

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU

**SROVNÁNÍ
KOORDINAČNÍCH SCHOPNOSTÍ ŽÁKŮ
ROMSKÉHO A NEROMSKÉHO PŮVODU NA ZÁKLADNÍCH
ŠKOLÁCH PRAKTICKÝCH**

Diplomová práce

Vedoucí práce:

Mgr. Alena Lejčarová, Ph.D.

Zpracoval:

Lukáš Zahrada

PRAHA ZÁŘÍ 2008

Abstrakt

Název práce: Srovnání koordinačních schopností žáků romského a neromského původu na základních školách praktických.

Confrontation coordinating ability gipsy and no gipsy pupils on primary schools practical.

Cíle práce: Cílem práce bylo srovnat úroveň vybraných koordinačních schopností žáků romského a neromského původu na základních školách praktických a vyhodnotit, zda je rozdíl věcně významný.

The aim work was compare choice coordinating ability gipsy and no gipsy pupils on primary school practical and evaluate if the diference is objectively significant.

Metoda: Pomocí vybraných motorických testů (nerytmičné bubnování, výdrž ve stoji jednož na zemi-oči zavřené, přeskoky přes švihadlo, skok na cíl, sestava s tyčí, skok daleký vzad) zjistit úroveň vybraných koordinačních schopností žáků základních škol praktických ve věku 13–15 let.

By the help of choice motory tests (rhythmless drumbeat, tenacity in stem one legged underfoot eyes closed, jumps over skipping rope, jump on aim, arrangement with rod, long jump astern) find out level choice coordinating ability pupils primary school practical 13-15 years old.

Výsledky: Ve výsledcích výzkumného šetření vybraných motorických testů mezi romskými a neromskými skupinami žáků, není většinou rozdíl věcně významného výkonu větší než 0,5.

In results experimental inquiry motory tests aminy gipsy and no gipsy groups pupils isn't mostly diference objectively significant achievment greater than 0,5.

Klíčová slova: Romové, základní školy praktické, lehká mentální retardace, koordinační schopnosti.

Gipsy, primary school practical, light mental retardation, coordinating posibility.

Děkuji Mgr. Aleně Lejčarové, Ph.D. za odborné vedení a velkou trpělivost při zpracování diplomové práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a uvedl v ní všechny zdroje, které jsem použil.

Michal Kubáček

Svoluji k půjčení své diplomové práce ke studijním účelům. Prosím, aby byla uvedena přesná evidence vypůjčovatelů, kteří musí pramen převzaté literatury řádně ocitovat.

Jméno a příjmení:	Číslo OP	Datum vypůjčení	Poznámka
-------------------	----------	-----------------	----------

Adresa:

OBSAH:

1 ÚVOD	7
2 TEORETICKÝ ÚVOD DO SLEDOVANÉ PROBLEMATIKY	9
2.1 Základní školy praktické	9
2.1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	10
2.1.2 Vzdělávání na 1. stupni základní školy praktické (1. a 2. období).....	13
2.1.2.1 Adaptace romských žáků na 1. stupni základní školy praktické	14
2.1.3 Vzdělávání na 2. stupni základní školy praktické	15
2.1.4 Přípravné třídy	16
2.1.5 Role romského asistenta	17
2.1.6 Vztah učitele a romských rodin	18
2.1.7 Zařazování žáků do základní školy praktické.....	19
2.1.8 Posouzení úrovně školní zralosti	23
2.1.9 Tělesná výchova na základní škole praktické.....	25
2.1.9.1 Mimoškolní výchova žáků romského etnika	26
2.2 Mentální retardace	27
2.2.1 Definice a vymezení mentální retardace	27
2.2.2 Výskyt a příčiny vzniku mentální retardace	29
2.2.2.1 Teratogenní faktory	30
2.2.2.2 Postnatální poškození mozku	30
2.2.3 Typy mentální retardace v závislosti na etiologii.....	31

2.2.3.1 Mentální retardace jako následek organického poškození centrálního nervového systému	31
2.2.3.2 Downův syndrom	32
2.2.3.3 Syndrom lomivého X.....	32
2.2.3.4 Polygenně podmíněné omezení intelektového vývoje	33
2.2.4 Psychologická charakteristika osob s mentální retardací	34
2.2.4.1 Porucha myšlení	34
2.2.4.2 Porucha řeči	35
2.2.4.3 Porucha učení	36
2.2.4.4 Motivace k učení	36
2.2.4.5 Nápadnosti chování osob s mentální retardací	37
2.2.4.6 Osobnost lidí s mentální retardací	38
2.2.5 Inteligence	39
2.2.5.1 Kvalitativní hodnocení mentální retardace.....	40
2.2.6 Klasifikace mentální retardace	41
2.3 Sociokulturní handicap	44
2.3.1 Somatická specifika romské populace.....	44
2.3.2 Psychologická charakteristika Romů.....	45
2.3.2.1 Jazyk a kultura romského etnika	46
3 CÍL A ÚKOLY PRÁCE, HYPOTÉZA	48
4 ORGANIZACE A METODIKA PRÁCE	49
4.1 Popis sledovaného souboru.....	49
4.2 Metody získání dat	49
4.3 Sběr dat.....	52
4.4 Analýza dat.....	53
5 VÝSLEDKY.....	55
6 DISKUSE.....	73
7 ZÁVĚR.....	75
LITERATURA	76

1 ÚVOD

Rozvoj techniky a průmyslu je ve 20. století nezastavitelný. Stále a stále jsou lidé schopni vymýšlet nové vynálezy a modernější technologie, které mají za úkol nám co nejvíce usnadnit život. Bohužel negativním důsledkem toho všeho je znečišťování prostředí, což negativně ovlivňuje náš životní styl. Moderní život je velmi rychlý, tvrdý, ale zároveň i pohodlný. Nedostatek pohybu neboli aktivního odpočinku zapříčiňuje nejen nárůst civilizačních onemocnění, ale také problémy v psychosociálních vztazích.

Jedním z dlouhodobých problémů jsou vztahy mezi majoritní společností a romským etnikem. Právě díky jinému životnímu stylu a způsobu myšlení se Romové špatně začleňují do majoritní společnosti, která se však díky negativním zkušenostem s Romy ani nesnaží jim tuto cestu ulehčit. Díky tomu, že romské děti mají jiný způsob myšlení, neuspějí v diagnostických testech a jsou proto často zařazováni do základních škol praktických, z kterých není žádná šance na další dobré vzdělání. I přesto všechno se najde několik lidí snažících se tuto situaci zlepšit. Vytvářejí se nové vzdělávací programy, které by pomohly Romům lépe porozumět a dosáhnout tak vyššího školního vzdělání, čímž by se snadněji integrovali do společnosti.

Součástí výchovně-vzdělávacího procesu žáků s MR (mentální retardací) na základní škole praktické je samozřejmě i tělesná výchova, která svými specifickými prostředky pomáhá formovat osobnost žáka a zvyšuje jeho zdatnost a motorické schopnosti, protože právě poruchy motoriky a snížená motorická schopnost se často pojí s MR. Proto je nutné získat objektivní informace o výkonnosti romských žáků, porovnat je s žáky majoritní společnosti a získat tím podklady, které by mohly pomoci k rozhodnutí, zda jsou romští žáci na základních školách praktických skutečně mentálně retardováni či ne.

Problematikou vzdělávání a integrace Romů do škol, vzdělávacích programů pro žáky s mentální retardací a s tím spojených problémů se u nás zabývají nejvíce Balvín (2000, 1999, 1997), Karásková (1994), Švarcová (2001), Šotolová (2001), Vágnerová (2008) aj. Díky těmto autorům je možné více porozumět problému a snad i najít řešení, která by ho do budoucna odstranila.

Toto téma jsem si vybral, protože si myslím, že problém integrace Romů do společnosti je jedním z velkých problémů naší společnosti. Podle mého názoru není jeho řešení

otázkou několika let, ale generací. Když mi tedy byla nabídnuta možnost navázat na výzkum Mgr. Aleny Lejčarová, Ph.D., který se týkal motorické výkonnosti žáků základních škol praktických v závislosti na jejich intelektovém postižení, s radostí jsem ji přijal s tím, že rád touto prací alespoň trochu pomůžu k řešení tak důležitých problémů společnosti.

2 TEORETICKÝ ÚVOD DO SLEDOVANÉ PROBLEMATIKY

2.1 Základní školy praktické

Do speciálních škol se přednostně zařazují děti a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, což jsou žáci, kteří se s ohledem na své postižení nemohou vzdělávat v běžných, základních školách

(http://portal.gov.cz/wps/portal/s.155/708/s.155/708?uzel=535&POSTUP_ID=540, 2004).

Základní školy praktické jsou součástí speciálního školství a splňují specifické výukové potřeby pro děti zejména s lehkou mentální retardací. Posláním základní školy praktické je speciálními výchovnými a vzdělávacími prostředky umožnit žákům s lehkou mentální retardací dosáhnout co nejvyšší úrovně znalostí, dovedností a osobních kvalit, při respektování jejich individuálních zvláštností a možností (Balvín, 2000). Často však musí odstraňovat vážné nedostatky, způsobené negativními vlivy na žákův dosavadní vývoj – např. nepřiměřené nároky běžné základní školy, vliv nepodnětného socio-kulturního prostředí atd. (Balvín, 1997).

Absolventi základní školy praktické by měli získat základní vědomosti ze všeobecně vzdělávacích předmětů, měli by se srozumitelně vyjadřovat ústně i písemnou formou a pokud je to možné, být i zruční a fyzicky zdatní. Nakonec by se měli úplně integrovat do běžného občanského života (Balvín, 2000).

Učivo na základní škole praktické je rozvolněné, liší se obsahem a metodami práce speciálních pedagogů vyškolených na práci s žáky, kteří mají různá postižení (Balvín, 1997). Kromě žáků s MR (mentální retardací) se zde můžeme setkat i s žáky, jejichž rozumové schopnosti spadají do intelektového podprůměru či průměru, s jedinci psychicky a nervově nemocnými, se specifickými poruchami učení, lehkými mozkovými dysfunkcemi, autistickými rysy, mutismem, poruchami chování, někdy i s více vadami (epilepsií, smyslovými poruchami, endokrinologickými poruchami, vadami řeči, pohybovými vadami aj.) (Lejčarová, 2007). Do základních škol praktických přicházejí žáci z různých prostředí, přímo z rodiny, z mateřské školy, speciální mateřské školy, nebo z běžné základní školy, a proto je hlavním východiskem práce učitele důkladné poznání žáka, jeho schopností, psychických možností a individuálních zvláštností (Balvín, 1997).

Výchovně-vzdělávací proces je podle Vzdělávacího programu zvláštní školy (1997), který stále platí, přizpůsoben žákům a je zaměřen na poskytování vědomostí, dovedností a návyků potřebných k jejich uplatnění v praktickém životě. Podle schopností a zájmu žáků je možno obsah učiva rozšířit, popřípadě i redukovat. Vzdělávací program je koncipován jako otevřený a pružný systém, aby bylo možno respektovat individuální pracovní tempo žáků. Pro dosažení výchovně-vzdělávacího cíle základní školy praktické jsou redukovány počty žáků ve třídách na 6 až 14

(http://www.pppnj.adslink.cz/data/doc/Zapis_z_porady_PPP_a_VP_ZS_k_zac_sk_r_2007-08.doc, 2007).

V Evropě základní školy praktické neexistují a žáci ze sociálně slabých rodin, či děti s postižením se s pomocí asistentů vzdělávají společně s ostatními na běžných školách. V České republice je bezmála 500 základních škol praktických a ročně je do nich s posudkem MR zařazeno každé dvacáté dítě. V Rakousku je takto označeno každé šedesáté dítě, ve Švédsku je to ještě méně, pouze každé dvoutisící (<http://aktualne.centrum.cz/domaci/soudy-a-pravo/clanek.phtml?id=513898>, 2007).

2.1.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

„V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání rozpracovává cíle vzdělávání stanovené školským zákonem a vymezuje hlavní oblasti vzdělávání, obsahy vzdělávání a prostředky, které jsou nezbytné k dosahování těchto cílů. Pro jednotlivé obory vzdělání se vydávají rámcové vzdělávací programy, které vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP), které představují školní úroveň. Každá škola si vytváří ŠVP pro vzdělávání, pro

něž je vytvořen RVP, se kterým musí být v souladu a podle něhož se uskutečňuje vzdělávání na dané škole." (VÚP, 2005, s. 10)

V srpnu roku 2005 byl dopracován rámcový program, který upravuje vzdělávání žáků se sníženou úrovní rozumových schopností. Navazuje na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a byl koncipován jako jeho příloha. Ve srovnání se Vzdělávacím programem zvláštní školy, z něhož obsahově vychází, přináší tento materiál významnou organizační změnu, jíž je rozdělení období devítileté školní docházky pouze do dvou stupňů. První stupeň je rozčleněn na dvě období: 1.–3. ročník a 4.–5. ročník. Tato změna představuje přiblížení organizační struktury základní školy praktické. Ve shodě s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání je i tento program rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jejich přehlednost je poněkud komplikována tím, že vzdělávací oblasti jsou tvořeny buď jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. Vzniká tak zbytečně složitá a vykonstruovaná hierarchie: vzdělávací oblast – vzdělávací obor – vyučovací předmět (Švarcová, 2004):

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace)
- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie)
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět)
- Člověk a společnost (Člověk a společnost)
- Člověk a příroda (Člověk a příroda)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou v úvodu vymezeny charakteristikou vzdělávací oblasti. Na charakteristiku pak navazuje cílové zaměření vzdělávací oblasti. Tato část vymezuje, k čemu je žák v procesu svého vzdělávání veden, aby postupně dosahoval klíčových kompetencí (Švarcová, 2004).

Klíčové kompetence jsou v našem školství relativně nový pojem, který autoři rámcových vzdělávacích programů chápou jako „*soubor dovedností, vědomostí, schopností, postojů a hodnot, důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a*

pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho dalšímu vzdělávání a spokojenému a úspěšnému životu" (VÚP, 2005, s. 11).

Uvedený vzdělávací program vymezuje následující klíčové kompetence:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikační
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou koncipovány tak, aby respektovaly sníženou úroveň rozumových schopností žáků a svými vzdělávacími cíli a konkrétním obsahem rozvíjely především jejich poznávací a komunikační schopnosti, zájmy a potřeby. Takto vymezené učivo je doporučeno školám k dalšímu rozpracování do jednotlivých ročníků nebo delších časových úseků. Při tvorbě školních vzdělávacích programů by si školy měly obsahy jednotlivých vzdělávacích oborů rozpracovat tak, aby odpovídaly možnostem, schopnostem a potřebám jejich žáků. Učivo by si měly rozčlenit do vyučovacích předmětů a konkretizovat je v jejich učebních osnovách. Z jednoho vzdělávacího oboru tak může vzniknout jeden předmět nebo více předmětů. Vyučovací předmět může vzniknout také integrací obsahů několika vzdělávacích oborů jako integrovaný předmět. Jedním z prostředků výchovného působení základní školy praktické jsou tzv. průřezová témata, která jsou v etapě základního vzdělávání vymezena takto (VÚP, 2005). Osobnostní a sociální výchova

- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Enviromentální výchova
- Mediální výchova

Škola musí do vzdělávání na 1. i 2. stupni zařadit všechna průřezová témata, nemusí však každé téma zařazovat v každém ročníku. Ve svém školním vzdělávacím programu si může průřezová témata upravit podle vzdělávacích potřeb svých žáků a podle svých specifických podmínek a zvolit si způsob jejich realizace. Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich spojení se vzdělávacím obsahem vyučovacích předmětů a s dalšími činnostmi žáků, realizovanými ve škole a mimo školu. Poněkud nevyjasněnou otázkou zůstává míra závaznosti učiva, prezentovaného v rámcových vzdělávacích programech, tzn. zda jde skutečně o učivo pouze doporučené školám k dalšímu rozpracování. I v pedagogické koncepci, kdy učivo je chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů, by podle názoru mnoha pedagogů měl rámcový vzdělávací program vymezovat určitý prostor, v jehož rámci se školy musí při tvorbě svých vzdělávacích programů pohybovat tak, aby bylo dosaženo jejich srovnatelné úrovně. Jestliže se učivo stává závazným teprve na úrovni školních vzdělávacích programů, může být jeho obsahová náročnost na jednotlivých školách značně rozdílná, což může mít pro absolventy těchto škol vážné důsledky, např. při přijímacím řízení na školy vyššího stupně nebo při přestupu z jedné školy na jinou. Tento problém neřeší ani očekávané výstupy, které jsou v mnoha případech formulovány velmi obecně, např. „Žák by měl: hledat různá řešení předložených situací, aplikovat poznatky a dovednosti z jiných vzdělávacích oblastí“ apod. (Švarcová, 2004).

2.1.2 Vzdělávání na 1. stupni základní školy praktické (1. a 2. období)

Vzhledem k tomu, že dítě s MR dosahuje školní zralosti v pozdějším věku, než je tomu u ostatní populace, je této skutečnosti přizpůsobeno i vzdělávání na 1. stupni základní školy praktické, a to především v 1. období (1.–3. ročník). Většina dětí s MR je opožděná z hlediska sociálního, psychického a fyzického vývoje. Přejít z rodinné péče nebo předškolního vzdělávání musí být pozvolný a postupný. S ohledem na rozdílnost rozumových schopností žáků, schopnosti učení a pracovních výsledků je třeba přistupovat ke každému žákovi individuálně, respektovat jeho možnosti a pozitivně hodnotit každý pokrok v rozvoji jeho osobnosti. V tomto období je tedy hlavním úkolem adaptace žáků na nové prostředí, nový styl práce a upevňování základních hygienických návyků a vytváření sociálních návyků (VÚP, 2005).

Ve 2. období na 1. stupni základní školy praktické se již předpokládá, že žáci dosáhli takové úrovně rozumových schopností, která jim umožňuje systematické vzdělávání. Většina z nich zvládla základy čtení a psaní. Také se postupně zvyšují nároky na školní práci dětí. Z hlediska vzdělávacích obsahů tvoří 2. období na 1. stupni těžiště programu základní školy praktické. V tomto věku jsou žáci zpravidla k učení motivováni, nemají dosud mnoho jiných zájmů, které by je odváděly od školních povinností, a jsou tedy poměrně dobře připraveni získávat nové vědomosti, dovednosti a návyky. Stejně jako v 1. období je zde kladen důraz i na tělesný rozvoj žáků, jejich kultivaci ve výchovných předmětech, zejména v hudební a výtvarné výchově. K jejich zdravému tělesnému vývoji přispívá předmět tělesná výchova v rozsahu 3 hodin týdně (Balvín, 1997).

