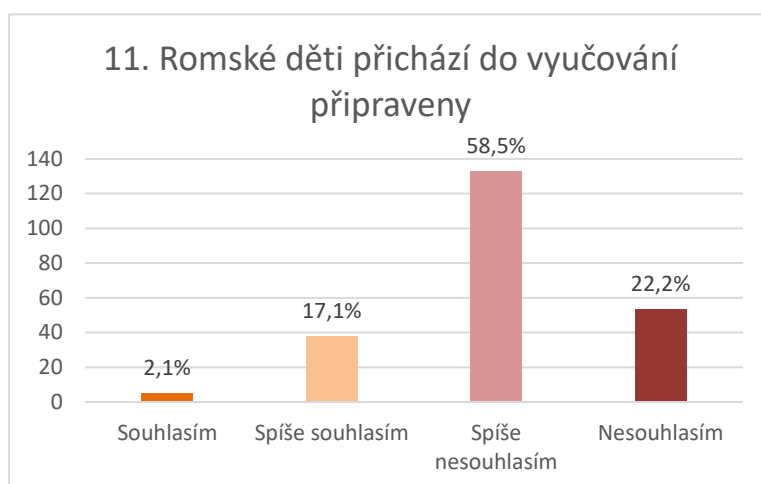


Zdroj: vlastní zpracování

Položka zjišťovala, jak učitelé nahlíží na dodržování školních pravidel romskými žáky, ve srovnání s žáky majority. V grafu vidíme, že 50,2% (117) dotazovaných se domnívá, že romské děti mají větší problémy s dodržováním školních pravidel, než děti majority, 48,1% (112) respondentů odpovědělo, že mají romské děti stejné problémy s dodržováním pravidel jako děti majority a pouze 1,7% (4) dotazovaných učitelů si myslí, že romské děti mají menší problémy s dodržováním pravidel.

POLOŽKA 11 DOTAZNÍKU – NÁZORY NA PŘIPRAVENOST ROMSKÝCH ŽÁKŮ PRO VÝUKU A VZDĚLÁVÁNÍ

Graf č. 4 – Romské děti přichází do vyučování připraveny

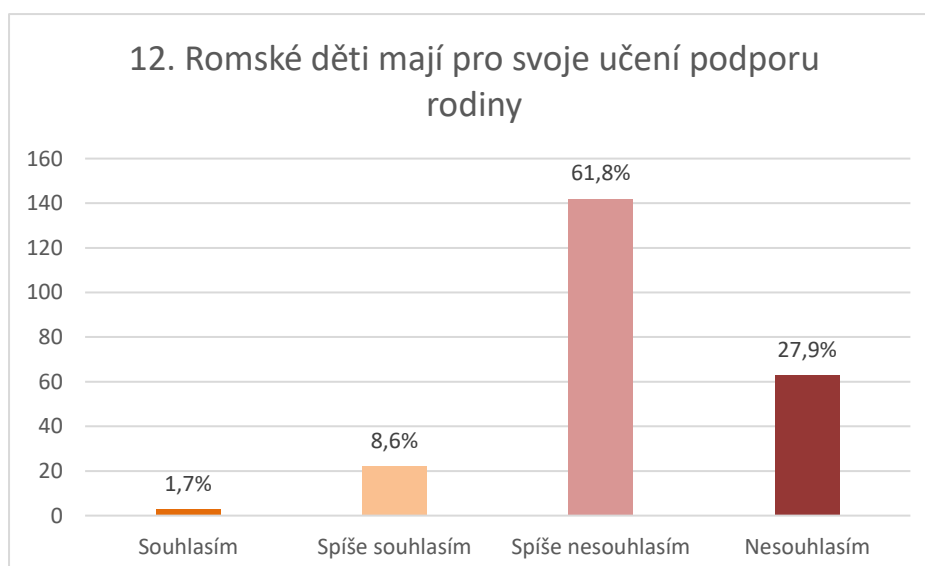


Zdroj: vlastní zpracování.

Položka zjišťovala jaký názor mají učitelé na připravenost romských žáků pro výuku. Podle grafu č.5 víme, že 75,6% (177) respondentů souhlasí nebo spíše souhlasí s tím, že romské děti přichází připraveny na výuku, 24,3% (57) dotazovaných učitelů nesouhlasí nebo spíše nesouhlasí.

POLOŽKA 12 DOTAZNÍKU – HODNOCENÍ PODPORY RODINY PRO VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Graf č. 5 – Romské děti mají pro svoje učení podporu rodiny



Zdroj: vlastní zpracování.

Položka zjišťovala, jak učitelé hodnotí podporu rodiny pro vzdělávání u romských žáků. Z grafu č.5 je patrné, že 89,7% (209) učitelů ze vzorku nesouhlasí nebo spíše nesouhlasí s tím, že romské děti mají pro svoje učení podporu rodiny, pouze 10,3% (24) s tím, že romské děti mají pro svoje vzdělávání podporu rodiny souhlasí nebo spíše souhlasí.

POLOŽKA 13 DOTAZNÍKU – STEJNOST NEBO SPECIFIČNOST PŘÍSTUPU UČITELE K ROMSKÝM ŽÁKŮM VE TŘÍDĚ A KOMPETENCE UČITELE

Graf č. 6 – Vyberte prosím z následujících nabídek výrok, který nejvíce odpovídá skutečnosti a vašemu názoru



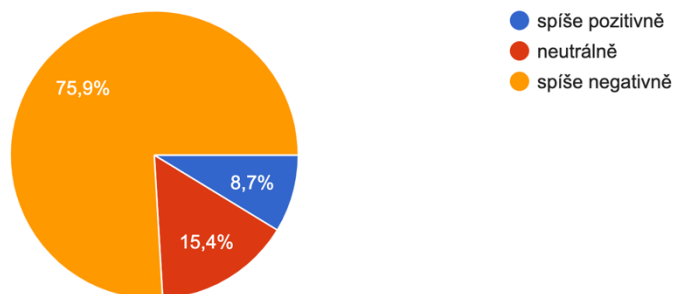
Zdroj: vlastní zpracování.

Položka zjišťovala, zda učitelé považují stejný přístup ke všem žákům, včetně romských, za důležitý, a zda si vědí rady, jak takový přístup uvést do praxe. Z grafu plyne, že 51 % (123) učitelů takový přístup považuje za důležitý, a zároveň vědí, jak jej uvést do praxe. 12% (30) jej také považuje za důležitý, ale nevědí si rady, chybí jim tedy potřebné kompetence. Naopak téměř 21 % (50) se domnívá že je důležité uplatňovat odlišný přístup, zároveň vědí, jak postupovat. Z pohledu 15% (38) respondentů je třeba odlišný přístup, ale učitelé si nevědí rady s s tím, jak jej mají uvést do praxe. Dominují tedy zastánci rovného přístupu (přes 63 %). Zároveň je ale ve vzorku téměř 28 % učitelů a učitelek, které nevědí, jak uvést svoje přesvědčení do praxe (mírně zde převažují ti, kteří patří k zastáncům specifického přístupu k romským žákům).