2.1.2.1 Adaptace romských žáků na 1. stupni základní školy praktické

Ještě složitější adaptace na školní prostředí platí pro žáky romské komunity, u nichž další roli mohou hrát problémy jazykové, komunikační, akulturační a socializační. Postupné adaptaci žáků na požadavky školního vzdělávání napomáhá přípravné období na počátku školní docházky. Pojetí přípravného období vychází z poznatku, že vstup do první třídy je pro romské dítě často první zkušeností s pobytem v kolektivním zařízení. Klade na ně velké sociální, kulturní a komunikační nároky, na které je dosavadní bezstarostný život v rodině zpravidla nepřipravil. Navíc jsou mu sdělovány jazykem, kterému buď nerozumí, nebo zná jen jeho velmi nepřesnou podobu. Tyto podmínky ve spojení s rozumovou a emoční nevyzrálostí a nedostatečnou motivací mohou vést k vytvoření negativního vztahu nejen ke škole, ale ke vzdělání vůbec (Balvín, 1997).

Abychom předešli negativním důsledkům adaptace na školní prostředí, je potřeba v počátečním období výuky v 1. ročníku základní školy praktické vytvořit podmínky k úspěšné integraci žáka do kolektivu. Úkolem tohoto adaptačního období, které by mělo trvat nejméně půl roku, a to s ohledem na individuální potřeby dítěte, je především odstranit jazykovou bariéru žáka do té míry, aby se mohl vzdělávat dle svých schopností, rozvinout jeho sociální, kulturní a psychické schopnosti, dovednosti a návyky upřesnit diagnózu, s níž do základní školy praktické přišel, a v případě, že jeho zařazení neodpovídá úrovni jeho rozumových schopností, provést potřebná opatření k jeho přeřazení. K úspěšnému splnění těchto úkolů je nutné vyjít z etnických zvláštností Romů a osobnostních

specifik jednotlivých dětí. Těm pak přizpůsobit nejen obsah učiva, ale hlavně organizaci a metody vzdělávacího procesu (Balvín, 1997).

Protože romské děti tvoří značnou část žáků vzdělávaných v našem speciálním školství, byl na základě požadavku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ve Výzkumném ústavu pedagogickém v Praze zpracován Alternativní vzdělávací program zvláštní školy pro žáky romského etnika. Na jeho tvorbě se podíleli i ředitelé i učitelé tehdejších zvláštních škol, kteří měli praktické zkušenosti se vzděláváním romských žáků. Program byl koncipován jako alternativní, to znamená volitelný a pro zvláštní školy dobrovolný. Neměl by se stát konkurencí dosud užívaného Vzdělávacího programu zvláštní školy, ale jeho doplňkem, korespondujícím se specifickými potřebami romských žáků. Může být využíván na všech základních školách praktických školách, kde se vzdělávají žáci romské národnosti, a to buď pouze pro romskou část třídy, nebo tam, kde romští žáci převažují, nebo i pro celou třídu základní školy praktické. Může být využíván také ve speciálních třídách základních škol, v nichž jsou vzděláváni žáci romského etnika (Švarcová, 1998).

2.1.3 Vzdělávání na 2. stupni základní školy praktické

Pojetí vyučování ve 2. stupni základní školy praktické by mělo mít výrazně praktický charakter. Mělo by být, kromě pokračování v teoretickém vzdělávání, výrazně zaměřeno na profesní orientaci a profesní přípravě žáků, nejen z hlediska vhodné volby povolání a správného výběru jejich dalšího vzdělávání, ale především k získání zcela konkrétních praktických dovedností, v nichž by žáci mohli po absolvování školy najít své profesní uplatnění (Balvín, 1997).

Program je koncipován tak, aby žáci s MR mohli dosáhnout co nejvyšší možné úrovně osobnostních kvalit, za podpory speciálně vzdělávacích metod a díky vyváženému působení na jejich rozvoj v oblasti kognitivní, sociální, emocionální i volní. Pro vzdělávání je třeba vytvořit optimální podmínky, které vyžadují především přátelskou atmosféru a takové pracovní klima, aby žáci školu rádi navštěvovali, nebáli se případných neúspěchů a v rámci svých možností dosáhli základního vzdělání (VÚP, 2005).

2.1.4 Přípravné třídy

Ze zkušeností pedagogů a z výsledků psychologických vyšetření školní zralosti je zřejmé, že handicap romských dětí, které přicházejí do prvních ročníků, se netýká pouze oblasti jazykové, ale také sociální, kulturně-společenské a pohybové. Velké procento dětí v současnosti vůbec nenavštěvuje předškolní zařízení a současná situace romských rodin tento nedostatek ještě umocňuje, protože všechny tyto činnosti jsou spojeny s nezanedbatelnými finančními náklady. Odklad školní docházky zde situaci prakticky neřeší, ale spíše zhoršuje. Dítě zůstává i nadále doma, v prostředí, které je pro přípravu na školní docházku velmi málo podnětné (Šotolová, 2001; Balabánová, 1995).

Dominantním problémem výchovy a vzdělávání romských žáků zůstává jazyková příprava. Výuka v romském jazyce není realizována. Na jedné straně to mnozí romští rodiče ani nepožadují, na straně druhé v současné době ani nemáme kvalifikované učitele, kteří by ovládali romský jazyk natolik, aby v něm mohla probíhat výuka. Proto nám na prvním místě zůstává úkol zkvalitňování výuky českého jazyka, abychom mohli překonat jazykovou i sociální bariéru. Základním předpokladem k dosažení pozitivních výsledků ve výchově a vzdělání romských dětí je dorozumění se a pochopení psychických zvláštností dítěte. Jednou z možností řešení školního neprospěchu romských dětí je zřizování přípravných tříd, kde se děti adaptují na nové prostředí a školní režim. Toto řešení vyplynulo z usnesení vlády ČR č. 210 ze dne 28. dubna 1993 k situační zprávě o problematice romské komunity. Vláda uložila MŠMT ČR (Ministerstvu školství mládeže a tělovýchovy České republiky) realizovat opatření směřující k odstranění jazykového handicapu romských dětí, který je jednou z hlavních příčin neuspokojivých výsledků jejich vzdělávání (Šotolová, 2001; Balabánová, 1995).

Přípravné třídy se nemají zaměřovat pouze na osvojení českého jazyka, ale jejich úkolem je také rozvíjet jazyk, kulturu a tradice Romů vůbec. Přípravné ročníky jsou zřizovány při základních školách, základních školách praktických a výjimečně při mateřských školách. Cílem je systematická příprava dětí k bezproblémovému začlenění do vzdělávacího procesu a rychlejší adaptace na školní prostředí. Dítě se učí prostřednictvím hry. Dbá se na individuální zvláštnosti dětí, přihlíží se k jejich věku a schopnostem. Právě u romských dětí výchova v rodině obvykle neplní onu funkci a důležitou úlohu ve výchově přebírá učitel. Romské dítě se pod vlivem uvedených faktorů jen velmi obtížně přinutí k učení.

Nevydrží ani u svých zájmů a koníčků. Časné ranní vstávání a odchod do školy je velmi často nepřekonatelným problémem (Šotolová, 2001; Balabánová, 1995).

Připravit děti na školní docházku by měly mateřské školy. Ty mají větší a širší prostor pro přípravu romských dětí na školu. Pokud dítě navštěvuje školku od tří let, je mnohem lépe připravené než po jednoleté přípravě v přípravné třídě. Bohužel většina romských rodičů své děti do mateřských škol neposílá. Důvody mohou být buď finančního rázu, nebo to může být otázka důvěry k učitelům a znalost prostředí. Romští rodiče dávají přednost přípravným třídám na základních školách praktických, protože prostředí lépe znají, děti tam mají mnohem více vrstevníků romského původu a cítí se tak v kolektivu lépe (Šotolová, 2001; Balabánová, 1995).

2.1.5 Role romského asistenta

Asistent učitele romských dětí se objevuje od roku 1993, kdy se stal součástí nového projektu přípravných tříd. Díky dobrým výsledkům asistentů a kladným ohlasům některých učitelů, kteří měli možnost s asistenty spolupracovat, se vláda dne 29. 10. 1997 usnesla, že funkce romského asistenta již nebude pouze součástí experimentu přípravných tříd a vytvořila tak ve školách pro romské asistenty systematizovaná místa. Romský asistent je plnoprávným partnerem učitele a spolupracuje s ním po celý rok. Není možné zastírat, že v přijetí asistentů ve školách nejde všechno jen hladce. Některé základní školy praktické se romským asistentům brání. Zdůvodňují to špatnými zkušenostmi z minula. Funkce romského asistenta vznikla pro snazší překonávání komunikačních, adaptačních a dalších překážek romských dětí (Balvín, 1997).

Práce asistenta je zaměřena na tyto oblasti:

- pomoc učitelům ve vlastní výchovně-vzdělávací činnosti při komunikaci s romskými dětmi, při individuálním přístupu k žákům a odstraňování výchovných a vzdělávacích obtíží,
- pomoc při mimotřídních a mimoškolních činnostech třídy, školy,
- spolupráce s rodiči žáků,
- spolupráce s místní romskou komunitou v místě školy (Balvín, 1997).

Větší procento pedagogických pracovníků se domnívá, že romský asistent může částečně pomoci při řešení vzdělávání romských dětí. A to tím, že při spolupráci s romskou rodinou naváže většinou lepší kontakt než učitel sám, čímž přispívá k lepší komunikaci mezi romskými rodinami a školou. Z názorů romských asistentů vyplývá, že si toto zaměstnání zvolili proto, že rádi pracují s dětmi. Jejich problémy jsou jim blízké. S romskými rodinami jsou v úzkém kontaktu, s některými se domluví bez problémů, s jinými je samozřejmě komunikace obtížnější. Práce romských asistentů není v žádném případě zbytečná, vnímají sami sebe jako most mezi rodinou, školou a samotnými žáky (Šotolová, 2001).

2.1.6 Vztah učitele a romských rodin

Každý pedagog usiluje o to, aby při vzdělávání a výchově jemu svěřených žáků též dobře spolupracoval s jejich rodiči. Pouze vzájemná a oboustranná spolupráce pak může přinést ve vzdělávání žáků ty správné výsledky. Nejinak je tomu i na základní škole praktické, přestože zde je pedagog v daleko těžší situaci. Žáci tvořící klientelu základní školy praktické pocházejí převážně z rodin, které jsou na nižší sociokulturní úrovni a z tohoto hlediska se také formuje jejich vztah ke vzdělávání a tím i ke škole. Převážně rodiče romského etnika školu považují mnohdy za nutné zlo, která jim osobně nic nepřináší, jenom samé starosti a určité povinnosti, vyplývající z toho, že jejich děti musí plnit ze zákona povinnou školní docházku (Šamša, 1999).

Balvín (1996) uvádí, že iniciátorem úsilí o zlepšení komunikace školy s romskými rodiči patrně nebudou rodiče. Měla by to být škola, učitelé, perspektivně lze výraznou pomoc v tomto směru očekávat i ze strany romského asistenta v roli prostředníka. Úkolem školy je získat důvěru romských rodičů, aby pochopili, že škola nechce jejich dětem ubližovat, nebude je diskriminovat, ale naopak jim chce pomoci k získání uplatnění v životě, zvýšit jejich zájem o vzdělávání jejich dětí a hledat cesty, jak je informovat o jeho významu, funkci a průběhu, zaangažovat je na jeho úspěšnosti a zapojit je do aktivit školy. Ke zlepšení kontaktů s romskými rodiči nepostačí konání třídních schůzek, které právě tyto rodiče většinou nenavštěvují. Je třeba vytvářet příležitosti k neformálním setkáním, kdy mohou romští žáci prezentovat výsledky svých činností před svými rodiči (besídky, výstavky prací, školní oslavy apod.).

Romští rodiče si mnohdy neplní své rodičovské povinnosti, o výchovu a povinnou školní docházku dětí se nestarají. Pokud je spolupráce romských rodin s učiteli velmi malá, nebo téměř žádná, je učitel ve velmi těžké pozici a navázání spolupráce s rodinou je obrovský problém (Balvín, 1999).

Protože vzdělání nepředstavuje pro většinu romských rodin hodnotu, o niž by bylo třeba usilovat, rodina děti k učení nesměruje a nemotivuje. Výsledkem je pak nezájem romských dětí o školní absenci, jejich domácí přípravy na vyučování, z čehož pak plynou nedostatečné znalosti romských žáků, špatné známky z mnoha předmětů, nespokojenost žáků ve škole, jejich negativní postoj ke vzdělávání, záškoláctví a další problémy. Velmi pozitivním přínosem romské rodiny pro rozvoj psychiky dětí je naproti tomu pevné rodinné citové zázemí, které pro romské děti často představuje jedinou jistotu v mnohdy neakceptujícím okolním prostředí. V zájmu zvýšení efektivity výchovně-vzdělávacího procesu je třeba propojit působení romské rodiny s jejím zájmem o dítě a jeho spokojený život v rámci jejího vlastního hodnotového systému s působením školy, jejímž úkolem je poskytnout dítěti odpovídající vzdělání (Balvín, 1996).

2.1.7 Zařazování žáků do základní školy praktické

Podmínkou zařazení žáka do základní školy praktické je odborné speciálněpedagogické vyšetření pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra, zařazeného v síti škol a školských zařízení MŠMT ČR. Dále může podat návrh na zařazení do základní školy praktické ředitel školy, zákonný zástupce žáka, zdravotnické zařízení a orgány péče o rodinu a dítě. V rámci poskytnutí rané péče žákům s MR a jejich rodinám je doporučeno navštívit poradenské zařízení co nejdříve po zjištění vady, často ihned po narození dítěte. Uvedené poradenské zařízení shromáždí podklady potřebné k rozhodnutí a navrhne řediteli školy zařazení žáka do příslušného typu speciální školy. Ve sporných případech může rozhodnutí o zařazení předcházet diagnostický pobyt žáka v příslušné základní škole praktické v délce 2 až 6 měsíců. V případě nezařazení žáka do základní školy praktické oznámí rozhodnutí ředitel školy zákonnému zástupci žáka, příslušnému odboru školství, mládeže a tělovýchovy krajského orgánu státní správy a obci, v níž má žák trvalý pobyt. Krajský úřad po dohodě s obcí navrhne, ve které škole bude žák plnit povinnou školní docházku, nebo určí jinou formu vzdělávání včetně jejího zabezpečení

(http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/708/_s.155/708?uzel=535&POSTUP_ID=540, 2004).

Nezbytnou podmínkou pro vyšetření dětí v pedagogicko-psychologické poradně je prokazatelný souhlas rodičů. Před vyšetřením je nutné udělat podrobnou osobní i rodinnou anamnézu, s důrazem především na dosavadní vývoj dítěte, případné dřívější známky opoždění vývoje, důležité je prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, úroveň rodiny apod. Dalším krokem je psychologické a speciálněpedagogické vyšetření. Základní součástí psychologického vyšetření je zjištění aktuální úrovně rozumových schopností testem inteligence. Hodnocen je sice celkový výsledek, důraz je však kladen na strukturu výkonů a jejich profil. Je hodnoceno, zda výkon vykazuje posuny způsobené organickým poškozením mozku, znaky nedostatečné rozumové stimulace, nebo zda není negativně ovlivněn nízkou úrovní úkolové adaptace (popřípadě co je její příčinou). Dále se hodnotí, jaká výkonnost vykazuje znaky akcelerace vývoje, pokračující retardaci apod. V žádném případě se nejedná o zjištění jakéhosi čísla, které předurčí další osud dítěte. Při pedagogickém vyšetření dítěte se zjišťuje současná úroveň jeho školních vědomostí, míra a rozsah nedostatků, posuzuje se, zda příčinou školních neúspěchů nemohou být specifické poruchy učení, případně další, na intelektu nezávislé příčiny (zdravotní stav, rozsáhlá absence apod.) (Nosková, 1997).

Po získání všech potřebných údajů se ve vzájemné konzultaci psychologa, speciálního pedagoga, sociální pracovnice, dle potřeby i lékaře, posuzuje, zda je možno v konkrétní reálné situaci doporučit taková opatření, která by v rámci základní školy umožnila dítěti zvládat alespoň základní požadavky osnov, aniž by to znamenalo nepřiměřenou zátěž, nebo zda to možné není. Pokud nenaleznou realizovatelná opatření, je posuzováno, jsou-li splněny podmínky pro návrh na změnu školského zařazení. Tyto podmínky jsou považovány za splněné, pokud je typ a rozsah vědomostních nedostatků takový, že od opakování ročníku nelze očekávat jejich odstranění ani při péči respektující individuální zvláštnosti dítěte a pokud příčinou tohoto výukového selhání je retardace vývoje rozumových schopností, samozřejmě za předpokladu, že rodiče s tímto řešením souhlasí. Z uvedeného vyplývá, že u zcela minimální části dětí je navrženo přeřazení do základní školy praktické na základě jednorázového, byť komplexního, vyšetření, aniž by byl učiněn pokus řešit jejich problémy v rámci základního školství. Pokud je navrženo vřazení do základní školy praktické již po první návštěvě pedagogicko-psychologické poradny, jedná se vesměs o děti výrazně postižené, sledované již dříve pro mentální retardaci, děti, jimž

bude i základní škola praktická obtížně vytvářet podmínky pro vzdělávání (Nosková, 1997).

Romští žáci navštěvující základní školu praktickou jsou pedagogicko-psychologickou poradnou charakterizováni jako zdravotně postižení. Do této kategorie dle školského zákona patří i mentální retardace (§16 odstavec 2 školského zákona), která bývá nejčastěji ve své lehké formě u romských žáků diagnostikována (http://www.llp.cz/_files/file/segregovane_skolstvi.pdf, 2007).

Podle Balvína (1997) a Švarcové (2006) se do základních škol praktických bohužel nedostávají pouze děti s MR, ale také děti intaktní, které do této školy nepatří. Drtivá většina z nich je romského původu.

Sovák (1986) uvádí, že u těchto dětí jde často jen o zpoždění vývoje a celkovou zanedbanost, do které spadá nejen zanedbaná výchova, ale i špatné hygienické návyky a jazyková nepřipravenost. Mezi těmito dětmi za určitých okolností vznikají příznaky, které budí zdání MR, aniž by šlo o skutečné snížení rozumových schopností. Jsou to takové okolnosti, kdy se rozumové schopnosti nemohou rozvinout či projevit. Příčiny mohou být různé, lze je hledat ve faktorech společenských a individuálních. Patří sem patologie prostředí, smyslové poruchy, poruchy oblasti citové, různé choroby v ústředním oddělu centrálního nervstva, poruchy hybnosti aj. Díky těmto nedostatkům žáci nejsou připraveni na zvládnutí základní školy, a proto jsou zařazováni do základních škol praktických.

Do základních škol praktických tak nastupují žáci, z nichž mnozí vlivem intenzivní kvalifikované pedagogické péče postupně překonávají své počáteční problémy a nedostatky a úspěšně se zapojují do vzdělávacího procesu. Zanedlouho svými výkony předčí své vrstevníky s MR a svými schopnostmi přesahují běžné požadavky základní školy praktické (Švarcová, 1998). Ne jinak tomu je i v předmětu tělesná výchova, který je koncipován pro žáky s MR, pro niž je charakteristická celková nebo částečná atypičnost motorického vývoje. Vzniká tedy nepoměr mezi nižšími nároky na romské žáky v předmětu tělesná výchova a jejich pohybovými dispozicemi (Karásková, 2000).

Škola těmto žákům proto nevyhovuje, učení, které je pro ně příliš snadné, je nebaví, ve škole se často nudí, vyrušují, někdy i ubližují dětem s MR a často se uchylují k záškoláctví. Vzhledem k tomu, že prostupnost mezi základní školou praktickou a základní školou je mnohem lepší, než byla dříve, je podivné, že romští žáci stále zůstávají na základní škole praktické až do ukončení své povinné školní docházky (Švarcová, 1998).

Tato problematika je úzce spojena s problematikou diagnostických testů (viz kapitola 2.1.8). Nesmíme zapomínat na skutečnost, že čeština je pro mnoho romských žáků cizím jazykem a že dovednosti, k nimž jsou doma vedeni, mají odlišnou strukturu a charakter než dovednosti, ke kterým vedou své děti rodiče z majoritní společnosti (http://www.llp.cz/files/file/segregovane_skolstvi.pdf, 2007).

Rodičům těchto dětí často vzdělání chybí, je nedokončené, nebo jsou negramotní. Nelze se tedy divit, že vzdělání pro ně nemá žádnou hodnotu, tudíž ani své děti nepodporují v dobré školní práci, nemotivují je a často jim ani nevytvářejí podmínky vhodné pro plnění školních povinností (Dolejší, 1987).

Někteří rodiče romských žáků se dokonce o zařazení svého dítěte do základní školy praktické usilovně snaží, protože v základní škole praktické spatřují snadnější cestu k absolvování povinné školní docházky. Na jejich nátlak by samozřejmě neměl brát sebemenší zřetel. Na základních školách praktických by se měli vzdělávat pouze ti žáci romské národnosti, u nichž byla na základě odborného vyšetření prokázána MR. Všichni ostatní by po absolvování předškolní přípravy nebo přípravného ročníku měli být zařazováni do základní školy (Švarcová, 1998).

Odhaduje se, že bývalé zvláštní školy navštěvovalo 70% romských žáků. K tomu potřebovali získat ověření, že jsou žáci s MR. Je velmi obtížně uvěřitelné, že by v romské populaci bylo kolem 70% dětí s MR, tj. dětí s poruchou inteligence (http://www.llp.cz/files/file/segregovane_skolstvi.pdf, 2007). Zaměstnanci pedagogicko-psychologických poraden, které doporučují zařazení dětí do základní školy praktické, však naprosto odmítají jakoukoli socio-kulturní podmíněnost testů IQ (intelligenčního kvocientu) a trvají na tom, že všechny děti zařazované do základní školy praktické jsou opravdu mentálně retardované. Velmi rozporuplná je metoda přímého vřazování, kdy sociální pracovnice v koordinaci s pedagogicko-psychologickou poradnou vede vytipované dítě jakoby k zápisu do první třídy, ale ve skutečnosti je v pedagogicko-psychologické poradně testováno. Pokud neobstojí, je do základní školy praktické zařazeno přímo od prvního ročníku (<http://www.clovekvtisni.cz/download/pdf/74.pdf>, 2006).

2.1.8 Posouzení úrovně školní zralosti

Testy školní zralosti jsou vyšetření zaměřená na posouzení úrovně školní zralosti a inteligenčních schopností. Ze zkušeností víme, že většina šestiletých romských dětí, žijících v tradiční komunitě neuspěje v základním testu školní zralosti především z důvodu naprosto odlišného pojetí výchovy v romské rodině, nikoliv z důvodu mentálního handicapu. Proto výsledky inteligenčních testů ukazují u drtivé většiny vyšetřovaných dětí na omezené inteligenční schopnosti (Balvín, 1997). Tyto testy jsou totiž sestaveny podle průměru běžné populace předškolních dětí a navíc nezohledňují odlišnou sociální a kulturní zkušenost vyšetřovaného dítěte. Díky neuspokojivým výsledkům testů bývá velké procento romských dětí pro údajně omezený intelekt, hraničící s MR, či z důvodu sociálního handicapu, zařazováno do základních škol praktických (Balabánová, 1995).

Podle Tancošové (1999) je nutné restandardizovat dosud používané psychotesty, doplnit je převzetím osvědčených testů ze zahraničí, zohlednit v nich více specifických předpokladů romských dětí a tím zamezit příliš častému vřazování romských dětí do základních škol praktických bez podložených důvodů dokazujících jejich intelektové a vzdělávací předpoklady. K zápisům do prvních tříd byl vydán pokyn, v němž se nařizuje zamezit vřazování dětí do základních škol praktických pouze na základě odborně prokázané MR.

Nejpoužívanějšími testy IQ v českých poradnách jsou Wechslerovy testy (používá se starší PDW a nejnovější revize WISC III), dále pak IV. revize Stanford-Binetova testu a v některých případech Ravenovy barevné progresivní matice. K dalším velmi často používaným psychologickým testům patří například orientační test školní zralosti (<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=25189>, 2008).

V současnosti u nás chybí v baterii testů pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center tzv. culture free testy, které jsou běžné např. ve Velké Británii. Ty by byly schopny reflektovat lépe vzdělávací potřeby žáků, kteří nehovoří tak dobře česky jako děti z majoritní společnosti (http://www.llp.cz/files/file/segregovane_skolstvi.pdf, 2007).

Mnozí moderní psychologové se však domnívají, že ani tyto testy nejsou oproštěny od vlivu kultury, ve které vznikaly, a jsou tedy vlastně jen esencí myšlení a myšlenkových pochodů typických pro euroamerickou kulturu. V poslední době se uvažuje o nahrazení některých psychologických testů takzvanými kulturou zohledňujícími (culture relevant)

testy, které vycházejí z definice psychologických vlastností v jednotlivých kulturách i subkulturách a používají jejich jazyk i symboliku. Jako příklad můžeme uvést Maroko, kde došlo k převedení testů paměti pracujících s nonverbální symbolikou typickou pro euroamerickou populaci (čtverce, trojúhelníky, kolečka apod.). Po transformaci těchto symbolů na „culture relevant“ symboly v podobě tematických prvků objevujících se na marockých kobercích se výsledky Maročanů v testech paměti srovnaly se standardem běžným v americké populaci, i když v původním testu byly průměrně nižší. Podobným způsobem je jistě možné postupovat i při modifikaci inteligenčních testů. Nevýhodou je, že tímto postupem test ztratí předpovědní hodnotu pro úspěšnost ve škole. Školní prostředí v České republice je totiž prostředím významně ovlivněným kulturou majoritní společnosti. Případné používání culture relevant testů inteligence i jiných schopností tedy v konečném důsledku neřeší problematiku zvládnání školních nároků (<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=25189>, 2008).

Liga lidských práv nechce zpochybňovat odbornost pracovníků zjišťujících speciální vzdělávací potřeby. Jde především o to, aby zjištěné vzdělávací potřeby nebyly ve svém důsledku záminkou k segregaci dětí, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny. Většina romských dětí skutečně nedosahuje v IQ testech takových výsledků jako děti běžné populace, což uvádějí ředitelé základních škol jako důvod, proč se romské děti musí zúčastnit některého z typů neběžného vzdělávání. Liga se setkala s podezřeními na vyhotovování některých posudků ze školských poradenských zařízení do neběžných základních škol „na objednávku“ ředitelů. Není problémem použít příslušné testy, kterými většinou romské dítě neprojde a je posléze doporučeno ke speciálnímu vzdělávání v neběžné škole či třídě. Mnohé romské děti mají oproti svým neromským vrstevníkům chudou slovní zásobu a dělá jim problém dělat z konkrétních závěrů obecné, přesto to však většinou nejsou děti s MR (http://www.llp.cz/files/file/segregovane_skolstvi.pdf, 2007).

Je nutné si uvědomit, s jak složitou etnickou skupinou pracujeme při používání metod, které vznikly ve zcela jiných socio-kulturních podmínkách. Při psychologickém vyšetření romského dítěte by se měl klást důraz především na zjištění úrovně jeho rozumových schopností, profilu nadání, odlišení pseudoretardace od skutečné retardace a dále na školní prognózu. Při zjišťování osobnostních charakteristik by se měla klást velká opatrnost právě na jiné vývojové a kulturní podmínky. Diagnózám bychom se měli vyhýbat zcela. Minimálně je např. k vidění i romské dítě s neurotickými rysy právě pro jiné způsoby prožívání (nejdou pod tlakem termínů, úkolů, neplánují, žijí okamžikem atd.). Např. pojem

psychopatie je výrazně vázán na společenské normy. Co je v jedné zemi výrazně mimo normu (a tedy psychopatické), může být zcela v normě ve společnosti jiné. A rozdíly např. mezi normami evropskými a asijskými jsou jistě značné. Psychologicky vyšetřovat romské dítě znamená více než jindy položení otázky, co našimi metodami zjišťujeme. Užíváme testy vzniklé v evropské či americké kultuře, které ji samozřejmě odrážejí. Aplikace těchto testů nutí proto k opatrnosti u etnicky i kulturně jinak charakteristických skupin, jako jsou Romové (Klíma, 1997).

2.1.9 Tělesná výchova na základní škole praktické

Tělesná výchova je jednou ze základních složek výchovy a vzdělávání u osob s MR. Tělesnou výchovu na základní škole praktické chápeme jako proces, který svými specifickými prostředky přispívá k formování osobnosti každého žáka v rámci jeho omezených schopností tak, aby se stal platným členem naší společnosti. Vlastní pohybová aktivita žáka na základní škole praktické není považována za cíl hodiny, ale pouze za prostředek výchovně-vzdělávacího procesu (Karásková, 1990-91).

Pro většinu žáků základní školy praktické je školní tělesná výchova jediným místem pohybového vyžití. Vztah žáka k pohybové aktivitě je formován jeho zkušenostmi s vyučovací jednotkou tělesné výchovy. To, co žák prožívá ve vyučovací jednotce tělesné výchovy, evokuje jeho kladné nebo záporné postoje. Kladný postoj vede žáka ke zvýšeným pohybovým aktivitám, zatímco postoj záporný vede k odmítání a odporu (Karásková, 1994).

Učivo tělesné výchovy není členěno do ročníků, ale do vzdělávacích etap, učitel má tedy možnost vybírat učivo podle podmínek školy a individuálních možností žáků. Týdenní hodinová dotace tělesné výchovy je 3 hodiny. Pro hodiny tělesné výchovy se doporučuje využívat co nejlepších prostorových a materiálních podmínek, jako jsou plavecký bazén, zimní stadion aj. (Valenta, Krejčířová, 1997).

Tělesná výchova by měla eliminovat alespoň některé zvláštnosti osob s MR, a to především nedostatky v koordinaci pohybu. Dále pohybové aktivity souvisí s rozvojem poznávacích schopností, rozvíjí bezprostřední vnímání, pozornost, paměť, obrazotvornost, myšlení a řeč. Nepopíratelný význam mají pohybové aktivity při vytváření

časoprostorových představ, odhadu vzdálenosti, rychlosti, pochopení předmětových vztahů promítajících se do celkové anticipace osobnosti (Valenta, Krejčířová, 1997).

Základní vyučovací formou tělesné výchovy na základní škole praktické je vyučovací jednotka, která by měla mít z hlediska fyzické zátěže dětí parabolický průběh. Rušné zahájení je dobré k odreagování a navození svalového napětí. Následuje cvičení dechové, expoziční a soutěžní. Na konec je dobré zařadit opět dechová a zklidňující cvičení. Navrhnout konkrétní podobu hodiny tělesné výchovy je velmi obtížné, neboť hlavně závisí na materiálních podmínkách školy (Valenta, Krejčířová, 1997).

Formou povinné tělesné výchovy je také zdravotní tělesná výchova (ZdrTv), která se zřizuje pro žáky s trvale nebo přechodně změněným zdravotním stavem (III. zdravotní skupina). Využívá činností a zátěže, které nejsou kontraindikací zvýšené tělesné námahy zdravotního oslabení žáků. Zařazení žáků do ZdrTv se provádí na doporučení lékaře. Prvky ZdrTv jsou preventivně využívány i v povinné Tv. Specifické úkoly zdravotní tělesné výchovy vycházejí ze základních charakteristik zdravotního oslabení žáků. Obsah je vždy upravován vzhledem k míře a druhu zdravotního oslabení a má ozdravný účinek. Cílem je odstranění, nebo alespoň zmírnění zdravotního oslabení a celkové zlepšení zdravotního stavu (VÚP, 2005).

2.1.9.1 Mimoškolní výchova žáků romského etnika

Žákům romské národnosti by základní školy praktické měly nabízet i zajímavé aktivity v době mimo vyučování. Nelze ovšem předpokládat, že romští žáci, kteří jsou většinou velmi živí a temperamentní, budou po několika hodinách dopoledního vyučování i odpoledne klidně sedět v lavicích a trpělivě poslouchat další výklad nebo četbu z knížky. V oblasti mimoškolních činností by se mělo vycházet hlavně z hudebního a pohybového nadání většiny romských dětí. Zájmové kroužky by měly rozvíjet přirozenou muzikálnost žáků a jejich cit pro rytmus a intonaci (Švarcová, 1998-99; Karásková, 2000).

Pro všechny děti je důležitý pobyt venku na čerstvém vzduchu a nejlépe pobyt v přírodě. Příroda, kromě možnosti volného pohybu, nabízí i využití a nenásilné procvičení vědomostí, získaných při vyučování. Žáci by měli mít možnost sportovního vyžití na sportovních hřištích a zapojení do míčových her. Školy by měly mít k dispozici vybavení na různé druhy sportovních činností (cyklistika, sáňkování, lyžování, bruslení, tenis, stolní tenis aj.), které je o to

potřebnější, protože jen málo romských rodin je schopno a ochotno zakoupit svým dětem sportovní náčiní. Pokud to vybavení školy umožňuje, měli by se žáci seznámit i s moderními technickými přístroji, jako jsou počítače, videa, televize a další. Měli by se je naučit ovládat a používat (Švarcová, 1998-99).

V tradiční romské kultuře nelze kromě tance nalézt nějaký jiný sport či aktivitu podobnou sportovní činnosti. Vztah ke sportu se u romské populace začal vytvářet až přenosem hodnot od majoritní společnosti. Díky tomu lze také vztah ke sportu vyzorovat spíše u mladší generace Romů, která ho již označuje i za důležitou složku v životě a také se mu aktivněji věnuje, než tomu bylo a je u starší generace. V utváření vztahu ke sportu hrají nejvýznamnější roli především sociální aktéři, jako jsou vrstevníci, rodiče a poté škola. Právě dostupná výuka tělesné výchovy spolu s přizpůsobením se potřebám a specifikům romského etnika by mohla sehrát významnou roli v utváření vztahu Romů ke sportu a spolu s tím přinášet i pozitiva, která s sebou sportovní činnost nese: zdravý životní styl a návyky, smysl pro pravidelnost a řád, prevence před sociálně patologickým prostředím (Šárka Hastrmanová, Lukáš Houdek, 2007).

2.2 Mentální retardace

2.2.1 Definice a vymezení mentální retardace

Existuje velké množství definic mentální retardace; některé se shodují, jiné se od sebe liší. Níže jsou uvedeny ty nejčastěji používané.

Definice MR zdůrazňuje IQ, který vychází z rozdělení jedinců podle stupně inteligence. Stupeň inteligence se měří podle individuálních inteligenčních zkoušek Weschlerovy stupnice pro děti i dospělé a inteligenční škály L. M. Termana a M. A. Merrillové. Při zdůrazňování IQ jako základního kritéria bývají za osoby s MR považovány ty, jejichž rozsah inteligence je nižší než pásmo hraniční (IQ 70–80) (Müller, 2001).

„Mentální retardace je stav související s opožděným nebo omezeným vývojem myšlení, charakteristický zejména snížením schopností, jež se projevuje během vývoje, a to schopností, které vytvářejí celkovou úroveň inteligence, tedy schopností poznávacích, komunikačních, motorických a sociálních. Mentální retardace se může a nemusí vyskytovat

ve spojení s jinými psychickými nebo tělesnými obtížemi“ (WHO, 2006, in Slowik, 2007, s. 110).

Dle Vágnerové (2008, s. 289) je mentální retardace „*souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit. Je definována jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje, přestože postižený jedinec byl přijatelným způsobem výchovně stimulován*“ .

„*Mentální retardace je pojem vztahující se k podprůměrnému obecně intelektuálnímu fungování osoby, která se stává zřejmým v průběhu vývoje a je spojeno s poruchami adaptačního chování. Poruchy adaptace jsou zřejmé z pomalého tempa dospívání, ze snížené schopnosti učit se a z nedostatečné sociální přizpůsobivosti.*“ (Černá, 1995, in Slowik, 2007, s. 110)

„*Mentální retardace je nezpůsobilost, charakterizovaná významnými omezeními v duševní činnosti a v adaptivním chování vyjádřená v pojmové, sociální a praktické adaptační schopnosti. Tato nezpůsobilost začíná před dosažením věku 18 let.*“ (http://www.aamr.org/Policies/faq_intellectual_disability.shtml, 2006)

Podle Slowika (2007) lze MR definovat z různých hledisek:

- biologické – důsledkem postižení je trvalé funkční nebo organické poškození mozku,
- psychologické – snížená úroveň rozumových schopností měřitelných standardizovanými IQ testy,
- sociální – postižení omezuje zvládat vlastní existenci samostatně, je nutná pomoc druhých,
- pedagogické – snížená schopnost učit se navzdory využití specifických vzdělávacích metod a postupů,
- právní – snížená způsobilost k samostatnému právnímu jednání.

Hlavní znaky MR jsou nedostatečný rozvoj myšlení a řeči, omezená schopnost učení a z toho vyplývající obtížnější adaptace na běžné životní podmínky. Limitovaný rozvoj rozumových schopností bývá spojen s postižením či změnou dalších schopností a s odlišnostmi ve struktuře osobnosti. MR je trvalá, přestože je v závislosti na etiologii a kvalitě stimulace možné dosáhnout zlepšení. Horní hranice dosažitelného rozvoje jedince

MR je dána jak závažností a příčinou postižení, tak individuálně specifickou vhodností působení prostředí, tj. výchovných, výukových a terapeutických vlivů (Vágnerová, 2008).