POLOŽKA 14 DOTAZNÍKU – POSTOJE KE VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ A NÁZORY NA PŮSOBNÍ VZORŮ Z KOMUNITY

Graf č.7 – Na romské děti působí vzory chování z rodiny a komunity se kterými by se mohly ztotožnit:

14. Na romské děti působí vzory chování z rodiny a komunity, se kterými by se mohly ztotožnit
241 odpovědí

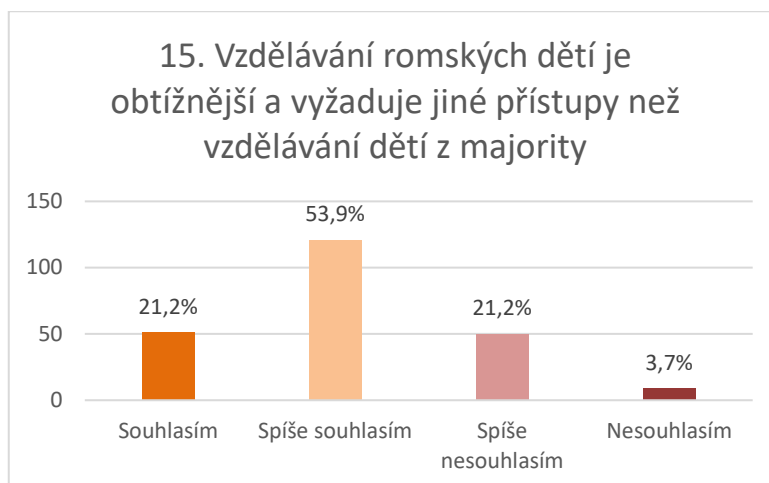


Zdroj: vlastní zpracování

Položka zjišťovala, jak dotazovaní učitelé a učitelky vnímají ztotožňování romských dětí se vzory z rodiny a komunity a jak podle nich tyto vzory na děti působí. Na grafu vidíme, že tři čtvrtiny respondentů tj. 75,9% (183) je toho názoru, že vzory z rodiny a komunity na děti působí a to negativně. Dalších 15,4% (37) respondentů se domnívá, že vzory z rodiny a komunity působí na romské děti neutrálně a pouze 8,7% (21) dotazovaných odpovědělo, že vzory z rodiny a komunity na romské žáky působí spíše pozitivně.

POLOŽKA 15 DOTAZNÍKU – STEJNOST NEBO SPECIFIČNOST PŘÍSTUPU K ROMSKÝM ŽÁKŮM VE VZTAHU K NÁROČNOSTI JEJICH VZDĚLÁVÁNÍ

Graf č. 8 – Vzdělávání romských dětí je obtížnější a vyžaduje jiné přístupy než vzdělávání dětí z majority

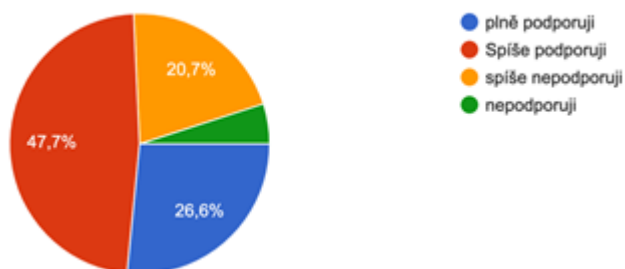


Zdroj: vlastní zpracování.

Položka zjišťovala, jak učitelé ze vzorku hodnotí stejnost nebo specifičnost vzdělávání romských dětí ve srovnání s dětmi majority. Na grafu č.8 vidíme, že 21,2% (51) respondentů zcela souhlasí s tím, že vzdělávání romských dětí je náročnější, než vzdělávání dětí majority, 53,9% (130) dotazovaných s tímto výrokem spíše souhlasí. Nesouhlasí, nebo spíše nesouhlasí pak 24,9% (60) dotazovaných učitelů a učitelek.

POLOŽKA 16 DOTAZNÍKU – PODPORA INKLUZE V BĚŽNÉ VÝUCE

Graf č. 9 – inkluzi romských dětí do běžné výuky

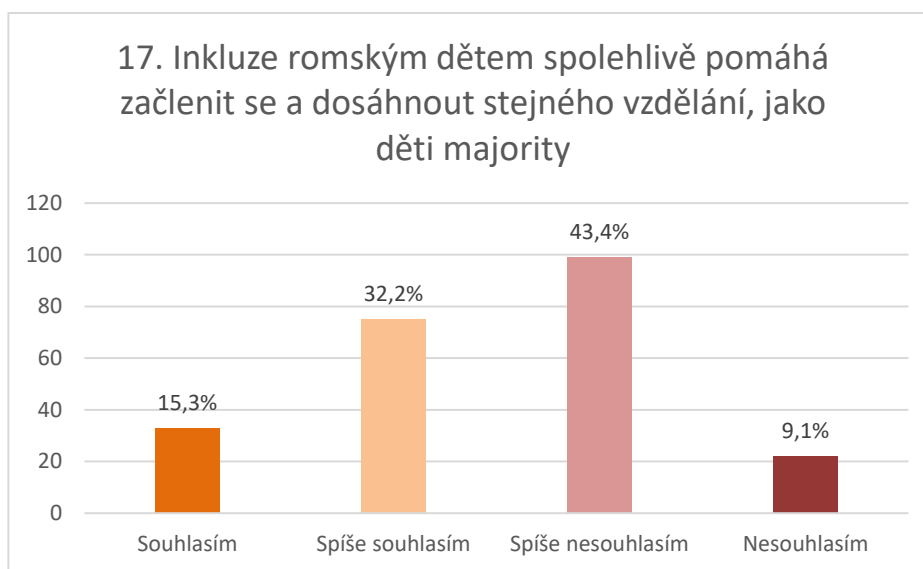


Zdroj: vlastní zpracování.

Položka zjišťovala, zda a v jaké míře respondenti podporují inkluzi romských dětí do běžné výuky. Z grafu č.9 je patrné, že plně inkluzi romských žáků podporuje 26,6% (64) učitelů ze vzorku. Téměř polovina dotazovaných, tj. 47,7% (115) inkluzi spíše podporuje, 20,7% (50) respondentů odpovědělo, že inkluzi romských žáků do běžné výuky spíše nepodporuje a zbylých 5% (12) nepodporuje inkluzi romských dětí vůbec. Dominují tedy ti, kteří k inkluzi romských žáků do běžné výuky přistupují pozitivně (tři čtvrtiny učitelů ze vzorku).

POLOŽKA 17 DOTAZNÍKU – INKLUZE ROMSKÝM DĚTEM SPOLEHLIVĚ POMÁHÁ ZAČLENIT SE A DOSÁHNOUT STEJNÉHO VZDĚLÁNÍ, JAKO U DĚTÍ MAJORITY

Graf č. 10 – Inkluze romským dětem spolehlivě pomáhá začlenit se a dosáhnout stejného vzdělání, jako u dětí majority

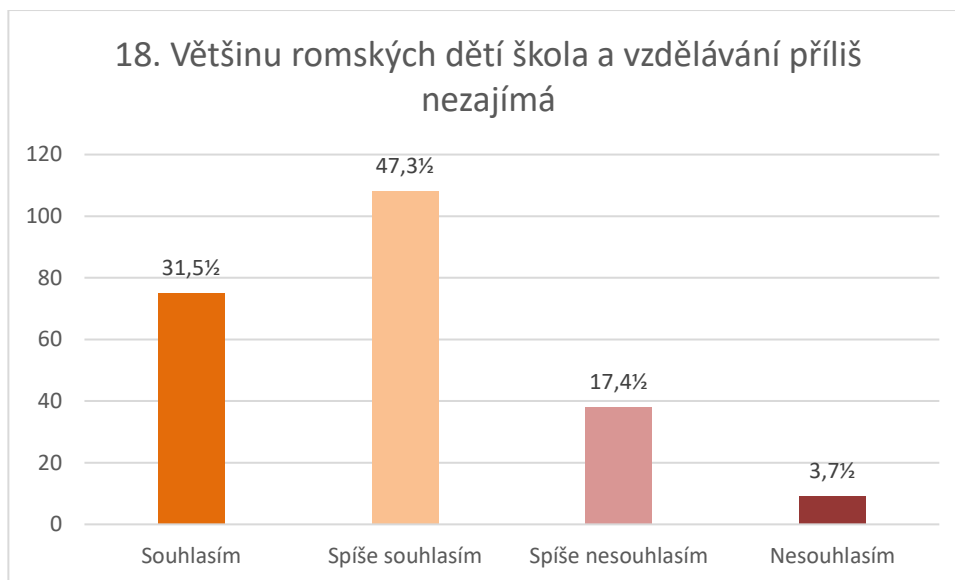


Zdroj: vlastní zpracování.