Socializace těchto jedinců není zcela bez problémů. MR bývá majoritní společností často chápána jako stigmatizující postižení. Hlavním problémem je obtížnost dorozumění, omezenější možnost odhadnutí jejich reakce, které nebývají vždycky standardní, jejich snížená schopnost sebeovládání, z čehož vyplývá odlišné chování od očekávané normy. Jejich méně standardní reakce a zvýšená závislost na okolí vedou k podceňování osob s MR a k jejich negativnímu hodnocení. Často jim nejsou přisuzována stejná práva jako ostatním, ale nejsou na ně kladeny ani stejné požadavky. Sociální status osob s MR bývá velice nízký (Vágnerová, 2008).

Černá (1995) považuje za nejdůležitější umožnit osobám s MR žít svůj život plně v rámci své kapacity. Osobu s MR je nutno pojímat jako člověka, který s dávkou podpory může rozvinout své schopnosti a přinést vlastní podíl společnosti. Je třeba změnit pohled naší společnosti na osoby s MR, navenek i sobě je představovat jako členy lidské společnosti, kteří při přizpůsobení pracovních podmínek jsou schopni částečného uplatnění a kteří se stejně jako každý z nás potřebují seberealizovat a naším úkolem je jim k tomu vytvořit podmínky.

2.2.2 Výskyt a příčiny vzniku mentální retardace

V populaci se vyskytují přibližně 3% lidí s MR. Jejich četnost se liší v závislosti na míře postižení, nejčastěji jde o lehký stupeň MR, kterou trpí 70% všech takto postižených lidí. Závažnější formy jsou vzácnější. Chlapci i dívky bývají postiženi v přibližně stejné míře, občas je uváděna o něco vyšší četnost MR u chlapců (Vágnerová, 2008).

K MR může vést celá řada různých příčin, které se navzájem prolínají, podmiňují a spolupůsobí. Ve výzkumu příčin vzniku MR jsou dvě rozdílná hlediska: hledisko zdůrazňující dědičnost a zároveň podceňující vlivy prostředí a výchovy na vývoj člověka a hledisko, které zdůrazňuje převážný vliv prostředí na utváření osobnosti člověka a jeho schopností, ale nezohledňuje vlivy genetické (Švarcová, 2006).

2.2.2.1 Teratogenní faktory

Teratogenní faktory mohou negativně ovlivnit prenatální vývoj jedince a mohou být příčinou vzniku mentální retardace. Tyto faktory, poškozují normální vývoj dítěte, působí prostřednictvím organismu matky, který je primárním prostředím plodu. Faktory mohou být (Vágnerová, 2008):

- fyzikální – ionizující záření nebo porodní poškození mechanickým stlačením hlavičky s následným krvácením do mozku, vlivem nedostatku kyslíku,
- chemické – některé léky, alkohol nebo drogy,
- biologické (virové a mikrobiální) – typickým příkladem je virus zarděnek, který naruší vývoj embrya komplexním způsobem.

2.2.2.2 Postnatální poškození mozku

Do kategorie postnatální poškození mozku, jsou zařazována pouze postižení vzniklá přibližně do 1,5–2 let dítěte. Postižení je dáno zánětlivým onemocněním, úrazem či otravou. V této době je velmi obtížné odlišit primární postižení od později vzniklé stagnace vývoje, resp. dokonce úbytku kompetencí (Vágnerová, 2008).

Pokud je příčinou vývojového opoždění nedostatečná a nepřiměřená výchova, nelze mluvit o MR. Takový handicap není vrozený, ani trvalý. Mohli bychom jej označit spíše jako sociální poškození vývoje rozumových schopností (dříve nazývaného pseudooligofrenie). Jeho příčinou není poškození CNS, ale nedostatek přiměřených podnětů. Pokud by se dítě dostalo do podnětnějšího prostředí, jeho stav by se zlepšil. Míra očekávaného zlepšení je však velmi těžko odhadnutelná, protože zanedbávající rodiče mohou být i hůře disponováni a podobným způsobem může být zatíženo jejich potomstvo (Vágnerová, 2008).

2.2.3 Typy mentální retardace v závislosti na etiologii

Struktura intelektových schopností osoby s MR, jejich charakteristické kvalitativní znaky i míra praktické využitelnosti, závisí i na etiologii, tj. příčině postižení (Vágnerová, 2008).

Müller (2001) uvádí, že klasifikace podle etiologie může být značně problematická, protože MR nemívá pouze jednu příčinu. Většinou vzniká součinností více faktorů (vrozených, environmentálních), přičemž je jen obtížné najít, které byly primární a které sekundární. Nejběžnější vyrianty MR v závislosti na etiologii jsou:

- MR jako následek organického poškození centrálního nervového systému
- Downův syndrom
- Syndrom lomivého X
- Polygenně podmíněné omezení intelektového vývoje

Jednotlivé druhy MR jsou charakterizovány v následujících kapitolách.

2.2.3.1 Mentální retardace jako následek organického poškození centrálního nervového systému

Pokud je příčinou vzniku MR postižení CNS (centrálního nervového systému), může být porucha způsobena příčinami vnitřními (endogenními) či vnějšími (exogenními). Postižení CNS může být vrozené či získané, a to díky vlivům prenatálním (působícím před porodem), perinatálním (působícím během porodu a krátký čas po něm) nebo postnatálním (působícím v průběhu života) (Valenta, Müller, 2007).

Následkem tohoto organického poškození může být krvácení či asfyxie, postižení lidé trpí často i dětskou mozkovou obrnou nebo drobnějšími poruchami hybnosti. Změna jejich aktivační úrovně se obvykle projevuje hyperaktivitou, zvýšenou dráždivostí, poruchami pozornosti a s tím související rychlejší unavitelností. Mají sklon reagovat impulzivně a zbrkle, výkyvy jsou zřejmé i v oblasti emocionality. Mívají rovněž poruchy řeči různého typu, mnohdy souvisejí s poruchou motoriky mluvidel. Děti s tímto postižením mívají většinou zdravé, normálně inteligentní rodiče, což znamená, že choroba není dědičná a děti bývají dostatečně, někdy až přehnaně stimulovány. Protože mají sníženou toleranci k zátěži, danou organickým postižením mozku, bývá pro ně taková výchova mnohdy stresující. Mívají

adaptační potíže způsobené jejich hyperaktivitou, dráždivostí a celkově sníženou tolerancí. Bývá pro ně typické, že nedovedou využívat své schopnosti a pracují na nižší úrovni, než by bylo možné očekávat. Jejich problémy v adolescenci spíše narůstají a později se projeví obtížemi v zaměstnání. Navíc jejich menší manuální zručnost také omezuje výběr možného pracovního zařazení (Vágnerová, 2008).

2.2.3.2 Downův syndrom

Příkladem MR vzniklé na podkladě chromozomální odchylky je Downův syndrom. Nejde ovšem jen o negativní vliv jednoho nadbytečného chromozomu, bylo zjištěno, že u zárodků s touto trisomií chybí celá jedna skupina genů, které se podílejí na diferenciaci neuronů a tvorbě synapsí. Jde o geny pro určitý transkripční faktor, působící především v období vývoje, v dospělosti se uplatňuje selektivně, v těch oblastech CNS, které jsou spojeny s učením a pamětí. Postižení Downovým syndromem mají typický habitus, tj. jsou na první pohled tělesně odlišní. Jejich mentální postižení bývá rovnoměrnější, zpravidla na hranici lehčího až středně těžkého stupně (Vágnerová, 2008; Machová, 1994).

Kromě MR brzdí rozvoj hybnosti těchto lidí i svalová ochablost, nízké svalové napětí, srdeční vady a jiná postižení. Vývoj motoriky u dětí postupuje ve stejném sledu jako u intaktních dětí, ovšem vývoj dětí s Downovým syndromem je v průměru o polovinu pomalejší než u dětí intaktních (Švarcová, 2006).

Jedinci s Downovým syndromem bývají klidní až bradypsychičtí, těžkopádní a ulpívaví, avšak emocionálně dobře ladění a přizpůsobiví, nemívají větší výkyvy v chování ani v prožívání. Učí se sice pomalu, ale dovedou své schopnosti využít. Rodiče těchto dětí jsou rovněž zdraví, a tak i jejich výchovné prostředí bývá dostatečně, občas až nadměrně stimulační. Lze je přetížít nadměrnými požadavky, na něž reagují spíše úzkostně. V dospělosti jsou obvykle schopni pracovat pod dohledem a vedením (Vágnerová, 2008).

2.2.3.3 Syndrom lomivého X

Geneticky podmíněnou MR, která je spojena s narušeným chováním, je syndrom lomivého X neboli syndrom Martina-Bellové. Jde o poruchu v oblasti pohlavního chromozomu X,

kteřá vykazuje méně obvyklý způsob dědičnosti s neúplnou penetrancí. To znamená, že dané postižení se nemusí u nositelů tohoto genotypu vždycky projevit stejným způsobem. Jejím základem je mnohonásobné opakování CGG sekvencí, jejichž počet je v přímé úměrnosti k pravděpodobnosti vzniku této poruchy. V průběhu přenosu uvedené odchylky z generace na generaci dochází k nárůstu jejich počtu a k rostoucí penetranci znaku, tj. čím dál většímu počtu postižených. Tento jev se označuje jako genetická anticipace. Dispozici k jeho rozvoji mohou, i když méně často, přenášet i muži (20% mužů, kteří tuto vloh u mají, netrpí MR), obvykle jsou to však ženy, které jsou naopak méně často samy postiženy. Vyskytuje se častěji u chlapců, jejich četnost v populaci je 0,1%. Kromě MR patří k tomuto postižení i typicky změněné proporce obličeje (velké uši, výrazné čelo a brada) a poruchy chování. Ty jsou příčinou selhávání ve škole i v zaměstnání. Z tohoto důvodu nedovedou takto postižení chlapci plně využít své schopnosti (Vágnerová, 2008).

2.2.3.4 Polygenně podmíněné omezení intelektového vývoje

Mentální postižení, obvykle lehčího stupně, dost často vzniká na základě polygenně podmíněného nižšího nadání a výchovné nepodnětnosti či přímo zanedbanosti. Jde obvykle o děti podobně postižených rodičů, jejichž vzdělanostní i intelektová úroveň je nízká. Podnětnost rodinného prostředí bývá nedostatečná. Tím, že rodiče předávají dětem horší genetické předpoklady k rozvoji rozumových schopností a nejsou jim schopni poskytnout přiměřenou výchovu, protože na ni intelektově nestačí, své děti velice nepříznivě ovlivňují. Jedinci s takto vzniklým postižením mívají horší úroveň verbálních schopností, řeč není dostatečně rozvinuta, jejich slovní zásoba je chudá. Chybějí jim základní znalosti. Nemají trénovanou paměť a pozornost, nemají rozvinuté ani pracovní, sociální a hygienické návyky. Na druhé straně mohou být manuálně zruční a prakticky zdatní. Negativní vlivy rodinného prostředí se projeví jak nedostatečným rozvojem mnoha schopností a dovedností, tak chyběním potřebných návyků a zafixováním určitého životního stylu (Vágnerová, 2008).

2.2.4 Psychologická charakteristika osob s mentální retardací

Typickým znakem poznávacích schopností osob s MR je omezenější potřeba zvědavosti a preference podnětového stereotypu. Mentálně postižení jedinci obvykle bývají pasivnější a více závislí na zprostředkování informací jinými lidmi. Orientace v běžném prostředí je pro ně mnohem náročnější, protože hůře rozlišují významné a nevýznamné znaky jednotlivých objektů a situací, také hůře chápou jejich vzájemné vztahy. Svět se pro ně zdá být méně srozumitelný, a proto se jim může jevit i více ohrožující. Důsledkem toho je silnější závislost k člověku, který se stává prostředníkem mezi osobou s MR a vnějším světem (Vágnerová, 2008; Valenta, Müller, 2007).

2.2.4.1 Porucha myšlení

Myšlení osob s MR je nedůsledné, vyznačuje se slabou řídicí funkcí a značnou nekritičností, pojmy se tvoří těžkopádně a úsudky jsou nepřesné. Osoby s MR dosáhnou v nejlepším případě u jedinců s lehkou MR úrovně konkrétních logických operací. Jejich uvažování bude vždycky vázáno na realitu, leckdy dokonce pouze na její konkrétní, do určité míry náhodnou aktuální variantu, protože jsou neschopni abstrakce a generalizace (Valenta, Krejčířová, 1997; Müller, 2001).

Pro osobu s MR je důležité, jak se mu situace jeví, o její podstatě není schopen uvažovat. Nedokáže se odpoutat od vlastního pohledu, pocitů a potřeb, které jeho poznávání zkreslují. Neschopnost nadhledu se projeví sníženou kritičností a vyšší sugestibilitou osob s MR. Můžeme říci, že způsob myšlení závisí na stupni postižení a odpovídá různé úrovni, ale je také možné, že se nerozvine vůbec. Uvažování dospělých osob s MR je ovlivněné zkušeností zpracované dlouhodobým učením. Děti tyto zkušenosti samozřejmě ještě nemají (Vágnerová, 2008; Švarcová 2006).

Pro myšlení dětí s MR jsou charakteristické ještě další zvláštnosti. Jednou z těchto zvláštností je nesoustavnost myšlení, tento rys se objevuje u dětí s rychlou unavitelností. Od správného řešení úkolu, děti obvykle odvádí přerušení pozornosti, či ztráta myšlenkové souvislosti. Dalším závažným nedostatkem je slabá řídicí úloha myšlení, která zapříčiňuje, že žáci s MR nedovedou v případě potřeby použít již osvojených rozumových operací.

Žáci s MR tedy nepromýšlí své jednání a nepředvídají jeho důsledek. Tento nedostatek je spojen i s nekritičností myšlení. Pro děti s MR je charakteristické, že nepochybují o správnosti okamžitých domněnek. Málokdy upozorují své chyby a nepředpokládají, že by jejich činy mohly být chybné (Švarcová, 2006).

Myšlení osob s MR je charakteristické značnou stereotypností, rigiditou a ulpíváním na určitém způsobu řešení. Touto ulpívavostí a preferencí známého se mentálně jedinci s MR brání před subjektivně nesrozumitelnými novými a neznámými podněty, které jsou jim nepříjemné a vyvolávají v nich různé obavy. Osoby s MR se dovedou mechanicky naučit určitá pravidla, ale nejsou schopni je v praxi účelně uplatňovat, protože nechápou rozdíly mezi různými situacemi. Jejich postoj k problémům bývá pasivní, obvykle očekávají jejich řešení od někoho jiného nebo na ně rezignují. Někdy mohou reagovat i agresivně, toto chování je třeba chápat jako projev zoufalství v situaci, kdy si nevědí rady. Omezenou flexibilitu těchto lidí je třeba respektovat. Nadměrné nároky by působily jako stresový faktor a vyvolávaly by nepříznivé reakce (Vágnerová, 2008).

2.2.4.2 Porucha řeči

Řeč osob s MR bývá postižena jak formálně, tak z obsahového hlediska. Jejich řečový projev postrádá přesnou výslovnost. To je mnohdy dáno nedostatky v motorické koordinaci mluvidel v rámci organického poškození mozku, nebo zhoršenou sluchovou diferenciací, která jim neposkytuje potřebnou zpětnou vazbu. Pro osoby s MR je těžké porozumět i běžnému verbálnímu sdělení, což je dáno omezenější slovní zásobou a většími potížemi v pochopení celkového kontextu. Složitější slovní obraty, ironii, žert, nebo metaforu vůbec nejsou schopni chápat. Nejvhodnější variantou komunikace je stručná a jednoduše formulovaná konkrétní informace (Vágnerová, 2008; Valenta, Krejčířová, 1997).

U lidí s LMR (lehkou mentální retardací) bývá řeč vývojově opožděna minimálně o rok, ale přesto postupně dosahuje určité úrovně zevšeobecnování a abstrahování. Jedinci s LMR jsou schopni si osvojit přiměřený aktivní i pasivní slovník a pokud se u nich dosáhne odstranění vadné výslovnosti či řečových vad, nemusí se vystupováním lišit od populačního průměru. Samozřejmě je nutné počítat s tím, že u všech jedinců toto nebude možné zvládnout (Müller, 2001).

U nejzávažněji postižených se verbální schopnosti nerozvíjejí vůbec. Typickým znakem aktivního řečového projevu mentálně postižených je jazyková necitlivost, která se projevuje četnými mluvnickými poruchami a nápadná jednoduchost vyjádření, tj. preference velmi krátkých vět a jednoznačných, konkrétních pojmů. Výběr pojmů a stabilních slovních spojení je opět značně stereotypní. U závažněji postižených bývají také perseverace a echolalie (opakování určitých slov nebo částí sdělení bez kontextu a často i bez porozumění). U nejzávažnější MR nabývá na významu neverbální způsob komunikace. Otázkou však je, zdali intaktní a postižení lidé různým spontánním signálům rozumějí stejně. Je tedy vhodné naučit osoby s MR, jak vyjádřit základní pocity, jako jsou souhlas či nesouhlas (Vágnerová, 2008; Valenta, Krejčířová, 1997).

2.2.4.3 Porucha učení

Schopnost učení je u lidí s MR rovněž v různé míře omezena. Nejde jen o důsledek nedostatečného porozumění, nepříznivý vliv mají i nedostatky v koncentraci pozornosti a paměti. Je třeba si uvědomit, že jde o poškození CNS, pro něž jsou poruchy paměti a pozornosti typické (Vágnerová, 2008; Valenta, Krejčířová, 1997).

Postižení si vše nové osvojují pomalu, až po mnohočetném opakování. Naučené rychle zapomínají a pamětní stopy si vybavují nepřesně, vědomosti neumí včas uplatnit v praxi. Všechny nedostatky vycházejí ze zvláštností vyšší nervové činnosti mentálně postižených, z tendence podmíněných spojů vyhasínat rychleji než u intaktní populace (Valenta, Krejčířová, 1997).

Učení těchto lidí je převážně mechanické, asociační. Veškeré informace, dovednosti a návyky se fixují ve své rigidní podobě a stejným způsobem jsou užívány. Proto také každá změna návyku nebo přizpůsobení nové situaci činí osobám s NR značné potíže. Snížená efektivita učení bývá příčinou zbytečné rezignace na jejich další rozvoj (Vágnerová, 2008).

2.2.4.4 Motivace k učení

Učení něčemu novému není pro osoby s MR příliš atraktivní, proto musí být motivováni jiným způsobem. Jsou schopni akceptovat materiální odměnu, jako je např. oblíbené jídlo,

pozitivně reagují i na pochvalu. Bývají ochotni učit se za podpory jiného člověka, k němuž mají pozitivní vztah. Dělají to spíše kvůli němu, pro potvrzení tohoto citového vztahu než z jiných důvodů. V podstatě je jim celkem jedno, co se učí, pokud jsou schopni to zvládnout, protože jejich učení je primárně motivováno emočně, a nikoli kognitivně (Vágnerová, 2008).