Položka zjišťovala, jaký názor mají učitelé ze vzorku na vliv inkluze, zda inkluze romským dětem pomáhá dosáhnout stejné úrovně vzdělání, jako děti majority. Z výsledků, které vidíme na grafu č.10 je patrné, že s tímto výrokem zcela souhlasí 15,3% (37) dotazovaných, spíše souhlasí 32,2% (78) učitelů a učitelek ze vzorku, naopak 43,4% (105) respondentů s tímto výrokem spíše nesouhlasí a 9,1% (22) zcela nesouhlasí.

POLOŽKA 18 DOTAZNÍKU – POHLED NA ZÁJEM O VZDĚLÁVÁNÍ ZE STRANY ROMSKÝCH ŽÁKŮ

Graf č.11- Většinu romských dětí škola a vzdělávání příliš nezajímá

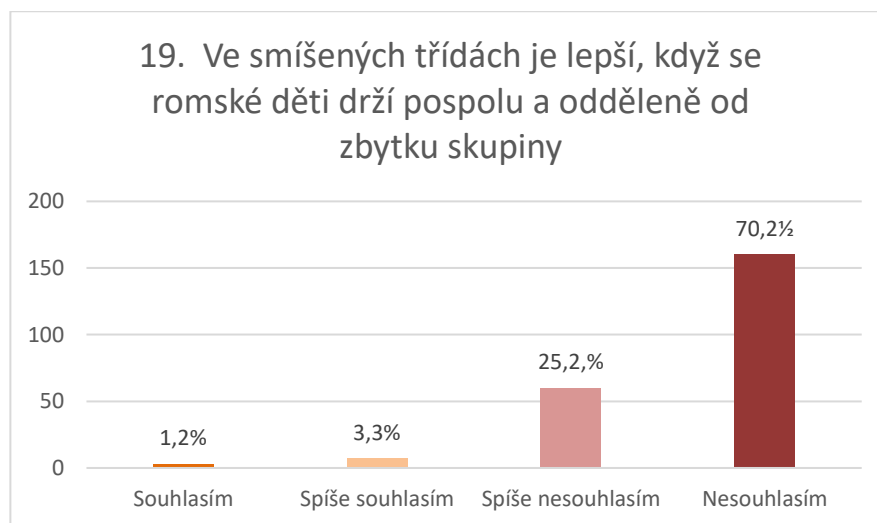


Zdroj: vlastní zpracování

Položka zjišťovala, jaký pohled mají učitelé na zájem o vzdělávání ze strany romských žáků. Z výsledků můžeme vidět, že 31,5% (76) dotazovaných zcela souhlasí s tvrzením, že škola a vzdělávání Většinu romských dětí příliš nezajímá, 47,3% (114) respondentů s tímto tvrzením spíše souhlasí. Naopak nesouhlasí, nebo spíše nesouhlasí 21,1% (51). Více než tři čtvrtiny učitelů a učitelek ze vzorku tedy nahlíží na zájem romských dětí o vzdělávání spíše negativně.

POLOŽKA 19 DOTAZNÍKU – VE SMÍŠENÝCH TŘÍDÁCH JE LEPŠÍ, KDYŽ SE ROMSKÉ DĚTI DRŽÍ POSPOLU A ODDĚLENĚ OD ZBYTKU SKUPINY

Graf č. 12 – Ve smíšených třídách je lepší, když se romské děti drží pospolu a odděleně od zbytku skupiny

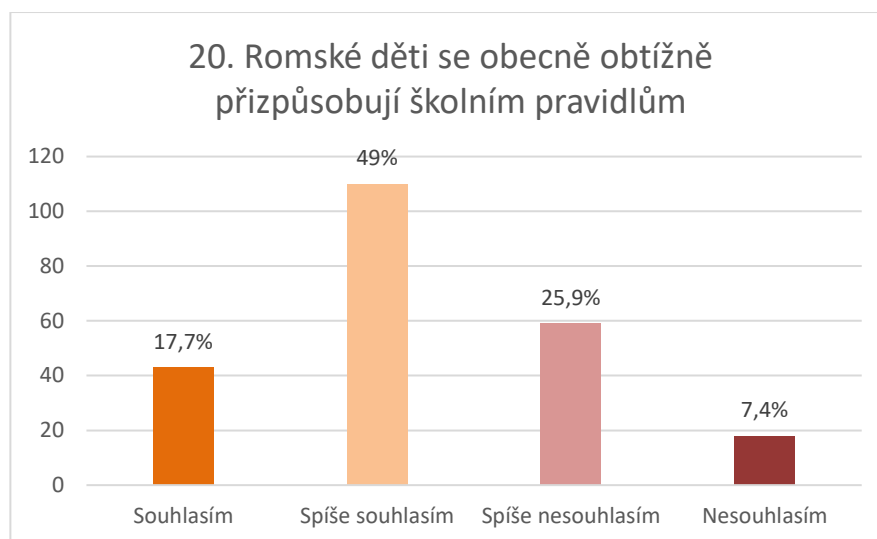


Zdroj: vlastní zpracování.

Položka zjišťovala, jaký názor mají učitelé ze vzorku na separaci romských žáků od dětí majority ve smíšených třídách. Z grafu plyne, že téměř tři čtvrtiny respondentů, tj. 70,2% (170) je toho názoru, že romské děti by se ve smíšených třídách neměly separovat od dětí majority, dalších 25,2% (61) dotazovaných se s tímto názorem také spíše ztotožňuje. Naprostá menšina 4,5% (11) souhlasí nebo spíše souhlasí s tím, že by se romské děti ve smíšených třídách separovat měly.

POLOŽKA 20 DOTAZNÍKU – ROMSKÉ DĚTI SE OBECNĚ OBTÍŽNĚ PŘIZPŮSOBUJÍ ŠKOLNÍM PRAVIDLŮM

Graf č. 13 – Romské děti se obecně obtížně přizpůsobují školním pravidlům

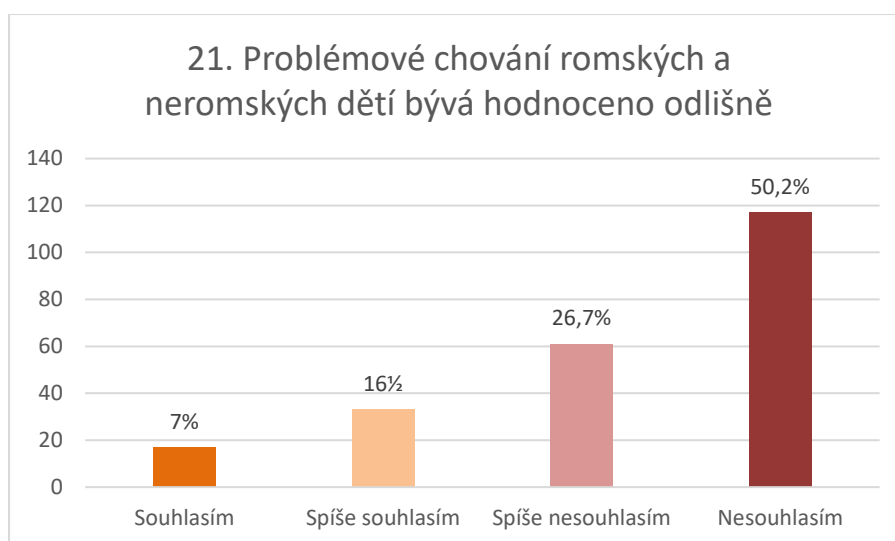


Zdroj: vlastní zpracování.

Položka zjišťovala, jak učitelé ze vzorku obecně vnímají přizpůsobování se romských dětí školním pravidlům. Z grafu č. 13 vyplývá, že 17,7% (43) respondentů souhlasí s tvrzením, že romské děti se školním pravidlům přizpůsobují špatně, 49% (119) s tímto výrokem spíše souhlasí. Naopak 25,9% (63) dotazovaných spíše nesouhlasí a 7,4% (18) učitelů ze vzorku s tímto výrokem zcela nesouhlasí.