2.2.4.5 Nápadnosti chování osob s mentální retardací

Podmínkou hodnocení určitého chování jako poruchového je schopnost porozumět obecně platným hodnotám a normám, pochopit jejich podstatu. Tato podmínka není u osob s MR vždy splněna. Lidé s lehčím stupněm postižení sice obvykle vědí, jak by se měli v běžných situacích chovat, ale nelze od nich pokaždé očekávat standardní reakce. Důvodem je odlišné zpracování informací a sklon k jinému způsobu reagování. Osoby s MR mohou mít problémy s hodnocením nových situací i s použitím běžných pravidel za různých okolností. Pokud dojde k jakékoliv malé změně, mohou být tito jedinci dezorientováni a reagovat nepřiměřeně. Osoby s MR se řídí především emocionálními impulzy, protože schopnost sebeovládání u nich není v dostatečné míře rozvinuta. Mají zvýšenou pohotovost k afektivním reakcím, které nedovedou přijatelným způsobem ovládat. Takovéto chování je pravděpodobně neschopností osob s MR reagovat adekvátním způsobem (Vágnerová, 2008).

Problematické chování osob s MR může být projevem jejich neschopnosti vyjádřit své aktuální pocity standardnějším a pro ostatní srozumitelným způsobem. Tato aktivita (např. sebepoškozování) slouží ke komunikaci s okolím, jejich prostřednictvím sdělují subjektivně důležité informace. Činí tak i proto, že se tento způsob ukázal dostatečně efektivní. Naučili se, že takto dosáhnou rychle požadovaného cíle. Důvodem k takovému reagování je i obvyklá tendence osob s MR dosáhnout uspokojení svých potřeb okamžitě (Vágnerová, 2008).

V období adolescence se někdy u osob s MR zvyšuje sklon k agresivnímu jednání. Je to projev nedostatečného sebeovládání i neschopnosti odhadnout vlastní fyzickou sílu a možné negativní následky svého jednání. Příčinou agresivní reakce může být:

- narůstající stres daný subjektivně nadměrnými sociálními požadavky, které mentálně postižený nechápe a není schopen jim vyhovět,

- negativní postoj různých lidí, ponižování, odmítání apod., jemuž se mentálně postižený brání,
- různá omezení, jejichž smyslu mentálně postižený nerozumí,
- organické poškození mozku, které zvyšuje dráždivost a sklon k impulzivním někdy i útočným reakcím.

Agresivní útoky mohou být zcela nevýběrové a situačně podmíněné, mohou směřovat na kohokoliv včetně rodinných příslušníků (Vágnerová, 2008).

2.2.4.6 Osobnost lidí s mentální retardací

Sebepojetí je u osob s MR ovlivněno jejich způsobem uvažování a omezenou možností pochopit, v čem jsou odlišní od ostatních. V důsledku toho není jejich sebehodnocení zcela objektivní, bývá nekritické a ovládané především emocionálně (např. přáním). Protože je jejich soudnost značně omezená, jsou po celý život závislí na názorech jiných lidí. Ty přijímají zcela jednoznačně, jako danost, bez korekce. Nekritičnost a zvýšená vnímavost jsou příčinou snadné ovlivnitelnosti. Pozitivní sebehodnocení a z něho vyplývající očekávání je i u těchto lidí důležité, protože slouží jako základ pozitivní motivace. Avšak je obtížnější jej dosáhnout nejen z důvodů objektivně horších předpokladů, ale také kvůli stabilnějším horším výkonům ve srovnání s ostatními. V tom spočívá jedno z rizik integrace mentálně postižených dětí do běžných škol.

Uvědomění vlastní negativní odlišnosti nemusí být založeno na hlubším pochopení, stačí opakovaná zkušenost, že ostatní dovedou a dělají to, čemu mentálně postižení vůbec nerozumí. Zkreslené sebehodnocení může na ostatní zapůsobit jako potvrzení nedostatečného rozvoje rozumových schopností a vyvolává nanejvýš shovívavý postoj. Spokojenost se sebou samým je sice důležitá, ale pokud naprosto neodpovídá skutečnosti, může vést k projevům chování, které jsou sociálně rušivé, nebo dokonce ohrožující. Každý mentálně postižený člověk se těžko přizpůsobuje novým situacím. To platí i pro oblasti sebehodnocení, rigidita sebepojetí vede k tomu, že se chová stále stejně, jako by k žádné změně nedošlo, není schopen odhadnout své možnosti a přizpůsobit jim své chování. Tato situace může být pro mentálně postiženého nezvládnutelná, protože není schopen pochopit její podstatu (Vágnerová, 2008).

2.2.5 Intelligence

Intelligence je pojem definovaný mnoha autory různě. Obecně se za podstatný znak intelligence považuje schopnost vpravit se do nové situace a řešit konkrétní či abstraktní problémy ne pouze na základě zkušeností, ale usuzováním pochopení vztahů, významů a souvislostí. D. Wechsler definoval inteligenci jako schopnost adekvátně reagovat v dané situaci (Balvín, 2000).

Moderní teorie pracují s různými typy intelligence u člověka (abstraktní, praktická, sociální atd.), stále se ovšem vyskytuje potřeba měřit inteligenci, která vedla až k definování inteligenčního kvocientu IQ jako poměru mentálního a fyzického věku. Znamená to, že pokud projevy a rozumové výkony člověka odpovídají věku devítiletého dítěte, ačkoliv je mu ve skutečnosti 18 let, bude jeho IQ dosahovat hodnoty 50, což odpovídá dolní hranici lehkého stupně MR. Získáme tak číslo, které v konečném důsledku vypovídá o člověku velmi málo. Kromě měřitelné úrovně rozumové abstraktní intelligence hraje velkou roli v obrazu projevů a celkové úrovně osobnosti i řada dalších faktorů jako např. emoční intelligence, která je vyjádřena emočním kvocientem EQ. Zatímco IQ se podílí na úspěchu člověka v životě přibližně 25%, emoční kvocient je v tomto smyslu faktor daleko zásadnější (Slowík, 2007).

Rozvoj intelligence závisí na jedné straně na dědičných dispozicích, na druhé straně na kvalitě prostředí a přiměřených podmínkách pro rozvoj těchto vloh. V důsledku nedostatečné a omezené příležitosti k učení se může opozdit celkový psychický vývoj dítěte. Jestliže je dítě výrazně zanedbávané, nemá možnost se přiměřeně rozvíjet a postupně za ostatními vrstevníky zaostává (Vágnerová, 2008).

Při hodnocení celkové úrovně MR je velmi důležitá dynamika vývoje intelligence. Vývoj, který je určen interakcí vrozených dispozic a podnětů prostředí, může u osob s MR kolísat více než za normálních okolností. U většiny osob s MR lze dosáhnout sice pomalého, ale stabilního rozvoje, a to hlavně v těch složkách, které jsou závislé na stimulaci (např. dovednosti, návyky). Při hodnocení individuální křivky je třeba přihlížet k etiologii postižení i k vlivům prostředí. Na konci školního věku lze často odhadnout, na jaké úrovni bude tento člověk v dospělosti fungovat. Relativní stabilita jejich stavu a jistota odhadu možností mentálně postižených působí na jejich okolí pozitivně, protože jim umožňuje

vytvořit určité standardní soužití. Intelektový vývoj může stagnovat, maximální úroveň může dosáhnout již před 15. rokem života a i přes veškerou snahu se již jedinec nebude zlepšovat. Stagnace vývoje, nebo dokonce úbytek již získaného rozsahu působnosti může souviset s typem postižení. Je třeba si uvědomit, že jde o člověka s organickým poškozením mozku, jehož další rozvoj může mít různou dynamiku. Osoby s MR potřebují celoživotní vedení a podporu v učení, které se nejeví tak účinné, ale jeho výsledky jsou pro jejich život velice užitečné, zejména pokud jde o vedení k soběstačnosti (Vágnerová, 2008).

2.2.5.1 Kvalitativní hodnocení mentální retardace

Posouzení rozumových schopností osob s MR musí zahrnovat i kvalitativní hodnocení jejich struktury, individuálních zvláštností, předností i nedostatků. Vyrovnaný rozvoj všech dílčích kompetencí na stejné úrovni bývá v případě mentální retardace spíše výjimkou. Nerovnoměrnost vývoje se může odrážet především v rozdílném výkonu v různých úkolech (např. verbálních a neverbálních). Obvykle se tak děje v závislosti na příčině MR, ale i vzhledem k úrovni stimulace v rodině. Kvalitativní hodnocení by mělo zahrnovat také posouzení míry využitelnosti zachované inteligence. Ta je dána nejenom její celkovou úrovní a strukturou, ale i dalšími, mimo intelektovými faktory. V tomto směru má velký význam emoční stabilita, adaptabilita jedince, úroveň jeho pozornosti, osobní tempo, motivace apod. Některé z těchto složek jsou vrozené, jiné jsou dané výchovou. V případě Osob s MR je význam uvedených faktorů ještě větší než v případě normy. Nelze očekávat, že mentálně postižení budou schopni přijatelného sebeovládání, že budou chápat nutnost určité, subjektivně méně příjemné činnosti apod. Pro hodnocení využitelnosti zachovaných schopností osob s MR je nutné vzít v úvahu (Vágnerová, 2008):

- převažující přístup k problémům a preferovaný způsob jejich řešení (např. míra ulpívání na určitém stylu, sklon k impulzivnímu řešení, dráždivost a pohotovost reagovat afektivně),
- individuálně typickou úroveň aktivace, tj. osobní tempo osob s MR a s tím související kvalitu pozornosti a paměti, unavitelnost či úroveň tolerance k jakékoli zátěži. V případě organického poškození mozku (vzniklého např. v důsledku

porodního traumatu) mohou být změněny natolik, že budou nepříznivě ovlivňovat i využitelnost inteligence takto postiženého jedince.

2.2.6 Klasifikace mentální retardace

Při klasifikaci MR jsou používány různá kritéria, mezi ty nejčastější se řadí etiologická, symptomatologická, vývojová a podle závažnosti postižení. Avšak žádný z klasifikačních systémů nemůže být dostatečně přesný, neboť nepracuje se všemi kritérii současně a také neoperuje a ani nemůže operovat s typickou variabilitou v postižení jednotlivých složek osobnosti (Müller, 2001).

Podle Vágnerové (2008) je důležitým kritériem hodnocení poruchy rozumových schopností závažnost. Dá se určit srovnáním úrovně schopností mentálně postiženého jedince s normou, pomocí psychologické diagnostiky inteligence. Kvantitativní hodnocení inteligence poskytuje pouhý globální odhad schopností, určující pozici mentálně postiženého ve vztahu k populační normě. Modální průměrný výkon má hodnotu IQ 100, hranicí mentálního postižení je IQ 70.

Tabulka 1 uvádí rozdělení jednotlivých stupňů mentální retardace podle mezinárodní klasifikace MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, postižení a handicapů). Je v ní uvedeno i rozmezí hodnot inteligenčního kvocientu, které je pro dané pásmo charakteristické. Jde samozřejmě o pouhou orientační hodnotu, která nemůže zachytit celou řadu kvalitativních znaků rozumových schopností jedince s MR (Vágnerová, 2008).

Tab. 1 Stupeň mentální retardace podle MKN-10 (in Vágnerová, 2008)

Kódová čísla	Slovní označení	Pásmo IQ
F70	Lehká mentální retardace	50–70
F71	Středně těžká mentální retardace	35–49
F72	Těžká mentální retardace	20–34
F73	Těžká mentální retardace	0–19

Na základních školách praktických se setkáme pouze s dětmi s LMR, případně s úrovní rozumových schopností v pásmu podprůměru, které nejsou z různých důvodů schopni prospívat na základní škole (Švarcová, 2006).

Lidé s **lehkou mentální retardací** dovedou i v dospělosti uvažovat v nejlepším případě na úrovni dětí středního školního věku. Respektují základní pravidla logiky, ale nejsou schopni myslet abstraktně, v jejich verbálním projevu chybí většina abstraktních pojmů. Myšlení i řeč jsou konkrétní. Jejich verbální projev je jednodušší, užívají kratších vět, objevují se zde občasné nepřesnosti sémantického i syntaktického charakteru. Ani jejich výslovnost nebývá zcela bezchybná. Jsou schopni se učit, zejména pokud jsou respektovány jejich možnosti. V dospělosti mohou dosáhnout určité samostatnosti, jsou pracovně začlenitelní, potřebují pouze dohled a oporu (Vágnerová, 2008). U osob s LMR se mohou individuálně projevit i přidružené chorobné stavy, jako je autismus a jiné vývojové poruchy, epilepsie, poruchy chování nebo jiná postižení (Švarcová, 2006). Organická etiologie se vyskytuje u menšiny jedinců, u většiny se uvažuje o spodní variantě distribuce inteligence v populaci (Valenta, Müller, 2007).

Uvažování jedinců se **středně těžkou mentální retardací** lze přirovnat k myšlení předškolního dítěte, které nerespektuje vždy pravidla logiky. V jejich slovníku chybějí i méně běžné konkrétní pojmy. Verbální projev bývá chudý, agramatický a špatně artikulovaný. Učení je limitováno na mechanické podmiňování, k zafixování čehokoli je třeba četného opakování. Jsou schopni osvojit si běžné návyky a jednoduché dovednosti, především v oblasti sebeobsluhy. Mohou vykonávat jednoduché pracovní úkony, pokud se nevyžaduje přesnost a rychlost potřebují trvalý dohled (Vágnerová, 2008). Retardace psychického vývoje je často kombinována s epilepsií, neurologickými, tělesnými a duševními poruchami. Etiologie tohoto stupně retardace již bývá organická (Valenta, Müller, 2007).

Výrazné opožďení psychomotorického vývoje u jedinců s **těžkou mentální retardací** je patrné již v předškolním věku. V dospělosti jsou tyto osoby schopny chápat jen základní souvislosti a vztahy, uvažují na úrovni batolete. Omezení je zřejmé i v oblasti řeči, naučí se nanejvýš jen několik špatně artikulovaných slovních výrazů, které navíc používají nepřesně. Někdy nemluví vůbec. Jejich učení je značně limitováno a vyžaduje dlouhodobé úsilí, i pak zvládnou pouze základní úkony sebeobsluhy a plnění několika pokynů (Vágnerová, 2008).

Jedinci s těžkou MR trpí značným stupněm poruchy motoriky nebo jinými podruženými vadami jako např. epilepsie. Tyto vady prokazují přítomnost klinicky signifikantního poškození či vadného vývoje CNS. I když možnosti výchovy a vzdělávání těchto osob jsou velmi omezené, zkušenosti ukazují, že včasná systematická rehabilitační výchovná a vzdělávací péče může významně přispět k zlepšení jejich života (Švarcová, 2006).

Etiologie **hluboké mentální retardace** je organická, kombinují se nejtěžší formy pervazivních poruch (Valenta, Müller, 2006). Komunikační schopnosti osob s hlubokou MR jsou maximálně na úrovni porozumění jednoduchým požadavkům. Poznávací schopnosti se téměř nerozvíjejí, lidé s hlubokou mentální retardací jsou maximálně schopni diferencovat známé, neznámé podněty a reagovat na ně libostí či nelibostí. Nevytvoří se ani základ řeči. Postižení jsou komplexně závislí na péči jiných lidí (Vágnerová, 2008)

2.3 Sociokulturní handicap

Člověk, který je v něčem odlišný, bývá hůře hodnocen a obtížněji akceptován. Často získává nižší sociální úroveň. Odlišnost vyvolává nejistotu a v souvislosti s ní i další nepříjemné pocity. Lidé nevědí, jací tito jiní jedinci vlastně jsou, neznají je a nejsou si jisti, jak by se k nim měli chovat. Člověku, který je sociokulturně, případně i etnicky či rasově odlišný, nerozumějí, nedomluví se s ním, neznají zvyklosti kultury, k níž patří, jeho úprava zevnějšku i chování jim mohou připadat nevhodné či směšné. Proto se těmto lidem raději vyhnou. Nejjednodušším obranným mechanismem, který umožňuje únik z nepříjemné situace, je odmítání. Hranice, v níž se odlišnost mění v handicap, je dána aktuální společenskou normou. Handicap představuje odchylku od normy, která je tak velká, že se stává nepřijatelnou, a proto přináší znevýhodnění (Vágnerová 2008).

Handicap má své sociální důsledky, může svého nositele více či méně stigmatizovat. Sociokulturní handicap vyplývá z odlišnosti sociální příslušnosti a s tím souvisejícího omezení v oblasti zkušeností, jež jsou jiné nebo nedostatečné. Jde o problém daný působením jiných sociokulturních vlivů, odlišné socializace (Vágnerová 2008).

Lidé se sociokulturním handicapem jsou znevýhodněni pouze v určitém sociálním kontextu, jsou členy minority, která se od majoritní společnosti v různé míře liší odlišnou identitou, jazykem, stylem života apod. Je nutné se alespoň částečně přizpůsobit většinové společnosti proto, aby v ní mohli bez větších problémů existovat. Míra přizpůsobení je různá a závisí na mnoha faktorech. Majoritní společnost zpravidla usiluje o to, aby se příslušníci minoritních skupin co nejvíce asimilovali. Tlak, který na minimalizaci jejich odlišností vyvíjí, pramení z potřeby eliminovat co nejvíce nesrozumitelnost jejich projevů a snížit tak napětí vyvolávané nejistotou (Vágnerová 2008).

2.3.1 Somatická specifika romské populace

Mezi tradičním způsobem života Romů a Čechů existují rozdíly, které vyplývají z rozdílného pojetí života a mohou způsobovat vzájemné nepochopení. Rozdíl vyplývá již z odlišné demografické struktury komunity romské a naší. Tímto hlavním rozdílem je nízká střední délka života: romské ženy dosahují v průměru 59,5 let, české 75,4 let, romští muži

55,3 let, čeští 67,8 let. Od ostatního obyvatelstva se Romové liší tmavou pigmentací očí a vlasů, žlutohnědou barvou pleti od světlé až po silně tmavou a dalšími morfologickými zvláštnostmi, jako jsou tvar hlavy a rukou, tělesnými proporcemi aj. (Rybář, 2000).

Antropologické znaky, které se projevují rozdílností zevnějšku, působí jako zdánlivé potvrzení celkové odlišnosti. Jejich nevýhodou je, že umožňují snadnou diferenciaci Romů, kteří díky tomu nedokážou splynout s běžnou populací (Vágnerová, 2008).