POLOŽKA 21 DOTAZNÍKU – PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ ROMSKÝCH A NEROMSKÝCH DĚTÍ BÝVÁ HODNOCENO ODLIŠNĚ

Graf č. 14 – Problémové chování romských a neromských dětí bývá hodnoceno odlišně

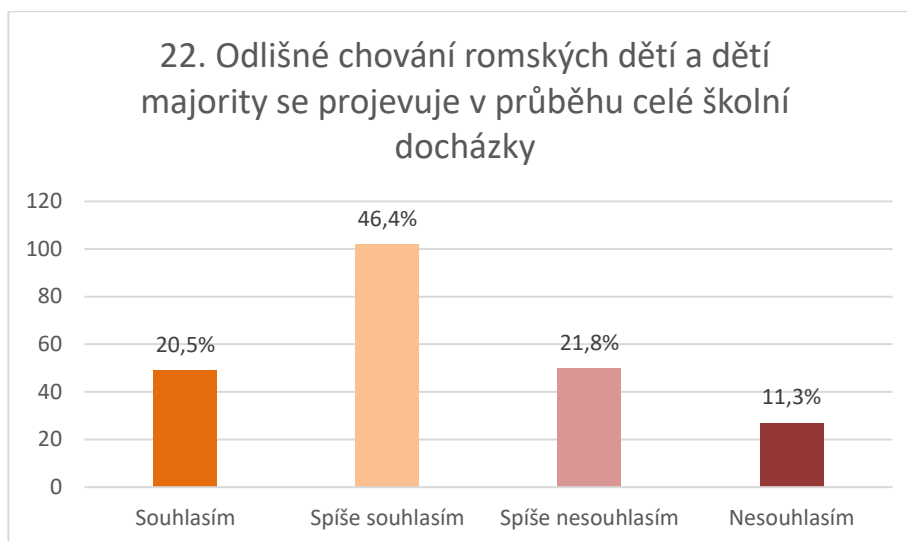


Zdroj: vlastní zpracování.

Položka zjišťovala, jak učitelé a učitelky ze vzorku hodnotí problémové chování romských dětí, ve srovnání s hodnocením problémového chování dětí z majority. Data zobrazená v grafu č.14 ukazují, že 7% (17) dotazovaných souhlasí s výrokem, že problémové chování romských dětí bývá hodnoceno odlišně než u dětí z majority, 16% (39) s tímto výrokem spíše souhlasí. Naopak spíše s tímto tvrzením nesouhlasí 26,7% (65) a polovina respondentů, tj. 50,2% (122) nesouhlasí zcela.

POLOŽKA 22 DOTAZNÍKU – ODLIŠNÉ CHOVÁNÍ ROMSKÝCH DĚTÍ A DĚTÍ MAJORITY SE PROJEVUJE V PRŮBĚHU CELÉ ŠKOLNÍ DOCHÁZKY

Graf č. 15 – Odlišné chování romských dětí a dětí majority se projevuje v průběhu celé školní docházky

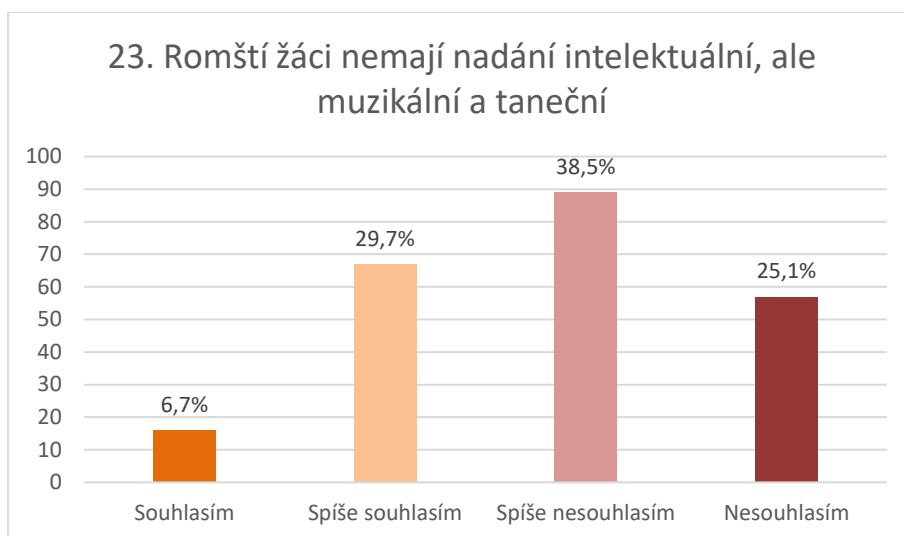


Zdroj: vlastní zpracování.

Položka zjišťovala, zda jsou učitelé a učitelky ze vzorku toho názoru, že odlišné chování romských dětí a dětí majority se projevuje v průběhu celé školní docházky. Z výsledků šetření, zobrazených v grafu, můžeme vidět, že 20,5 % (49) dotazovaných se s tímto názorem ztotožňuje, 46,4 % (111) respondentů odpovědělo, že s výrokem spíše souhlasí. Naopak spíše nesouhlasí 21,8 % (52) učitelů a učitelek ze vzorku a zcela nesouhlasí 11,3% (27) dotazovaných.

POLOŽKA 23 DOTAZNÍKU – ROMŠTÍ ŽÁCI NEMAJÍ NADÁNÍ INTELEKTUÁLNÍ, ALE MUZIKÁLNÍ A TANEČNÍ

Graf č. 16 – Romští žáci nemají nadání intelektuální, ale muzikální a taneční

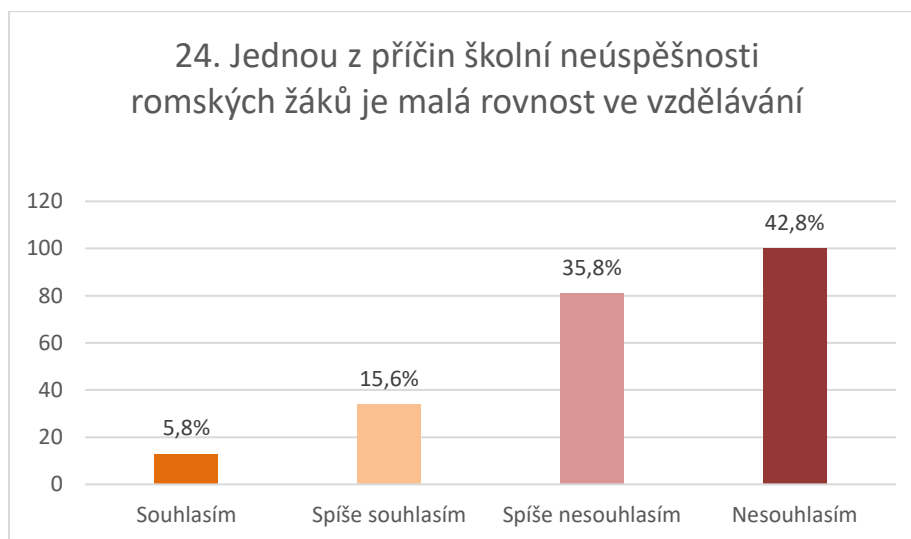


Zdroj: vlastní zpracování.

Položka zjišťovala, jak učitelé hodnotí specifickou nadání romských žáků. V grafu můžeme vidět, že 6,7 % (16) učitelů a učitelek ze vzorku naprosto souhlasí s tím, že romské děti nemají nadání intelektuální, ale muzikální a taneční. Dále vidíme, že 29,7 % (71) s tímto tvrzením spíše souhlasí a naopak 38,5 % (92) spíše s názorem, že romští žáci nemají intelektuální nadání, ale taneční a muzikální nesouhlasí a 25,1% (60) nesouhlasí zcela.

POLOŽKA 24 DOTAZNÍKU – JEDNOU Z PŘÍČIN ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI ROMSKÝCH ŽÁKŮ JE MALÁ ROVNOST VE VZDĚLÁVÁNÍ

Graf č. 17 – Jednou z příčin školní neúspěšnosti romských žáků je malá rovnost ve vzdělávání

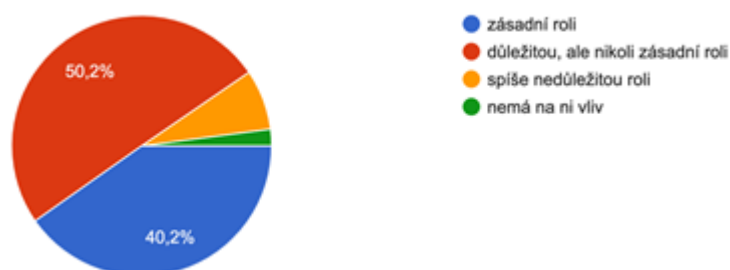


Zdroj: vlastní zpracování.

Položka zjišťovala, zda se respondenti domnívají, že příčinou školní neúspěšnosti romských žáků je malá rovnost ve vzdělávání. Jak můžeme vidět v grafu č.17, méně, než čtvrtina respondentů souhlasí nebo spíše souhlasí s tím, že malá rovnost ve vzdělávání je jednou z příčin školní neúspěšnosti romských žáků. 5,8 % (14) dotazovaných souhlasí, 15,6% (38) dotazovaných pak spíše souhlasí. Naopak spíše nesouhlasí 35,8 % (87) respondentů a 42,8% (104) učitelů a učitelek ze vzorku nesouhlasí zcela.

POLOŽKA 25 DOTAZNÍKU – HODNOCENÍ SOCIÁLNĚ INTEGRAČNÍHO POTENCIÁLU VZDĚLÁVÁNÍ U ROMSKÉ MENŠINY

Graf č. 18- V integraci romské menšiny do společnosti má vzdělávání:

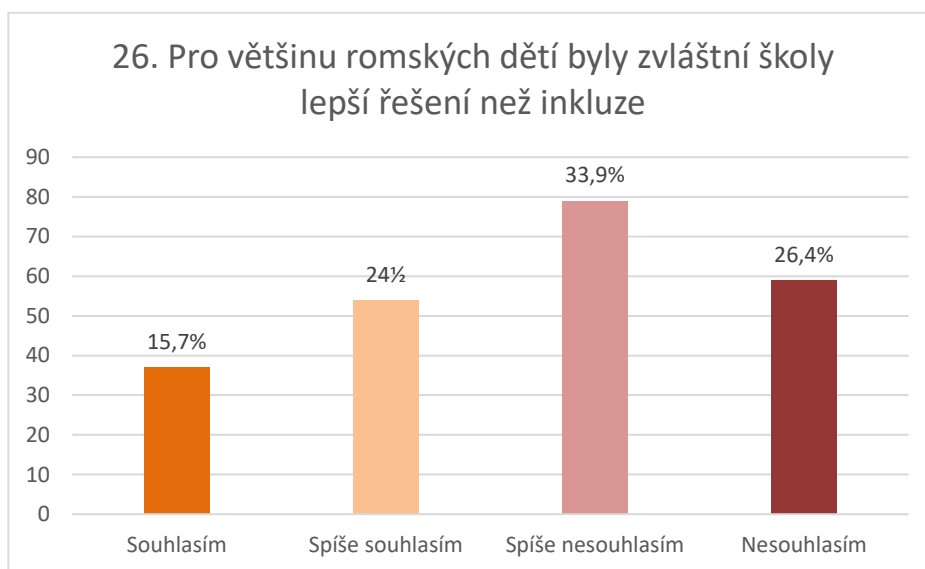


Zdroj: vlastní zpracování.

Položka zjišťovala, jak učitelé hodnotí sociálně integrační potenciál vzdělávání u romské menšiny. Z dat uvedených v grafu plyne, že podle naprosté většiny respondentů má vzdělání pro integraci romské menšiny do společnosti významnou roli. 40,2 % (97) dotazovaných uvedlo, že má vzdělání roli zásadní, 50,2% (121) respondentů se pak domnívá, že vzdělání má roli důležitou, ale nikoli zásadní. Naprostá menšina učitelů ze vzorku se domnívá, že vzdělání pro integraci má roli nedůležitou, nebo žádnou. 7,5 % (18) dotazovaných odpovědělo, že vzdělání roli pro integraci romské menšiny má, ale nepříliš důležitou a pouze 2,1% (5) dotazovaných si myslí, že vzdělání, pro integraci romské menšiny, roli nemá.

POLOŽKA 26 DOTAZNÍKU – PRO VĚTŠINU ROMSKÝCH DĚTÍ BYLY ZVLÁŠTNÍ ŠKOLY LEPŠÍ NEŽ INKLUZE

Graf č. 19 – Pro většinu romských dětí byly zvláštní školy lepší než inkluze



Zdroj: vlastní zpracování.

Položka zjišťovala, jaký názor mají respondenti na inkluzi obecně a zda podle nich byly zvláštní školy pro romské děti lepším řešením. Z grafu plyne, že 15,7 % (38) dotazovaných zcela souhlasí s tvrzením, že pro většinu romských dětí byly zvláštní školy lepším řešením než inkluze, 24% (58) dotazovaných učitelů s tímto tvrzením spíše souhlasí. Naopak spíše

nesouhlasí 33,9 % (82) respondentů a zcela se s tímto názorem neztotožňuje 26,4 % (64) učitelů a učitelek ze vzorku.

Porovnání 2. řádu

6.5.2 Statistické testování vztahu pocitového hodnocení přítomnosti romského žáka /romských žáků ve třídě ke sledovaným proměnným

Zajímalo nás, zda pocitové hodnocení přítomnosti romských žáků ve třídě souvisí s délkou praxe. Testujeme nulovou hypotézu na hladině významnosti 5 %, která říká, že mezi proměnnými není vztah. V testovaných položkách byla zároveň vždy splněna podmínka očekávaných četností (více než 5 ve 20 % polí kontingenční tabulky)

Bylo zjištěno, že chí kvadrát ($N=230$) = 0,956, $p>0,05$, Kendall's tau 0,030. Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků nezamítáme. Mezi délkou praxe a pocitovou reakcí na přítomnost romského žáka ve třídě není statisticky významný vztah.

6.6 Zodpovězení výzkumných otázek

DVO1: Jak učitelé pocitově reagují na přítomnost romského žáka/žáků ve třídě?

Většina učitelů reaguje na přítomnost romských dětí s klidem, menší, ale nezanedbatelná část se však necítí s romskými dětmi ve třídě příliš komfortně, nebo dokonce nepříjemně.

DVO2: Jak učitelé hodnotí vzdělávací výsledky romských žáků ve svých třídách?

Učitelé hodnotí vzdělávací výsledky romských žáků spíše negativně. Uvádějí, že romské děti mají horší učební výsledky. Malé procento poté hodnotí učební výsledky romských žáků jako stejné, v ojedinělých případech dokonce jako lepší, než děti majority.

DVO3: Jak učitelé hodnotí připravenost romských dětí na vyučování?

Učitelé v aspektu hodnocení odpovědnosti romských žáků zastávají názor, že romské děti jsou spíše laxní a na vyučování nepřipravené, na rozdíl od dětí majority.

DVO4: Jak učitelé hodnotí podporu rodiny při vzdělávání romských žáků?

K aspektu hodnocení odpovědnosti rodiny romských žáků učitelé zastávají v drtivé většině názor, že romské děti pro svoje učení podporu rodiny nemají. Jen velmi malé procento dotazovaných v mém výzkumu zastává názor, že podporu rodiny romské děti mají.

DVO5: Preferují učitelé stejné nebo specifické přístupy k romským dětem ve výuce?

Učitelé jsou v této otázce nejednotní. Ve dvou položkách zaměřujících se na aspekt stejnosti nebo specifčnosti přístupu učitelů k romským žákům byly výsledky šetření v rozporu. V položce č.13 dotazníku převažoval názor, že k romským dětem je třeba přistupovat stejně jako k dětem majority a nemalé procento respondentů uvedlo, že ví, jak na to. Z položky č.15 dotazníku je však patrné, že naprostá většina učitelů uvedla, že vzdělávání romských žáků vyžaduje odlišné přístupy než vzdělávání dětí z majority. Z výsledků jasně vyplývá, že titěž jedinci uvedli dvě rozdílná tvrzení a tudíž můžeme předpokládat určitou stylizaci respondentů a zkreslení dat.