Valachová, aj. (2002) provedli antropologický výzkum, v němž porovnávali romské a neromské děti ve věku 6–14 let. Ze šetření vyplynulo že, průměrné hodnoty výšky u romských chlapců a děvčat ve věku 6–14 let jsou nižší než u neromských dětí. Statisticky významný rozdíl v průměrných hodnotách obvodu hrudníku romských a neromských dětí byl u 10letých děvčat. Nižší hodnoty dosáhly romské děti i v množství tuku a aktivní tělesné hmotě. Kostní věk romských chlapců zaostával za chronologickým věkem nejvíce u 12letých. 7– a 8letá děvčata měla kostní věk vyšší než chronologický, do 12 let byl přibližně stejný a za chronologickým zaostával nejvíce ve věku 14–15 let. Statisticky významný rozdíl v kostním věku romských a neromských chlapců byl u 12letých chlapců, neromští chlapci měli všeobecně vyšší kostní věk. 7– a 8letá děvčata měla vyšší kostní věk než děvčata neromská, ovšem situace se brzy obrací. Statisticky významný rozdíl byl u 13 – a 14letých dívek. Zaostávání romských dětí v kostním dozrávání je podle autorů projevem genetických faktorů v kombinaci s horšími sociálně ekonomickými podmínkami.

Podle Portika (2003) výsledky ze studia růstu a vývinu romských dětí ukazují na to, že ve zkoumaných parametrech (tělesná výška, hmotnost a obvod hrudníku) se uplatňuje etnický faktor, a proto by se neměl jejich tělesný vývin posuzovat podle norem majoritní společnosti. Rozdíl byl zaznamenán i v oblasti dospívání, které se u romských dětí urychlí asi o půl roku v porovnání s dětmi z běžné populace.

2.3.2 Psychologická charakteristika Romů

Způsob života Romů je jiný také proto, že Romové uznávají jiné hodnoty než Češi, neboť je pro ně důležitější zaměření na rodinu než na svoji práci. Tradiční životní cyklus Romů se v posledních letech mění, v uvedené podobě se zachoval ještě ve východoslovenských romských osadách, přesto v životě českých městských Romů můžeme nalézt některé

prvky, které přežívají a třeba nevědomě ovlivňují jejich dnešní životní cyklus. Proto je dobré poznat tradiční způsob života, který ačkoli doznal velkých změn, může pomoci lépe Romům porozumět (<http://romove.radio.cz/cz/clanek/19363>, 2000).

Nejvyšší uznávané hodnoty Romů tvoří: soudržnost a velikost rodiny, láska rodičů k dětem, úcta ke starším členům společenství, fyzická síla, bezhlavá touha vyniknout, hudba, tanec, pohostinnost. Mezi málo uznávané hodnoty překvapivě patří romský jazyk. Až 80% Romů si nepřeje vyučovat romštinu na základních školách. V České republice také mnozí rodiče přestali na své děti mluvit romsky, nemají vztah k psanému slovu, neboť velká část romských tiskovin se vyřazuje. O vzdělání Romové neusilují, nepotřebují k životu žádné vědecké či teoretické poznatky. Mezi jejich povahové zvláštnosti patří slabá vůle, překážkám se raději vyhýbají. Mají velmi malou trpělivost, problémy řeší příliš emotivně, a tak překonávání překážek brzy vzdávají. Jsou také velmi nespolehliví a nesolidní, cítí se stále ohrožení, což je podmíněno mnoha generačními zkušenostmi a osobními zážitky. Tuto přesně nedefinovatelnou emoci prožívají Romové skupinově a je významným činitelem působícím na jejich velkou soudržnost. Dále celková nesamostatnost rozhodování se vyskytuje jak u dětí, tak u dospělých; každé rozhodování je společné a jen společné rozhodnutí co je správné. Nejsou schopni abstraktního myšlení, nemají pro abstraktní věci ani pojmy, tak vznikají problémy ve škole, v matematice apod. Komplex méněcennosti je naproti tomu vyvažován brutalitou, primitivismem nebo alespoň strháváním pozornosti na sebe. Psychická labilita, mimořádná citlivost vůči každé, třeba jen i zdánlivé nespravedlnosti, tendence přeceňovat své schopnosti a jen stěží si přiznat vlastní chybu znamená, že jsou od nás velice rozdílní (Rybář, 2000).

2.3.2.1 Jazyk a kultura romského etnika

Romština a romská kultura hrají důležitou roli v procesu etnické a sociální emancipace Romů. Děti vstupují do předškolní a školní výchovy pouze se znalostí romštiny nebo s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka, jehož prostřednictvím je pak adekvátní zprostředkování výchovných pravidel a nových poznatků prakticky nemožné. Z toho také vyplývá značné ztížení komunikace romských dětí s ostatními dětmi a učiteli. Bilingvismus s převažujícím etnolektem skrývá v sobě jiná úskalí. Většina i těch dětí, které už romsky umějí málo nebo vůbec ne, propadá z vyučovacího jazyka a nepřiměřeně chápe

výklady i ve vlastivědě a v jiných předmětech, závislých na tomto jazyce. Je to tím, že jejich mateřštinou není sice romština ve své formální struktuře, její hloubková struktura však u nich stále působí a je vyjadřována nepřiměřenými prostředky. Problém pojmového a slovního rozsahu ve vlastním jazyce romských dětí souvisí do značné míry se vzdělanostní úrovní rodičů, od nichž se děti jazyku učí (Nečas, 1995).

Velmi důležitým obdobím pro rozvoj řeči je předškolní věk, tedy období do šesti let věku dítěte. Toto období je u dítěte významnou etapou rozvoje pojmového myšlení, které se váže na úroveň jeho řeči, a to nejen z hlediska jeho slovní zásoby, ale i z hlediska gramatické a logické úrovně jeho vyjadřování. Díky odlišnému stylu života romských rodin, způsobu jejich komunikace, často i chudé slovní zásobě je institucionální péče o kvalitu vyjadřování dětí v předškolním věku aktuálnější než v kterémkoliv dalším období jejich vývoje. V tomto vývojovém období se může úspěšně rozvíjet přirozená zvědavost dětí a využívat hravá forma přijímání nových informací nejen k rozšiřování jejich slovní zásoby a ke zdokonalování jejich výslovnost, ale i ke zlepšování gramatické úrovně jejich řeči, a tím i ke zvyšování úrovně jejich logického myšlení (Balvín, 2000).

3 CÍL A ÚKOLY PRÁCE, HYPOTÉZA

Hlavním **cílem** diplomové práce bylo srovnat úroveň vybraných koordinačních schopností žáků romského a neromského původu na základních školách praktických a vyhodnotit, zda je rozdíl věcně významný.

Pro splnění tohoto cíle jsme si stanovili následující **úkoly**:

- prostudovat odbornou literaturu z oblasti romské problematiky, mentální retardace a psychopedie,
- pomocí vybraných motorických testů zjistit úroveň vybraných koordinačních schopností žáků základních škol praktických ve věku 13–15 let,
- získané hodnoty porovnat mezi romskými žáky a žáky z majoritní populace,
- získané výsledky statisticky zpracovat a vyhodnotit.

Na základě získaných poznatků z literatury a zkušeností z testování byla s ohledem na zaměření práce formulována tato **hypotéza**:

Předpokládáme, že úroveň vybraných koordinačních schopností romských žáků bude vyšší než u žáků neromských. Hodnota Cohenova koeficientu “d“ použitého ke stanovení věcné významnosti rozdílu výkonů romských a neromských žáků ZŠ praktických v jednotlivých testech koordinačních schopností bude činit minimálně 0,5.

4 ORGANIZACE A METODIKA PRÁCE

4.1 Popis sledovaného souboru

Testovaný soubor byl tvořen žáky pražských základních škol praktických s ročníkem narození 1991 a 1992. Do výzkumu bylo zařazeno těchto 13 škol: Josefská, Vinohradská, Kupeckého, Trávníčkova, Vokovická, V Olšínách, Libčická, Mochovská, Práčská, Boleslavova, Ružinovská, Bártlova, Pod radnicí. Testování proběhlo u všech zdravých a přítomných jedinců daných ročníků narození, jež se v letech 2002 a 2003 zúčastnili 1. a 2. fáze výzkumu motorické výkonnosti, který v rámci své disertační práce provedla Lejčarová (2006). Naše dílčí šetření tedy navazuje na ta předchozí; výzkumný soubor byl tudíž předem pevně stanoven. Celkově bylo testováno 111 dětí, z toho 24 Romů a 87 jedinců neromského původu. Bližší informace podává Tabulka č. 1.

Tab. č. 1 Počet sledovaných žáků v jednotlivých kategoriích

Etnikum Pohlaví	Romští žáci	Neromští žáci	Celkem
Chlapci	13	50	63
Dívky	11	37	48
Celkem	24	87	111

4.2 Metody získání dat

K posouzení úrovně koordinačních schopností 13–15letých žáků pražských základních škol praktických jsme použili tyto testy koordinačních schopností (Měkota, 1979):

- Nerytmické bubnování
- Výdrž ve stoji jednož na zemi, oči zavřené
- Přeskoky přes švihadlo

- Skok na cíl
- Sestava s tyčí
- Skok daleký vzad

Níže uvádíme charakteristiku a provedení jednotlivých motorických testů.

Test č. 1: Nerytmické bubnování

Charakteristika: Test rytmické schopnosti.

Zařízení: Uzavřená místnost, židle, stůl.

Provedení: Testovaná osoba (dále jen TO) sedí na židli za stolem, dlaně má položeny na desce stolu, přibližně v šíři ramen. Na povel „bubnuje“ dlaněmi takto: 1. levou dlaní udeří do desky stolu dvakrát, 2. pravou ruku překříží přes levou a opět udeří do desky pravou dlaní dvakrát, 3. pravou dlaní se jednou dotkne čela, 4. spustí ruku a pravou dlaní se dotkne stolu. Popsaný cyklus pohybů TO opakuje po dobu 20 s.

Hodnocení a záznam: Hodnotí a zaznamenává se počet správně provedených cyklů během stanoveného časového intervalu; test se opakuje 4x.

Pokyny a pravidla:

- Pohybový úkol vysvětlíme a předvedeme.
- V místnosti nesmí být hluk.
- TO dá signál pro spuštění času

Test č. 2: Výdrž ve stoji jednož na zemi, oči zavřené

Charakteristika: Test motorické rovnováhy.

Zařízení: Rovná, pevná plocha.

Provedení: TO se postaví na plné chodidlo dominantní nohy (bez obuvi), nedominantní DK ohne v kyčli a v koleni, vytočí vně a chodidlo přiloží k vnitřní straně kolena nohy stojné, ruce dá v bok, zavře oči a současně dá časoměřiči pokyn ke spuštění stopek. Test se ukončuje, jakmile TO poruší postoj. Test se opakuje 3x, skóre je součet časů.

Hodnocení a záznam: Hodnotí se výdrž v rovnovážné pozici co nejdéle, max. však 60 s.

Pokyny a pravidla:

- Pohybový úkol vysvětlíme a předvedeme.
- TO se nesmí pohnout z místa, dotknout se země jinou částí těla, oddálit paže od boků či otevřít oči.

Test č. 3: Přeskoky přes švihadlo

Charakteristika: Test obratnosti a zručnosti (kritérium složitosti pohybu)

Zařízení: Rovná, pevná plocha, švihadlo.

Provedení: TO stojí na zemi, švihadlo dlouhé 60 cm drží vpředu dole rovně tak, aby vzdálenost obou rukou byla 40 cm. Odrazem snožmo TO přeskakuje skrčmo držené švihadlo, doskakuje na obě nohy do pevného postroje. Přeskok se opakuje 5x, stále směrem vpřed.

Hodnocení a záznam: Zaznamenává se počet bezchybných provedení.

Pokyny a pravidla:

- Pohybový úkol vysvětlíme a předvedeme.
- Za chybu se považuje, když TO švihadlo během přeskočků upustí, zakopává o něj, nebo když po doskoku neudrží rovnováhu a provede pohyb z místa.

Test č. 4: Skok na cíl

Charakteristika: Test obratnosti a zručnosti (kritérium přesnosti pohybu).

Zařízení: Rovná, pevná plocha, dvě čáry na ploše, křída.

Provedení: Na podlaze tělocvičny jsou ve stanovené vzdálenosti (asi 50 % tělesné výšky probandů) narýsovány 2 rovnoběžné čáry. Úkolem TO je provést skok daleký odrazem snožmo od čáry startovní k čáře cílové tak přesně, aby okraje obou pat při dopadu byly na čáře cíle. Po 2 skocích s očima otevřenými se provádějí 2 skoky s očima zavřenými.

Hodnocení a záznam: Měří se a zaznamenávají absolutní odchylky od cílové čáry s přesností na 0,5 cm; výsledky každé dvojice skoků se sčítají.

Pokyny a pravidla:

- Pohybový úkol vysvětlíme a předvedeme.
- Odraz se provádí z pevné, rovné a neklouzavé plochy. Doskok je na stejnou plochu z které se TO odráží. Odrazová a dopadová plocha musí být na stejné úrovni.
- TO nesmí přešlapovat čáru, za kterou se odráží.

Test č. 5: Sestava s tyčí

Charakteristika: Test obratnosti a zručnosti (rychlostní projev obratnosti či zručnosti).

Zařízení: Rovná, pevná plocha, krátká gymnastická tyč.

Provedení: Stoj mírně rozkročný, krátká gymnastická tyč je vzadu dole rovně (držení u krajů). Na povel TO tyč překračuje nebo přeskakuje tak, že se tyč dostává do polohy vpředu dole rovně. TO dále provede celý obrat vlevo (nebo vpravo), sed a leh na zádech, přitom obě nohy současně provleče nad tyčí, vstane a napřímí trup. (Nyní je tyč opět vzadu dole rovně.) Překročením nebo přeskokem TO znovu přemístí tyč před tělo, provede vzpřim a předpaží.

Hodnocení a záznam: Měří se čas potřebný k provedení sestavy, test se opakuje 5x.

Pokyny a pravidla:

- Pohybový úkol vysvětlíme a předvedeme.
- TO nesmí pustit gymnastickou tyč z rukou.

Test č. 6: Skok daleký vzad

Charakteristika: Test obratnosti a zručnosti (kritérium přizpůsobivosti).

Zařízení: Rovná, pevná plocha, křída.

Provedení: Z podřepu mírně rozkročného, paty u čáry, odrazem snožmo skok vzad co nejdále, dopad snožmo. Test provádíme v tělocvičně, stopu značujeme křídovým prachem, kterým si TO napustí podrážku obuvi. Provádí se 5 pokusů.

Hodnocení a záznam: Měří se délka skoku od čáry po okraj špičky chodidla nohy, která je při doskoku čáře bližší..

Pokyny a pravidla:

- Pohybový úkol vysvětlíme a předvedeme.
- TO nesmí přešlapovat čáru, za kterou se odráží.

4.3 Sběr dat

Aby byla zajištěna co největší objektivita výsledků, bylo šetření provedeno v určitém pevně stanoveném období. Testování probíhalo na již zmíněných 13 základních školách praktických v Praze v květnu až červnu 2006. Testy byly prováděny většinou ve dvou vyučovacích hodinách v tělocvičně či hale s objektivními podmínkami pro testování. Test nerytmického bubnování se vždy uskutečnil v uzavřené místnosti, většinou v učebně, kde byl pouze testovaný žák s testující osobou. Uzavřená učebna umožňovala testovanému

se lépe soustředit a zároveň zabraňovala ostatním žákům v sledování testu, čímž by se dostali do výhody. Ostatní žáci prováděli v tělocvičně zbylé testy.

Prostory byly zapůjčeny se souhlasem ředitelem školy a samotného testování se vždy účastnil pedagogický dozor. Doba testování byla závislá na počtu a schopnostech testovaných jedinců. Testy nemusely být prováděny u každého žáka v přesně stanoveném pořadí, protože nebyly tak fyzicky náročné, aby některý z testů mohl výrazně ovlivnit výsledek v testu následujícím. Před testováním byli žáci seznámeni s obsahem testů a se smyslem jejich provádění. Před každým testem žáci dostali přesné pokyny k provedení konkrétních úkolů s názornou ukázkou.

4.4 Analýza dat

K získání určité sumární informace o charakteru a rozložení šetřením získaných dat a pro vzájemné srovnání souborů byly použity tyto základní statistické charakteristiky:

- aritmetický průměr \bar{x} – nejčastěji používaná míra polohy, ukazující na úroveň souboru a je dána součtem všech naměřených hodnot děleným jejich počtem
- směrodatná odchylka s – nejčastěji používaná míra rozptýlení, ukazující, jak jsou jednotlivé hodnoty v souboru rozptýleny, zda je soubor homogenní či nehomogenní a je dána odmocninou z průměru čtverců odchylek všech hodnot od vypočteného aritmetického průměru
- variační rozpětí R – charakteristika homogenity souboru, vyjadřující rozdíl mezi největší (x_{\max}) a nejmenší (x_{\min}) hodnotou (Kovář, Blahuš, 1989).

K posouzení věcné významnosti rozdílů průměrů jsme použili Cohenův koeficient účinku d . Praktický význam Cohenova návrhu spočívá v tom, že rozdíly se standardizují pomocí směrodatné odchylky. Díky tomu je možné srovnávat odchylky v působení intervencí a ošetření, které byly měřeny zcela jinými prostředky (psychologickými testy, laboratorními přístroji). Tato volnost je samozřejmě relativní. Cohen určil pro svůj index d konvenční hodnoty, které usnadňují, kdy můžeme mluvit o velkém efektu. Pokud je d větší než 0,8, je

efekt velký, pro d mezi 0,5–0,8 je efekt střední a efekty pod 0,2 považujeme za malé (Hendl, 2006).

Cohenův index je dán vztahem

$$d = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s},$$

kde x_1 a x_2 jsou průměry vzorků z dvou skupin a s je shromážděný odhad populační směrodatné odchylky, daný vztahem (Kromrey, et al., 2008)

$$s = \sqrt{\frac{(n_1 - 1)(s_1^2) + (n_2 - 1)(s_2^2)}{n_1 + n_2 - 2}},$$

kde n_1 a n_2 je počet testovaných jedinců ve skupinách a s_1 , s_2 jsou směrodatné odchylky jednotlivých skupin.

5 VÝSLEDKY

Při analýze všech výsledků jsme vycházeli z dat zanesených v tabulkách č. 2–30. Tabulky jsou rozděleny podle druhu koordinačních testů a kategorií. V každé tabulce je zaznamenáno: n – počet testujících žáků, \bar{x} – aritmetický průměr testované skupiny, s – směrodatná odchylka testované skupiny, R – variační rozpětí mezi největší a neměňší hodnotou, x_{\max} – nejvyšší naměřená hodnota skupiny, x_{\min} – nejnižší naměřená hodnota skupiny a hodnota koeficientu účinku d .

Byli jsme si vědomi toho, že skupiny nejsou z hlediska velikosti stejné, resp. podobné. Testovaný soubor byl však předem dán, protože šetření souvisí s výzkumem motorické výkonnosti, který v rámci své disertační práce provedla Lejčarová (2006), a s faktem, že romských žáků je na základních školách praktických méně než žáků neromských. Také si uvědomujeme, že tomto věku nastávají velké mezipohlavní rozdíly v úrovni motorických schopností. Ale i přesto se domníváme, že lze srovnávat jednotlivé skupiny romských a neromských žáků mezi sebou bez ohledu na pohlaví; rozdíly by pravděpodobně byly markantnější v testech kondičních schopností. Srovnávání dvou odlišných pohlaví není tedy úplně správné, ale i výsledky nám ukazují, že rozdíly v jednotlivých testech jsou, až na výjimky, vyrovnané.

1. Test „Nerytmické bubnování“ (Tab. č. 2–6)

V testu „Nerytmické bubnování“ se potvrdila naše hypotéza, že věcně významný rozdíl mezi romskými a neromskými skupinami bude činit minimálně 0,5. Nejmenší věcně významný rozdíl byl naměřen mezi romskými a neromskými chlapci, a to až 0,76, což je považováno za středně velký efekt; věcná významnost rozdílu u zbylých dvou kategorií je velká. Vysoká výkonnost romských žáků v tomto testu pravděpodobně spočívá ve větším citu pro rytmus, než jaký mají žáci neromští. Větší cit pro rytmus u romských žáků potvrzuje mj. také menší věcně významný rozdíl mezi romskými děvčaty a romskými chlapci, než je tomu u neromských dívek a neromských chlapců. K suverenitě romských žáků v tomto testu přispěl také fakt, že tři neromští žáci byli hodnoceni 0, zatímco nejnižší hodnota, a to pouze jednoho romského žáka, byla 5.

Tab. č. 2 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Nerytmické bubnování“ u romských a neromských žáků

Nerytmické bubnování							
Kategorie	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Romští žáci	24	9,02	2,14	8,5	13,5	5	0,87
Neromští žáci	87	6,60	2,90	15	15	0	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{max} , x_{min} jsou uvedeny v počtu cyklů

Tab. č. 3 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Nerytmické bubnování“ u romských a neromských chlapců

Nerytmické bubnování							
Kategorie / pohlaví	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Romští chlapci	13	9,25	2,50	8,5	13,5	5	0,76
Neromští chlapci	50	7,07	2,86	15	15	0	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{max} , x_{min} jsou uvedeny v počtu cyklů

Tab. č. 4 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Nerytmické bubnování“ u romských a neromských dívek

Nerytmické bubnování							
Kategorie / pohlaví	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Romské dívky	11	8,75	1,56	5	11,25	6,25	0,94
Neromské dívky	37	5,97	2,82	11,75	11,75	0	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{max} , x_{min} jsou uvedeny v počtu cyklů

Tab. č. 5 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Nerytmické bubnování“ u romských chlapců a romských dívek

Nerytmické bubnování							
Kategorie	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Romští chlapci	13	9,25	2,50	8,5	13,5	5	0,22
Romské dívky	11	8,75	1,56	5	11,25	6,25	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{max} , x_{min} jsou uvedeny v počtu cyklů

Tab. č. 6 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Nerytmické bubnování“ u neromských chlapců a neromských dívek

Nerytmické bubnování							
Kategorie	n	\bar{x}	s	R	x_{\max}	x_{\min}	d
Neromští chlapci	50	7,07	2,86	15	15	0	0,41
Neromské dívky	37	5,97	2,82	11,75	11,75	0	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{\max} , x_{\min} jsou uvedeny v počtu cyklů

2. Test „Výdrž ve stoji jednož na zemi, oči zavřené“ (Tab. č. 7–10)

V tomto testu se náš předpoklad nepotvrdil ani v jedné kategorii, protože věcně významný rozdíl mezi romskými a neromskými skupinami je malý, Cohenův index nepřesahuje ani v jedné z pozorovaných skupin hodnotu 0,13. Porovnání mezi chlapci a dívkami u romských i neromských dětí vyplývá ve prospěch chlapců. Tento fakt je velmi zajímavý, protože podle Dovalila (2002) rovnovážné schopnosti jsou obecně lepší u dívek než u chlapců. Rozhodujícím faktorem při porovnávání chlapců a dívek mohlo být více chlapců, kteří v testu dokázali překročit hranici 60 s. Jak romští, tak neromští chlapci měli mezi sebou tři takové spolužáky. Mezi dívkami se našla pouze jedna, a to mezi neromskými. Naopak jediná skupina, která mezi sebou neměla člena, který by při testu nebyl schopen „vydržet ve stoji jednož, oči zavřené ani vteřinu“ byla skupina romských dívek, ovšem ani tento fakt jim nepomohl v tomto testu k lepšímu průměru, než jaký měli jak romští, tak neromští chlapci.

Tab. č. 7 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Výdrž ve stoji na zemi, oči zavřené“ u romských a neromských žáků

Výdrž ve stoji jednož na zemi, oči zavřené							
Kategorie	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Romští žáci	24	25,19	21,58	87,34	87,34	0	0,10
Neromští žáci	87	22,39	26,79	136	136	0	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{max} , x_{min} jsou uvedeny v s

Tab. č. 8 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Výdrž ve stoji na zemi, oči zavřené“ u romských a neromských chlapců

Výdrž ve stoji jednož na zemi, oči zavřené							
Kategorie / pohlaví	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Romští chlapci	13	29,80	26,01	87,34	87,34	0	0,10
Neromští chlapci	50	26,05	31,42	136	73,52	0	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{max} , x_{min} jsou uvedeny v s

Tab.č. 9 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Výdrž ve stoji na zemi, oči zavřené“ u romských a neromských dívek

Výdrž ve stoji jednož na zemi, oči zavřené							
Kategorie / pohlaví	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Romské dívky	11	19,73	12,69	35,78	44,65	8,87	0,13
Neromské dívky	37	17,45	17,62	73,52	73,52	0	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{max} , x_{min} jsou uvedeny v s

Tab. č. 10 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Výdrž ve stoji na zemi, oči zavřené“ u romských chlapců a romských dívek

Výdrž ve stoji jednož na zemi, oči zavřené							
Kategorie	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Romští chlapci	13	29,80	26,01	87,34	87,34	0	0,47
Romské dívky	11	19,73	12,69	35,78	44,65	8,87	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{max} , x_{min} jsou uvedeny v s

Tab. č. 11 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Výdrž ve stoji na zemi, oči zavřené“ u neromských chlapců a neromských dívek

Výdrž ve stoji jednož na zemi, oči zavřené							
Kategorie	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Neromští chlapci	50	26,05	31,42	136	73,52	0	0,32
Neromské dívky	37	17,45	17,62	73,52	73,52	0	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{max} , x_{min} jsou uvedeny v s

3. Test „Přeskoky přes švihadlo“ (Tab. č. 12–17)

V přeskoce přes švihadlo se potvrdila naše předpověď o věcné významnosti rozdílu mezi romskými a neromskými skupinami pouze v porovnání romských a neromských chlapců v tab. č. 13, věcně významný rozdíl mezi těmito skupinami je středně velký. Za zmínku stojí velké výkonnostní rozdíly mezi romskými chlapci a děvčaty. Zatímco u neromských chlapců a děvčat je hodnota Cohenova indexu opravdu malá, mezi romskými chlapci a děvčaty považujeme hodnotu v tab. č. 15 za velký věcně významný rozdíl. Tento věcně významný rozdíl bych přisoudil obtížnosti testu. Na první pohled se úkol zdál být jednoduchý. O opaku se rychle přesvědčili mnohé dívky i chlapci, kteří minimálně první pokus podcenili. Také velké množství žáků nebylo schopno v testu uspět ani jednou – to se týkalo hlavně dívek. Jak romští, tak neromští chlapci si vedli v tomto testu mnohem lépe. Pokud se chlapcům nepodařil první pokus, opravdu se snažili, aby v dalších pokusech uspěli. Nejdůležitějším faktorem rozdílu mezi romskými chlapci a romskými děvčaty případně i neromskými chlapci pravděpodobně byly bezchybné přeskoky. Bez jediné chyby zakončilo tento test 61% romských chlapců, u neromských chlapců to bylo jen 30% a u romských dívek dokonce jen 18%.

Tab. č. 12 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Přeskoky přes švihadlo“ u romských a neromských žáků

Přeskoky přes švihadlo							
Kategorie	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Romští žáci	24	3,16	1,95	5	5	0	0,36
Neromští žáci	87	2,39	2,14	5	5	0	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{max} , x_{min} jsou uvedeny v počtu provedení

Tab. č. 13 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Přeskoky přes švihadlo“ u romských a neromských chlapců

Přeskoky přes švihadlo							
Kategorie / pohlaví	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Romští chlapci	13	3,92	1,77	5	5	0	0,62
Neromští chlapci	50	2,64	2,12	5	5	0	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{max} , x_{min} jsou uvedeny v počtu provedení

Tab. č. 14 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Přeskoky přes švihadlo“ u romských a neromských dívek

Přeskoky přes švihadlo							
Kategorie / pohlaví	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Romské dívky	11	2,27	1,76	5	5	0	0,10
Neromské dívky	37	2,05	2,11	5	5	0	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{max} , x_{min} jsou uvedeny v počtu provedení

Tab. č. 15 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Přeskoky přes švihadlo“ u romských chlapců a romských dívek

Přeskoky přes švihadlo							
Kategorie	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Romští chlapci	13	3,92	1,77	5	5	0	0,93
Romské dívky	11	2,27	1,76	5	5	0	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{max} , x_{min} jsou uvedeny v počtu provedení

Tab. č. 16 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Přeskoky přes švihadlo“ u neromských chlapců a neromských dívek

Přeskoky přes švihadlo							
Kategorie	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Neromští chlapci	50	2,64	2,12	5	5	0	0,27
Neromské dívky	37	2,05	2,11	5	5	0	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{max} , x_{min} jsou uvedeny v počtu provedení

4. Test „Skok na cíl“ (Tab. č. 17–21)

V testu skok na cíl se naše hypotéza mezi romskými a neromskými kategoriemi vyplnila opět jen u romských a neromských chlapců v tab. č. 18, kde je věcně významný rozdíl střední. Romské dívky byly také lepší než jejich neromské spolužačky, hodnota Cohenova koeficientu d je sice malá, ale blíží se k hodnotě střední. V tomto testu budeme jen těžko hledat příčiny tohoto výsledku. Mohla zde hrát roli i náhoda, ale i fakt, že romští žáci měli skutečně lepší odhad vzdálenosti než žáci neromští. Hodnota věcně významného rozdílu mezi romskými a neromskými žáky se nachází těsně pod střední hranicí.

Tab. č. 17 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Skok na cíl“ u romských a neromských žáků

Skok na cíl							
Kategorie	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Romští žáci	24	11,27	5,96	23	24	1	0,47
Neromští žáci	87	19,12	18,50	108	110	2	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{\max} , x_{\min} jsou uvedeny v cm

Tab. č. 18 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Skok na cíl“ u romských a neromských chlapců

Skok na cíl							
Kategorie / pohlaví	n	\bar{x}	s	R	x_{\max}	x_{\min}	d
Romští chlapci	13	10,65	5,67	19	20	1	0,51
Neromští chlapci	50	18,92	17,33	88	90	2	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{\max} , x_{\min} jsou uvedeny v cm

Tab. č. 19 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Skok na cíl“ u romských a neromských dívek

Skok na cíl							
Kategorie / pohlaví	n	\bar{x}	s	R	x_{\max}	x_{\min}	d
Romské dívky	11	12	6,22	23	24	1	0,41
Neromské dívky	37	19,39	19,95	107,5	110	2,5	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{\max} , x_{\min} jsou uvedeny v cm

Tab. č. 20 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Skok na cíl“ u romských chlapců a romských dívek

Skok na cíl							
Kategorie	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Romští chlapci	13	10,65	5,67	19	20	1	0,22
Romské dívky	11	12	6,22	23	24	1	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{max} , x_{min} jsou uvedeny v počtu opakování

Tab. č. 21 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Skok na cíl“ u neromských chlapců a neromských dívek

Skok na cíl							
Kategorie	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Neromští chlapci	50	18,92	17,33	88	90	2	0,02
Neromské dívky	37	19,39	19,95	107,5	110	2,5	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{max} , x_{min} jsou uvedeny v počtu opakování

5. Test „Sestava s tyčí“ (Tab. č. 22–26)

U testu Sestava s tyčí se naše hypotéza nenaplnila ani u jedné ze sledovaných kategorií mezi romskými a neromskými dětmi. Mezi průměrnými výkony romských a neromských chlapců vznikl nejmenší věcně významný rozdíl s hodnotou 0,01, což dokládá vyrovnanost mezi romskými a neromskými chlapci. Na rozdíl od chlapců se mezi romskými a neromskými dívkami věcně významný rozdíl (viz tab. č. 24) blížil ke střední hodnotě Cohenova indexu. Neromské dívky byly v tomto testu opravdu nejhorší, což dokazuje i střední věcně významný rozdíl mezi neromskými dívkami a neromskými chlapci uvedený v tab. č. 26. Důvodem mohla být neobratnost neromských dívek případně i problém se zapamatováním sestavy. Při samotném testování vypadaly neromské dívky skutečně méně obratně než žáci v jiných skupinách. Problém se zapamatováním sestavy neměly pouze neromské dívky, některým žákům to činilo také velké potíže, ale pravděpodobně sečtením těchto dvou uvedených problémů stanovilo takto velký výkonnostní rozdíl mezi neromskými dívkami a ostatními skupinami. Je také nutné podotknout, že necelých 6% neromských žáků nebylo schopno tento test zvládnout, a proto byli z celkového hodnocení testu vyškrtnuti.

Tab. č. 22 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Sestava s tyčí“ u romských a neromských žáků

Sestava s tyčí							
Kategorie	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Romští žáci	24	20,17	6,84	32,17	42,73	10,56	0,21
Neromští žáci	82	22	8,84	53,78	62,78	9	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{max} , x_{min} jsou uvedeny v s

Tab. č. 23 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Sestava s tyčí“ u romských a neromských chlapců

Sestava s tyčí							
Kategorie / pohlaví	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Romští chlapci	13	20,03	8,50	32,17	42,73	10,56	0,01
Neromští chlapci	47	19,90	6,98	25,13	34,13	9	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{max} , x_{min} jsou uvedeny v s

Tab. č. 24 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Sestava s tyčí“ u romských a neromských dívek

Sestava s tyčí							
Kategorie / pohlaví	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Romské dívky	11	20,33	4,09	14,21	27,07	12,86	0,42
Neromské dívky	35	24,29	10,42	47,73	62,78	15,05	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{max} , x_{min} jsou uvedeny v s

Tab. č. 25 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Sestava s tyčí“ u romských chlapců a romských dívek

Sestava s tyčí							
Kategorie	n	\bar{x}	s	R	x_{\max}	x_{\min}	d
Romští chlapci	13	20,03	8,50	32,17	42,73	10,56	0,04
Romské dívky	11	20,33	4,09	14,21	27,07	12,86	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{\max} , x_{\min} jsou uvedeny v počtu opakování

Tab. č. 26 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Sestava s tyčí“ u neromských chlapců a neromských dívek

Sestava s tyčí							
Kategorie	n	\bar{x}	s	R	x_{\max}	x_{\min}	d
Neromští chlapci	47	19,90	6,98	25,13	34,13	9	0,50
Neromské dívky	35	24,29	10,42	47,73	62,78	15,05	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{\max} , x_{\min} jsou uvedeny v počtu opakování

6. Test „Skok daleký vzad“ (Tab. č. 27–30)

U testu „Skok daleký vzad“ se naše hypotéza nepotvrdila v žádné ze sledovaných kategorií. Mezi romskými a neromskými skupinami jsou rozdíly velmi podobné, věcně významný rozdíl v těchto skupinách je sice malý, ale hodnoty nejsou daleko od hodnoty 0,5, což spadá již do oblastí posuzované jako středně velký rozdíl. Rozdíl výkonů romských skupin od skupin neromských tedy není zanedbatelný. Při porovnání romských chlapců a dívek (viz tab. č. 30) je patrné, že romští chlapci byli výrazně lepší než romské dívky. Porovnání neromských chlapců a dívek dopadlo také ve prospěch chlapců, jen s tím, že rozdíl nebyl až tak markantní. Zajímavé je porovnání minimální hodnoty výkonu mezi jednotlivými skupinami: jak neromské, tak romské dívky byly v porovnání se svými chlapeckými protějšky v tomto ohledu lepší. Romské dívky měly minimální hodnotu výkonu dokonce ze všech skupin nejlepší. I přes toto malé vítězství dívek měli chlapci průměrné výkony o hodně vyšší, což bylo pravděpodobně dáno většími silovými schopnostmi při odrazu.

Tab. č. 27 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Skok daleký vzad“ u romských a neromských žáků

Skok daleký vzad							
Kategorie	n	\bar{x}	s	R	x_{\max}	x_{\min}	d
Romští žáci	24	70,58	17,76	62	101	39	0,43
Neromští žáci	87	60,54	24,19	127	137	10	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{\max} , x_{\min} jsou uvedeny v cm

Tab. č. 28 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Skok daleký vzad“ u romských a neromských chlapců

Skok daleký vzad							
Kategorie / pohlaví	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Romští chlapci	13	77,61	17,24	62	101	39	0,48
Neromští chlapci	50	65,24	26,28	127	137	10	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{max} , x_{min} jsou uvedeny v cm

Tab. č. 29 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Skok daleký vzad“ u romských a neromských dívek

Skok daleký vzad							
Kategorie / pohlaví	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Romské dívky	11	62,27	14,46	41	83	42	0,44
Neromské dívky	37	54,18	19,29	91	107	16	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{max} , x_{min} jsou uvedeny v cm

Tab. č. 30 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Skok daleký vzad“ u romských chlapců a romských dívek

Skok daleký vzad							
Kategorie	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Romští chlapci	13	77,61	17,24	62	101	39	0,95
Romské dívky	11	62,27	14,46	41	83	42	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{max} , x_{min} jsou uvedeny v počtu opakování

Tab. č. 31 Porovnání základních statistických charakteristik v testu „Skok daleký vzad“ u neromských chlapců a neromských dívek

Skok daleký vzad							
Kategorie	n	\bar{x}	s	R	x_{max}	x_{min}	d
Neromští chlapci	50	65,24	26,28	127	137	10	0,46
Neromské dívky	37	54,18	19,29	91	107	16	

Legenda:

 Cohenův index d

\bar{x} , s, R, x_{max} , x_{min} jsou uvedeny v počtu opakování

6 DISKUSE

Ve výsledcích výzkumného šetření mezi romskými a neromskými skupinami žáků nejsou ve většině testů výrazné rozdíly. Částečně může výsledky výzkumu ovlivňovat malý počet romských žáků. Pokud pomíneme test nerytmického bubnování, kde romští žáci své neromské spolužáky jasně předčili a byli tedy ve všech kategoriích lepší, jsou zbylé výsledky věcně významných rozdílů v ostatních testech většinou malé.

Důsledkem vynikajících výsledků v testu Nerytmické bubnování je pravděpodobně talent romských dětí k rytmu, zpěvu a hudbě, který se skrývá ve většině Romů. Často se u romských dětí tato přednost nerozvíjí, což je škoda pro ně samotné (Balabánová, 1995).

Nejvyrovnanější výsledky mezi romskými a neromskými žáky byly dosaženy v testu „Výdrž ve stoji jednož“; romské a neromské dívky měly velmi podobné výsledky v testu „Přeskoky přes švihadlo“, zatímco romští a neromští chlapci byli nejvíce vyrovnaní v testu „Sestava s tyčí“. Je však nutno podotknout, že několik výsledků Cohena indexu bylo těsně pod hranicí střední významnosti a to zejména u testů skok daleký a skok na cíl. *„Je tedy nutné si uvědomit, že posouzení, jaký účinek považovat za velký, záleží na kontextu. Jak hranice navržené Cohenem, tak různé limity pro korelační koeficient, nebo jiné míry účinku jsou podobně jako třeba hodnoty hladiny významnosti sice, do jisté míry zdůvodněné, ale určitě nemají absolutní platnost“* (Hendl, 2006, s. 190).

Podobných výzkumů se zatím u nás moc neprovedlo, není tak možné výsledky našeho šetření srovnávat s jinými. Porovnáním tělesného růstu a pohybové výkonnosti 7 až 10letých dětí romské a běžné populace se zabývali Rudolf, Bianka (2001). Cílem jejich výzkumu bylo zjistit pomocí EUROFIT-testu stav tělesného vývinu a pohybové výkonnosti dětí romské populace a porovnat ho s dětmi běžné populace podle věku a pohlaví. Zatímco naše výsledky hovoří vždy ve prospěch romských žáků, výsledky výzkumu Rudolfa, Bianky jsou opačné. Autoři konstatovali, že romské děti mladšího školního věku zaostávají v tělesném vývinu a pohybové výkonnosti za dětmi běžné populace. Je velmi důležité zdůraznit, že se tyto autoři zabývali pouze dětmi intaktními, kdežto my jsme prováděli šetření mezi romskými a neromskými žáky plnící povinnou školní docházku na základní škole praktické, tj. děti s intelektovým postižením. I přesto si myslíme, že tento rozdíl je přinejmenším zajímavý. Jedním z možných faktorů ovlivňujících výsledky výzkumu může být lenost nebo nezáměr romských žáků sportovat.

Romští žáci jen zřídka aktivně sportují, nejsou ke sportu nikým motivováni a podporováni, a tak to pro ně není ani důležité. České děti na základních školách jsou oproti Romům přeci jen aktivnější. Není tedy divu, že podle Rudolfova, Biankova výzkumu romské děti oproti běžné populaci v pohybové výkonnosti zaostávají. Na základních školách praktických se jen zřídka najdou aktivně sportující děti, a to jak romské, tak neromské. Podle výzkumu Lejčarové (2007) na základních školách praktických v Praze v pohybových aktivitách participuje pouhých 19% oproti 55% 9–11letých žáků z běžných základních škol. Pravděpodobně i díky tomu, že ani čeští ani romští žáci na základní škole praktické většinou pravidelně nesportují, byly výsledky našeho testování spíše vyrovnané. Proč ale byli romští žáci oproti neromským žákům vždy lepší, a to dokonce ve všech kategoriích, byť třeba jen o kousíček? Je možné, že to souvisí s antropologickými rozdíly. Nebo jsou romští žáci na základní školy praktické zařazováni neprávem? Docházejí do základních škol praktických skutečně romští žáci s MR, nebo jsou pouze sociálně zanedbaní, jak je již v práci uvedeno.

Podle Portika (2003) výsledky ze studia růstu a vývinu romských dětí ukazují, že romské děti se v tělesném vývinu liší od dětí majoritní společnosti. Antropologický výzkum Valachové (2002) tuto skutečnost potvrzuje. Porovnání romských a neromských dětí od 6 do 14 let ukazuje, že romští žáci dosahují v tělesné výšce, váze a obvodu hrudníku nižších hodnot než žáci majoritní společnosti. Je tedy otázkou, zda je tato skutečnost při testování výhodou pro romské žáky nebo pro žáky neromského původu.

7 ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo srovnání úrovně koordinačních schopností žáků romského a neromského původu na pražských základních školách praktických, ve věku 13, 14 a 15 let. V práci je uvedena základní charakteristika žáka základní školy praktické, příčiny vzniku MR a odlišnosti osobnosti dítěte s MR. Dále se práce zabývá odlišnostmi romského etnika a jejich problémy ve vztahu ke škole a učitelům.

V praktické části jsme ke zhodnocení úrovně koordinačních schopností romských a neromských žáků použili šest vybraných koordinačních testů, velikost věcné významnosti rozdílu průměru výkonů mezi romskými a neromskými skupinami jsme zjišťovali pomocí Cohenova indexu d.

Naše hypotéza o minimální hodnotě Cohenova koeficientu, stanovené na 0,5, se nepotvrdila u všech sledovaných kategorií. Můžeme se jen těžko domnívat, co je příčinou tohoto faktu. Objektivnější vysvětlení by nám mohla přinést snad jen další šetření, která by se měla provést ve všech regionech České republiky. Výsledky by se pak měly porovnat, nejen mezi romskými a neromskými žáky, ale i mezi samotnými Romy v jednotlivých regionech.

Bylo by zapotřebí žáky ze základních škol praktických více zapojovat do pohybových aktivit. Děti s MR mají slabou vůli vydržet u aktivity vyžadující trénink a snést třeba i malou bolest, která je se sportem spojena. Nejsou schopny vydržet pro ně nepříjemné pocity, aby poté mohly mít z dané aktivity či sportu radost a prožitek. Je třeba je neustále motivovat, povzbuzovat a „tlačit dopředu“, což bohužel většina rodičů žáků ze základních škol praktických nedělá. Nestará se ani o to, co jejich děti dělají, a ty si pak hledají jednoduchou zábavu bez sebemenší námahy a nápadu. K vyplnění času smysluplnými aktivitami by měla přispět škola. Avšak podle Lejčarové (2007) je nabídka těchto aktivit ze strany jednotlivých základních škol praktických v porovnání se školami běžného typu velmi malá. Navíc jsou aktivity školy nepovinné a většina žáků sama od sebe na dobrovolné hodiny nepůjde. Zde by měli pomoci právě rodiče, ovšem jejich přístup byl již zmíněn, a tak se v nejbližší době pravděpodobně nic nezmění.

LITERATURA

1. BALABÁNOVÁ, H. Praktické zkušenosti se vzděláváním romských dětí. 1. vydání. Praha: občanské sdružení MENT, 1995. 27 s.
2. BALVÍN, J. *Romové a alternativní pedagogika*. 1. vydání. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. 200 s. ISBN 80-902461-7-6.
3. BALVÍN, J. *Romové a jejich učitelé*. 1. vydání. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999. 144 s. ISBN 80-902461-1-7.
4. BALVÍN, J. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. 1. vydání. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1996. 67 s. ISBN 80-902149-1-6.
5. BALVÍN, J. *Romové a volný čas*. 1. vydání. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. 154 s. ISBN 80-902149-5-9.
6. BALVÍN, J. *Romové a zvláštní školy*. 1. vydání. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. 189 s. ISBN 80-90-2149-6-7.
7. BALVÍN, J. *Společně*. 1. vydání. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. 143 s. ISBN 80-902149-2-4.
8. ČERNÁ, M. *Kapitoly z psychopedie*. 2. vydání. Praha: Univerzita Karlova, 1995. 82 s. ISBN 80-7066-899-7.
9. DOVALIL, J. *Výkon a trénink ve sportu*. 1. vydání. Praha: Olympia, 2002. 336 s. ISBN 80-7033-760-5.
10. DOLEJŠÍ, I. *Vliv rodinného prostředí na vývoj mentálně retardovaného dítěte-žáka zvláštní školy*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 184 s.
11. HASTRMANOVÁ, Š., HOUDEK, L. Romské etnikum a sport: percepce, přínosy a omezení. *Aktuální otázky sociologie sportu: sborník ze semináře České kinantropologické společnosti, Sekce sociologie sportu, UK FTVS, Praha 22.11. 2007 [CD-ROM]*. Praha: UK FTVS, 2007. Adresář: D:\sborník.pdf, s. 50-55. ISBN 978-80-86317-55-7.
12. HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. 1. vydání. Praha: Portál, 2004. 583 s. ISBN 80-7178-820-1.

13. KARÁSKOVÁ, V. Pohybové aktivity žáků romského etnika v České Republice. *Česká kinantropologie*, 2000, roč. 4, č. 2, s. 73–75.
14. KARÁSKOVÁ, V. *Profesní kompetence učitele tělesné výchovy na zvláštní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1994. 66 s. ISBN 80-7067-513-6.
15. KARÁSKOVÁ, V. Rozumová výchova v hodině tělesné výchovy na zvláštní škole. *Speciální pedagogika*, 1990-1991, roč. 1, č. 1, s. 4–6.
16. KLÍMA, P. Psychologické vyšetření romského dítěte v poradenském systému. In *Romové a zvláštní školy. Sborník z 10. setkání Hnutí R v Ostravě*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. Část 3. Romové a zvláštní školy. s. 67–73.
17. KVAPILÍK, J., ČERNÁ, M. *Zdravý způsob života mentálně postižených*. 1. vydání. Praha: Avicenum, 1990. 134 s. ISBN 80-201-0019-9.
18. LEJČAROVÁ, A. Motorická výkonnost žáků zvláštních škol v závislosti na jejich intelektovém postižení. Praha, 2006. 284 s. Disertační práce na fakultě Tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy na katedře pedagogických praxí. Vedoucí diplomové práce Doc. PhDr. Pavel Tilinger, CSc.
19. LEJČAROVÁ, A. Zapojení žáků základních škol praktických v Praze do mimoškolních pohybových aktivit. *Aktuální otázky sociologie sportu: sborník ze semináře České kinantropologické společnosti, Sekce sociologie sportu*, UK FTVS, Praha 22.11. 2007 [CD-ROM]. Praha: UK FTVS, 2007. Adresář: D:\sborník.pdf, s. 56-62. ISBN 978-80-86317-55-7.
20. LEJČAROVÁ, A. Úroveň vybraných koordinačních schopností žáků základních škol praktických v závislosti na etiologii jejich intelektového postižení. *Česká kinantropologie*, 2007, roč. 11, č. 3, s. 61-71.
21. MĚKOTA, K. *Měření a testy v antropomotorice III*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1979. 254 s.
22. MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 87 s. ISBN 80-244-0207-6.
23. NEČAS, C. *Romové v České republice včera a dnes*. 3. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1995. 96 s. ISBN 80-7067-559-4.

24. NOSKOVÁ, D. Přístup při přeřazování dětí do zvláštní školy. In *Romové a zvláštní školy. Sborník z 10. setkání Hnutí R v Ostravě*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. Část 3. Romové a zvláštní školy. s. 58–59.
25. PORTIK, M. *Determinanty edukácie romských žiakov*. 1. vydání. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovské univerzity, 2003. 177 s. ISBN 80-8068-155-4.
26. RUDOLF, H., BIANKA, H. Porovnanie telesného vývinu a pohybovém výkonnosti u 7 až 10 ročných detí romském a beznej populacie. *Romske etnikum v systéme multikultúrnej edukacie. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Prešov: Pedagogická fakulta prešovské univerzity v Prešove, 2001. s. 82–85.
27. RYBÁŘ, R. *Společenské soužití s národnostními menšinami*. 1. vydání. Brno: Akademické nakladatelství, 2000. 28 s. ISBN 80-7204-143-6.
28. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
29. SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. 6. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. 232 s.
30. ŠAMŠA, V. Vztah učitele a romských rodin. In *Romové a zvláštní školy. Sborník z 10. setkání Hnutí R v Ostravě*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. Část 3. Romové a zvláštní školy. s. 52–53.
31. ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, 2001. 92 s. ISBN 80-247-0277-0.
32. ŠVARCOVÁ, I. Alternativní vzdělávací program pro romské žáky zvláštních škol. *Vychovávateľ*, 1998-99, roč. 42, č. 5/6, s. 26–28.
33. ŠVARCOVÁ, I. Alternativní vzdělávací program zvláštní školy pro žáky romského etnika. *Speciální pedagogika*, 1998, roč. 8, č. 4, s. 33–40.
34. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 3. vydání. Praha: Portál, 2006. 198 s. ISBN 80-7367-060-7.
35. ŠVARCOVÁ, I. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Mentální retardace*, 2004, č. 48, s. 14–15.
36. ŠVARCOVÁ, I. Romské děti na zvláštních školách. *Mentální retardace*, 1998, č. 35, s. 5–6.

37. TANCOŠOVÁ, N. Psychologické vyšetření romského dítěte v poradenském systému. In *Romové a jejich učitelé. Sborník z 12. setkání Hnutí R v Ostravě*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999. Část 3. Základní rysy koncepce MŠMT ČR ve vzdělání romských dětí. s. 72–75.
38. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vydání. Praha: Portál, 2008. 860 s. ISBN 978-80-7367-414-4.
39. VALACHOVÁ, D., KADLEČÍKOVÁ, Z., BUTAŠOVÁ, A., ZELINA, M. *Vzdělávanie Rómov*. 1. vydání. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství, 2002. 205 s. ISBN 80-08-03339-8.
40. VALENTA, M., KREJČÍŘOVÁ, O. *Psychopedie* 1. vydání. Olomouc: Netopejř, 1997. 193 s. ISBN 80-902057-9-8.
41. VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. 3. vydání. Praha: Parta, 2007. 386 s. ISBN 978-80-7320-099-2.
42. VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Tauris, 2006. 96 s. ISBN 80-87000-02-1.

Použité internetové zdroje

1. *Portál veřejné správy České republiky* [online]. c2004, [cit.13-03-2008]. Dostupné z:
<http://portal.gov.cz/wps/portal/_s.155/708/_s.155/708?uzel=535&POSTUP_ID=540>.
2. *Aktuálně.cz* [online]. c2007, [cit.1-07-2008]. Dostupné z:
<<http://aktualne.centrum.cz/domaci/soudy-a-pravo/clanek.phtml?id=513898>>.
3. *VÚP* [online]. c2005, [cit.1-07-2008]. Dostupné z:
<<http://www.rvp.cz/soubor/rvpzv-lmp.pdf>>.
4. *Liga lidských práv* [online]. c2007, [cit.13-03-2008]. Dostupné z:
<http://www.llp.cz/files/file/segregovane_skolstvi.pdf>.

5. *Člověk v tísní* [online]. c2006, [cit.1-07-2008]. Dostupné z: <<http://www.clovekvtisni.cz/download/pdf/74.pdf>>.
6. *Psychologie dnes* [online]. c2005, [cit.12-08-2008]. Dostupné z: <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=25189>>.
7. *Romové v České Republice* [online]. c2000, [cit.17-08-2008]. Dostupné z: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/19363>>.
8. *Informace k legislativě* [online]. c2007, [cit.17-08-2008]. Dostupné z: <http://www.pppnj.adslink.cz/data/doc/Zapis_z_porady_PPP_a_VP_ZS_k_zac_sk_r_2007-08.doc>.
9. *Frequently Asked Questions on Intellectual Disability and the AAIDD Definition* [online]. c2006, [cit.17-08-2008]. Dostupné z: <http://www.aamr.org/Policies/faq_intellectual_disability.shtml>.
10. KROMREY, J. D., et al. *Robustness in meta-analysis: an empirical comparison of point and interval estimates of standardized mean differences and Cliff's delta* [online]. [cit. 17-08-2008]. Dostupné z: <<http://luna.cas.usf.edu/~mbrannic/files/meta/Robust%20Estimates.pdf>>.



UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU
Josef Martího 31, 162 52 Praha 6-Vešelavín
tel.: 220 171 111
<http://www.ftvs.cuni.cz/>

Žádost o vyjádření etické komise UK FTVS

k projektu výzkumné, doktorské, diplomové (bakalářské) práce, zahrnující lidské účastníky

Název: Srovnání motorické výkonnosti žáků romského a neromského původu na základních školách praktických

Forma projektu: diplomová práce

Autor (hlavní řešitel): Lukáš Zahrada

Školitel: Mgr. Alena Lejčarová, Ph.D.

Popis projektu

Diplomová práce je řešena jako součást postdoktorského výzkumu školitelky, týkajícího se hodnocení motorické výkonnosti žáků pražských základních škol praktických v závislosti na jejich intelektovém postižení. Výzkumnou soubor byl tedy dán. Celkem bylo souborem motorických testů sledujících vybrané kondiční a koordinační schopnosti testováno 112 žáků. Cílem této magisterské práce je zjistit, zda a popř. jaké rozdíly existují v úrovni vybraných koordinačních schopností mezi žáky romskými a neromskými.

Zajištění bezpečnosti pro posouzení odborníky:

Testování byla vždy přítomna školitelka, která má s testováním této specifické populace dětí již zkušenosti, a minimálně jeden pedagogický pracovník dané základní školy praktické.

Etické aspekty výzkumu

Vedení každé základní školy praktické souhlasilo s realizací výzkumu a jeho zpracováním. Osobní údaje jednotlivých dětí nebudou nikde zveřejňovány.

Informovaný souhlas je přiložen

V Praze dne 26. 6. 2008

Podpis autora: Lukáš Zahrada

Vyjádření etické komise UK FTVS

Složení komise: Doc. MUDr. Staša Bartůňková, CSc.
Prof. Ing. Václav Bunc, CSc.
Prof. PhDr. Pavel Slepíčka, DrSc.
Doc. MUDr. Jan Heller, CSc.

Projekt práce byl schválen Etickou komisí UK FTVS pod jednacím číslem: 0138/2008

dne: 30. 6. 2008

Etická komise UK FTVS zhodnotila předložený projekt a neshledala žádné rozpory s platnými zásadami, předpisy a mezinárodními směrnici pro provádění biomedicínského výzkumu, zahrnujícího lidské účastníky.

Řešitel projektu splnil podmínky nutné k získání souhlasu etické komise.

razítko školy



podpis předsedy EK