DVO6: Podporují pedagogové inkluzi romských žáků ve výuce jako přínosnou a považují ji za nástroj integrace a dosahování vzdělávacích cílů?

V této otázce se opět potýkáme s rozporem. Respondenti ve velkém procentu uvádí, že inkluzi podporují zcela, nebo částečně, následně ale opět titěž respondenti, kteří odpověděli, že inkluzi podporují, uvádí, že inkluze romským dětem nepomáhá nebo spíše nepomáhá začlenit se a dosáhnout stejného vzdělání jako děti majority. Znovu se proto musíme zamyslet, proč tedy inkluzi podporují, možná je opět určitá stylizace učitelů. V neposlední řadě je také nutno uvést, že nezanedbatelné procento dotazovaných zastává názor, že pro romské děti byly lepším řešením zvláštní školy než inkluze. Z výsledků je zřejmé, že někteří dotazovaní sice inkluzi podporují, ale myslí si, že zvláštní školy jsou lepším řešením.

DVO7: Jaký je přístup pedagogů k propojování romských žáků a žáků majority ve třídě?

Pedagogové zastávají názor, že romské děti by se neměly separovat od dětí majority. Ve smíšených třídách by se podle většiny respondentů měly romské děti aktivně zapojovat do skupiny dětí majority.

DVO8: Jaký je názor pedagogů na obtíže v přizpůsobení se romských dětí pravidlům školy a třídy?

Z uvedených dat je zřejmé, že podle většiny učitelů se romské děti obecně hůře přizpůsobují školním pravidlům a mají s jejich dodržováním větší nebo stejné problémy jako děti majority.

DVO9: Domnívají se učitelé, že u romských žáků je problémové chování hodnoceno jinak než u žáků majority?

Učitelé uvádějí, že přistupují k problémovému chování romských dětí ve většině případů stejně jako k problémovému chování neromských dětí a nehodnotí ho odlišně.

DVO10: Domnívají se učitelé, že romské děti se ve škole chovají odlišně než žáci majority?

Učitelé jsou spíše toho názoru, že romské děti mají odlišné chování než děti majority a to se projevuje i v průběhu školní docházky.

DVO11: Souhlasí učitelé s častým mýtem, že romské děti nemají intelektuální nadání, ale naopak vynikají nadáním muzikálním a tanečním?

Z výsledků šetření je zřejmé, že v aspektu specifčnosti nadání romských žáků se většina dotazovaných učitelů s mýtem, že romské děti nemají intelektuální, ale muzikální a taneční nadání neztotožňuje.

DVO12: Vidí učitelé jako příčinu neúspěchu ve vzdělávání romských žáků bariéry v rovnosti ve vzdělávání?

Učitelé, dle výsledků šetření, strukturální bariéry romských žáků nevnímají jako příčinu školní neúspěšnosti, a to v naprosté většině případů.

DVO13: Jak hodnotí učitelé integrační potenciál vzdělávání u romských žáků?

Jak můžeme vidět ve výsledcích šetření, dotazování učitelé se, ve velmi vysokém procentu, kloní k názoru, že vzdělání má v integraci Romů do společnosti velmi důležitou, nebo dokonce zásadní roli. Jen minimum respondentů uvedlo, že vzdělání pro integraci roli nemá.

DVO14: Souvisí pocitové hodnocení přítomnosti romských žáků ve třídě s délkou praxe?

V rámci výzkumu z testování nulové hypotézy plyne, že to, jak se učitelé ve vzorku cítí v přítomnosti romských žáků ve třídě nijak nesouvisí s délkou pedagogické praxe učitele.

ZÁVĚR

Problematika romské menšiny je v České republice stále relativně diskutovanou otázkou. Jestliže nahlédneme zpátky do historie, je zřejmé, že soužití Romů s většinovou společností nebylo nikdy zcela jednoduché a bez problémů. Toto etnikum bylo vytlačováno na samotný okraj společnosti, v období druhé světové války probíhal holocaust Romů a jejich postavení ve společnosti bylo prakticky neustále doprovázeno komplikacemi. Rovněž otázka rovného přístupu romských dětí ke vzdělání u nás i dnes ještě stále není zcela uspokojivě vyřešená, a i navzdory dlouholeté kritice a doporučení mezinárodních institucí či nevládních organizací, je patrný spíše pozvolný posun. Přitom pro úspěšnou integraci Romů do majoritní společnosti je za základ možné považovat právě vzdělání. Problémem však je, že pro toto etnikum, které v minulosti žilo kočovným způsobem, vzdělání nikdy nebylo tím nejdůležitějším. Ve své původní vlasti v Indii totiž jako nejhudší vrstva na vzdělání původně ani neměli nárok, neboť to bylo výsadou bohatých lidí. Nejdůležitější školou tak dlouhodobě zůstávala a v podstatě i nadále zůstává „škola života“. Navíc zmiňované vytlačování Romů na okraj společnosti v minulosti celý tento problém pouze umocnilo. Postupně tak u nich vznikala jakási obranná pozice vůči většinové společnosti. Škola pak pro řadu Romů představuje i v současnosti instituce, která symbolizuje represi a dodnes si k našemu konceptu vzdělávání nedokázala vytvořit bližší vztah.

Problém týkající se vzdělávání Romů ovšem samozřejmě netkví pouze v samotném přístupu tohoto etnika ke vzdělání, ale rovněž v našem vzdělávacím systému. V práci bylo vysvětleno, že český vzdělávací systém je determinován medicínským paradigmatem handicapu. Produktem takového přístupu je model segregace „jiných“, přičemž ten se projevuje rovněž v našem školství, ale mimo jiné i v existenci protichůdných přístupů na politické scéně. Totiž za jednu z hlavních příčin problémů s dosahováním proinkluzivních cílů v podmínkách České republiky je mimo jiné možné považovat i nesourodost rozhodnutí, ke kterému dochází z důvodu poměrně častého střídání ministrů. Zcela jistě pak přispívají i značně vyhocené názory veřejnosti na tento přístup jak ze strany laické veřejnosti, tak i řady expertů. Nicméně odklon od zmiňovaného u nás tradičního medicínského přístupu, měla zajistit takzvaná „inkluzivní“ novela školského zákona. Ta byla publikována ve Sbírce zákonů pod číslem 82/2015 Sb., a účinnosti nabyla začátkem

září roku 2016. Tímto zákonem byl změněn zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon. Důležité je také dodat, že tato právní úprava byla posléze doplněna prováděcím předpisem, konkrétně vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků nadaných. Právě tyto předpisy je u nás možné považovat za nejvýraznější a největší změny, které se týkají práv a povinností stěžejních aktérů inkluzivního vzdělávání. I navzdory tomu ale nelze vzdělávací systém v České republice označovat vysloveně za „inkluzivní“, a to už jenom z toho důvodu, že v aktuální legislativě je totiž i nadále zakotvena možnost segregujícího vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v segmentu speciální školství, případně ve třídách, studijních skupinách nebo odděleních samostatně zřízených pro tyto žáky. Určitě ale je možné v praxi zaznamenat výrazný pozitivní posun k uplatnění práv žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu.

V souvislosti s tématem této práce a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je však samozřejmě zapotřebí zaměřit se zejména na žáky se sociálním znevýhodněním, což se týká přímo romských dětí. V problematice vzdělávání romských žáků přitom sehrává zásadní roli zejména samotný učitel a jeho osobnost. V práci bylo vysvětleno, že učitel by měl v této souvislosti disponovat některými nutnými kompetencemi. Jedná se o: znalost etnika; znalost základů jazyka menšinové společnosti; snaha poskytovat důležité poznatky o kultuře etnika; spravedlnost vůči všem; prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích problémů; ohleduplná komunikace s rodiči. Právě těchto šest uváděných kompetencí možné považovat za jakousi „bibli“ učitele pracujícího s romskými žáky. Pochopitelně ale ve vztahu mezi učitelem a romským žákem je důležitá také volba samotného výchovného stylu. Je zřejmé, že rovněž v uplatňovaném stylu se bude projevovat samotná osobnost učitele. Dále platí, že aby učitel mohl pomoci romskému žákovi efektivněji se adaptovat ve škole, je třeba se zamyslet také nad tím, s čím sem vlastně vstupuje a jaké problémy jej mohou pravděpodobně potkat. Pro romské žáky je například velmi důležité, aby jejich učitel neměl apriorní předsudky. Je třeba, aby byl ochoten přerušit tradiční a „zaběhnuté“ schéma vykonávání učitelské profese a aby v sobě našel sílu k hledání nové cesty nejenom k samotnému romskému žákovi, ale i k jeho rodině. V neposlední řadě je pak důležité, aby učitel dospěl do stavu, kdy romské dítě neučí z pozice profesionální nutnosti. Naopak by k němu měl přistupovat z pozice profesionální etiky na základně poznané skutečnosti o realitě a budoucnosti výchovy.

Zároveň by měl učitel v rámci zlepšení kvality vzdělávání romských žáků poskytnout dětem takové studijní prostředí, kdy žák získá určitou samostatnost a nezávislost. Neměl by se snažit omezovat aktivitu žáka a neměl by také provádět aktivity, které žák zvládne i sám. Je nevhodné žáka kritizovat za chybu, ale naopak je potřeba ji vnímat jako snahu a úsilí. Celkově je však možné říci, že při práci s romskými dětmi je potřeba se držet určitých zásad. Zejména je třeba k těmto dětem potřeba přistupovat individuálně a s klidem. V okamžiku, kdy tyto děti poznají dobrý vztah mezi nimi a učitelem, jsou schopné zvyknout si na větší disciplínu. Učitelé by se také měli snažit stále přicházet s něčím zajímavým, na co se děti budou těšit. Je vhodné zachovávat hravý přístup, využívat pohyb, didaktické hry, dramatizaci, pracovat s písničkami či básničkami. Velmi důležité je u těchto dětí také posilovat sebevědomí, ctižádost a další pozitivní vlastnosti. Je třeba, aby je učitel motivoval a podněcoval k vzájemné pomoci. Vhodné je také využívat uměleckou činnost romských žáků a soustavně zpevňovat kolektiv. Jakékoliv konfliktní situace je zároveň vždy lepší řešit v soukromí.

V praktické části této práce byl zrealizován také vlastní výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jak učitelé přistupují k romským žákům. Stručné shrnutí nálezů ve vztahu k HVO lze formulovat tak, že učitelé a učitelky základních škol obecně přistupují k romským žákům na stejné úrovni, jako k žákům majority. Dotazovaní se obecně shodují na tom, že inkluze pomáhá romským žákům se začlenit a spíše ji podporují. Uvádějí, že ve většině případů vědí, jak k romským žákům přistupovat a cítí se v jejich přítomnosti komfortně, a to bez ohledu na délku pedagogické praxe. V otázce mýtu o nadání romských žáků pedagogové obecně zastávají názor, že romské děti mají stejné intelektuální nadání jako děti majority a spíše využívají stejné pedagogické postupy ve vzdělávání romských i neromských dětí. Výzkum tedy ukazuje, že učitelé zpravidla k romským žákům přistupují s klidem, bez problémů a vědí, jaké pedagogické postupy aplikovat ve vyučování.

POUŽITÁ LITERATURA

- 1) *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže - Závěrečná zpráva výzkumného projektu*. Praha: Gac, 2007.
- 2) ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
- 3) BALVÍN, Jaroslav. *Metody výuky romských žáků*. Praha: Radix, 2007. ISBN 978-80-86031-73-6.
- 4) BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Hnutí R v nakl. Radix, 2012. ISBN 978-80-86798-07-3.
- 5) BALVÍN, Jaroslav. *Romové a etika multikulturní výchovy: 13. setkání Hnutí R v Brně a Rudňanech*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999. ISBN 8090246109.
- 6) BALVÍN, Jaroslav. *Romové a pedagogika: 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24. - 25. března 2000*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. ISBN 80-902461-3-3.
- 7) BALVÍN, Jaroslav. *Společně: (spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství) : setkání romské i neromské mládeže s pedagogy a přáteli v Brně 12. - 14. dubna 1996*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. ISBN 80902149-2-4.
- 8) BARGEL, Miroslav a Pavel MÜHLPACHR. *Inkluze versus exkluze - dilema sociální patologie*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2010. ISBN 978-80-87182-12-3.
- 9) BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 9788021081406.
- 10) BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3.
- 11) BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3854-3.
- 12) *Dětství* [online]. Praha: Romové v České republice, 2000 [cit. 2021-04-17]. Dostupné z: <http://romove.radio.cz/cz/clanek/18389>.
- 13) GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

- 14) HABROVÁ, Martina. *Definice sociálního znevýhodnění*. Praha: Katalog podpůrných opatření, 2021 [cit. 2021-05-06]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevychodneni/1-vymezeni-terminu-socialni-znevychodneni/1-1-definice-socialniho-znevychodneni/>.
- 15) HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-802-4730-707.
- 16) HÁJKOVÁ, Vanda. *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP ČR, 2005. ISBN 80-86856-05-4.
- 17) HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.
- 18) HORVÁTHOVÁ, Ivana. *Pro a proti integrace dětí se zdravotním postižením* [online]. Praha: SanceDetem.cz, 2014 [cit. 2021-04-15]. 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>.
- 19) HORVÁTHOVÁ, Jana, BURYÁNEK, Jan, ed. *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-614-1.
- 20) JANÍKOVÁ, Marcela. *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-208-6.
- 21) JANÍKOVÁ, Marcela. *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-183-6.
- 22) JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-730-5.
- 23) KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
- 24) KOHOUT-DIAZ Magdalena, Dana BITTNEROVÁ a Markéta LEVINSKÁ. *Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice: boj o identitu žáka*. Pedagogická Orientace. 2018, 28 (2), 235-268 (cit. 2020-09-16).
- 25) KOPAL, Jiří. *Stigmata: segregovaná výuka Romů ve školách střední a východní Evropy*. Brno: Evropské centrum pro práva Romů, 2007.

- 26) 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.
- 27) LÁBUSOVÁ, Adéla. *Kulturní odlišnosti a jiný mateřský jazyk*. Praha: Katalog podpůrných opatření, 2021 [cit. 2021-05-06]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/socialni-znevyhodneni/2-projevy-socialniho-znevyhodneni-a-jeho-dopady-do-vzdelavani/2-1-kulturni-odlisnost-a-jiny-matersky-jazyk/>.
- 28) LANG, Greg a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.
- 29) MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- 30) MAREŠ, Jiří a Peter GAVORA. *Interpersonální styl učitelů: teorie, diagnostika a výsledky výzkumů*. *Pedagogika*, 2007, 54 (2), 101–128.
- 31) MATULAY, Stanislav a Eva MATULAYOVÁ. *Metódy sociálnej a pedagogickej práce učiteľov rómskych detí: (obsahová analýza)*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000.
- 32) MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Michal RŮŽIČKA. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5321-7.
- 33) MORAVEC, Štěpán. *Nástin problému sociálního vyloučení romských populací*. In: "Romové" v osidlech sociálního vyloučení. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006, s. 11-69.
- 34) NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Jak pomoci romským dětem stát se úspěšnými žáky: praktická rukověť pro učitele*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-009-3.
- 35) NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- 36) *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016 [cit. 2021-04-17]. Dostupné z:

- <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se>.
- 37) OŠLEJŠKOVÁ, Hana a Marie VÍTKOVÁ. *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6673-1.
 - 38) PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-206-4.
 - 39) POLECHOVÁ, Pavla, ed. *Jak se dělá "Škola pro všechny"*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4667-6.
 - 40) PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073676476.
 - 41) PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.
 - 42) PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova: teorie - praxe - výzkum*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-85866-72-2.
 - 43) ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-410-9.
 - 44) Sdělení č. 96/1998 Sb., Sdělení Ministerstva zahraničních věcí o sjednání Rámcové úmluvy o ochraně národnostních menšin.
 - 45) ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.
 - 46) ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů*. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1909-5.
 - 47) VALACHOVÁ, Kateřina. *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016 cit. 2021-04-17]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Opatreni_ministryne_RVP_ZV_2016.pdf.
 - 48) VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

- 49) VLČKOVÁ, Kateřina. *Charakteristiky a vývojové trendy školství a vzdělávání v zemích Evropské unie*. Elportál, Brno: Masarykova univerzita, 2006, roč. 1, č. 1, s. 32-63.
- 50) VORLÍČEK, Radek. *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku?: pohled do konkrétních škol*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2019. ISBN 978-80-7465-387-2.
- 51) Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
- 52) VÝROST, Josef a Ivan SLAMĚNÍK. *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0042-5.
- 53) *Výzkum potvrdil nepřímou diskriminaci romských žáků* [online]. Praha: Ombudsman - Veřejný ochránce práv, 2012 [cit. 2021-04-15]. Dostupné z: <https://www.ochrance.cz/aktualne/vyzkum-potvrdil-neprimou-diskriminaci-romskych-zaku/>.
- 54) Zákon č. 273/2001 Sb., o právech a příslušníků národnostních menšin.
- 55) ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.
- 56) Eduin (2014). Moderní vyučování: 5 mýtů o inkluzivním vzdělávání.
- 57) GAC. (2007). Závěrečná zpráva výzkumného projektu Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže. Praha: Gabal Analysis & Consulting.
- 58) Kaleja, M., Krpec, R. (2013). Kvantitativní analýza názorů a postojů romských žáků ke vzdělávání. GRANT journal, Volume: 02; Issue: 01; Start page: 18
- 59) Lábusová, A. (2015). Projevy sociálního znevýhodnění a jeho dopady do vzdělávání. In Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění(11-17). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- 60) Němec, J. (2018). Sociální a kulturní determinanty a strategie edukace romských žáků. Orbis Scholae, 3(1), 99-120.

PŘÍLOHY

Příloha I – Dotazník

Názory pedagogů na vzdělávání romských žáků

Vážené učitelky, vážení učitelé, jmenuji se Pavlína Boudová a studuji Filozofickou fakultu Univerzity Karlovy, v oboru Pedagogika. Obracím se na Vás s žádostí o vyplnění dotazníku níže, který se týká přístupu učitelů ke vzdělávání romských žáků. Dotazník byl sestaven za účelem výzkumu, v rámci bakalářské práce. Výsledky šetření budou anonymní. Předem moc děkuji za Váš čas a ochotu.

1. 1. Jsem

Označte jen jednu elipsu.

- Muž
 Žena
 Jiné: _____

2. 2. Působím na:

Označte jen jednu elipsu.

- 1.stupni ZŠ
 2.stupni ZŠ
 1. i 2. stupni ZŠ

3. 3. Vyučuji předmět/předměty (doplňte prosím):

4. 4. Mám pedagogickou praxi

Označte jen jednu elipsu.

- méně než 5 let
- 5-10 let
- 10-20 let
- více než 20 let

5. 5. Mám zkušenost s vyučováním romských dětí

Označte jen jednu elipsu.

- ano
- Ne

6. 6. Mám zkušenosti s vyučováním dětí jiné než romské menšiny

Označte jen jednu elipsu.

- ano
- Ne

Z následujících možností prosím vyberte jednu, která nejvíce odpovídá pravdě:

7. 7. V mojí třídě je:

Označte jen jednu elipsu.

- Většina dětí romského původu
- Menšina dětí romského původu
- Romské děti tam nejsou

8. 8. Mám-li ve třídě romské dítě/děti

Označte jen jednu elipsu.

- Jsem v pohodě a neřeším to
- Zpozorním
- Očekávám problémy

9. 9. romské děti v mé třídě obvykle dosahují:

Označte jen jednu elipsu.

- Horších učebních výsledků, než děti majority
- stejných učebních výsledků, jako děti majority
- lepších učebních výsledků, než děti majority

10. 10. Romské děti mají obvykle:

Označte jen jednu elipsu.

- Větší problémy s dodržováním pravidel, než děti majority
- Stejně problémy s dodržováním pravidel, jako děti majority
- Menší problémy s dodržováním pravidel, než děti majority

11. 11. Romské děti přichází do vyučování připraveny

Označte jen jednu elipsu.

- naprosto souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

12. 12. Romské děti mají pro svoje učení podporu rodiny

Označte jen jednu elipsu.

- naprosto souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

13. 13. Vyberte prosím z následujících nabídek výrok, který nejvíce odpovídá skutečnosti a Vašemu názoru:

Označte jen jednu elipsu.

- Je důležité přistupovat k romským dětem stejně jako k ostatním a vím, jak na to
- Je důležité přistupovat k romským dětem stejně jako k ostatním, ale nevím, jak na to
- Romské děti potřebují odlišný přístup, a vím, jak na to
- Romské děti potřebují odlišný přístup, ale nevím, jak na to

Označte prosím výrok, který nejvíce odpovídá Vašemu názoru/přesvědčení/postoji

14. 14. Na romské děti působí vzory chování z rodiny a komunity, se kterými by se mohly ztotožnit

Označte jen jednu elipsu.

- spíše pozitivně
- neutrálně
- spíše negativně

15. 15. Vzdělávání romských dětí je obtížnější a vyžaduje jiné přístupy než vzdělávání dětí z majority

Označte jen jednu elipsu.

- úplně souhlasím
 spíše souhlasím
 Spíše nesouhlasím
 nesouhlasím

16. 16. Inkluzi romských dětí do běžné výuky

Označte jen jednu elipsu.

- plně podporuji
 Spíše podporuji
 spíše nepodporuji
 nepodporuji

17. 17. Inkluze romským dětem spolehlivě pomáhá začlenit se a dosáhnout stejného vzdělání, jako děti majority

Označte jen jednu elipsu.

- souhlasím
 spíše souhlasím
 spíše nesouhlasím
 nesouhlasím

18. 18. Většinu romských dětí škola a vzdělávání příliš nezajímá

Označte jen jednu elipsu.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

19. 19. Ve smíšených třídách je lepší, když se romské děti drží pospolu a odděleně od zbytku skupiny

Označte jen jednu elipsu.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

20. 20. Romské děti se obecně obtížně přizpůsobují školním pravidlům

Označte jen jednu elipsu.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

21. 21. Problémové chování romských a neromských dětí bývá hodnoceno odlišně

Označte jen jednu elipsu.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

22. 22. Odlišné chování romských dětí a dětí majority se projevuje v průběhu celé školní docházky

Označte jen jednu elipsu.

- souhlasím
 spíše souhlasím
 spíše nesouhlasím
 nesouhlasím

23. 23. Romští žáci nemají nadání intelektuální, ale muzikální a taneční

Označte jen jednu elipsu.

- souhlasím
 spíše souhlasím
 spíše nesouhlasím
 nesouhlasím

24. 24. Jednou z příčin školní neúspěšnosti romských žáků je malá rovnost ve vzdělávání

Označte jen jednu elipsu.

- souhlasím
 spíše souhlasím
 spíše nesouhlasím
 nesouhlasím

25. 25. V integraci romské menšiny do společnosti má vzdělávání

Označte jen jednu elipsu.

- zásadní roli
- důležitou, ale nikoli zásadní roli
- spíše nedůležitou roli
- nemá na ni vliv

26. 26. Pro většinu romských dětí byly zvláštní školy lepší řešení než inkluze

Označte jen jednu elipsu.

- souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- nesouhlasím

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře