



Metodický text pro pedagogické pracovníky romských žáků základních škol

Martin Kaleja

Praha 2017



KALEJA, Martin. (2017), *Metodický text pro pedagogické pracovníky romských žáků základních škol*. Praha: Slovo 21, z. s. [online] ISBN 978-80-905715-9-4

Anotace: *Předložený metodický text slouží pedagogickým pracovníkům základních škol, kteří pracují s romskými žáky z prostředí sociální exkluze vyznačující se školní neúspěšností, respektive, u nichž lze evidovat rizika školní neúspěšnosti. Cílem textu je v souhrnné podobě zprostředkovat elementární pedagogicky konstruované poznatky, jejichž obsahy by pedagogická veřejnost měla do své odborné praxe vědomě a cíleně zanášet. A prostřednictvím nich cíleně vytvářet adekvátně uzpůsobené strategie řízení výuky a vedení pedagogicky vhodných intervencí, a to zejména v takových edukačních situacích, kdy to okolnosti vyžadují.*

Klíčová slova: *metodika, škola, pedagog, romský žák, sociální vyloučení, rodina*

Autor : **doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.**

Senior Adviser na projektu Dža dureder

Slovo 21, z. s., Štěpánská 1, 120 00 Praha 2

Recenzenti: **prof. PhDr. Mgr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.**

Mgr. Aleš Bína

©® Veškerá práva vyhrazena. Bez souhlasu autora text nelze reprodukovat.



Obsah

Úvod	5
1 Škola romského žáka v povinném vzdělávání	11
2 Učitel romského žáka v povinném vzdělávání	15
3 Romský žák v povinném vzdělávání.....	23
4 Doporučení pro pedagogickou práci	35
Závěr	38
Přílohy.....	39
Literatura.....	43

Úvod

Koncepce projektového záměru Dža dureder se orientuje na podporu romských žáků základních škol, přičemž počítá s přímou participací školy, pedagogických pracovníků a rodičů žáků. Lze do něj zapojit případně další pracovníky, kteří se angažují ve výchovně-vzdělávacích činnostech dotčených žáků. Klíčovými aktivitami projektu jsou:

- **doučování nad rámec kurikula** školního vzdělávacího programu dané školy (tzv. tutoring),
- **podpora všeobecného rozhledu a rozvoje individuálních schopností žáka** (tzv. mentoring),
- **podpora profesních pedagogických kompetencí učitelů a asistentů pedagoga.**

Řešitelem projektu, který je financován z prostředků Roma Education Fund, jehož činnost se realizuje celkem v 16 státech světa (REF, online 2017), je zapsaný spolek Slovo 21 se sídlem v Praze. Zapsaný spolek Slovo 21 je nevládní neziskovou organizací s působností od roku 1999. Svými aktivitami se snaží celkově zlepšit postavení Romů žijících v České republice a nemalou pozornost věnuje integraci cizinců do české společnosti. (Slovo 21, online 2017).

Výstupy projektu směřují bezprostředně k žákům, jejichž základní vzdělávání se uskutečňuje ve dvou konkrétních školských institucích – v Praze a v Bruntále. Žáci těchto škol se vyznačují jednak romskou etnicitou, především však **skutečností, že do jejich životů významně zasahují faktory sociálního vyloučení (sociální exkluze) a ovlivňují tak jejich životní strategie, názory a postoje, ale též způsoby komunikace a způsoby saturace svých potřeb.** Tento fenomén spojujeme právě s otázkou vzdělávání, neboť si plně uvědomujeme jeho význam v procesu socializace člověka. Vzdělávání jako proces nabízí předpoklady ke kultivaci osobnosti každého, otevírá perspektivy a umožňuje na svět nazírat jinak. Dává tak člověku novou dimenzi kvality

jeho života. Záleží nám tak na participaci rodičů těchto žáků a kriticky-objektivně reflektujeme naši odbornou pedagogickou práci s těmito žáky. Uvědomujeme si vysoké požadavky směrem k nám, citlivost v komunikaci a míru společenské zodpovědnosti na jejich výchově a vzdělávání v intencích povinné školní docházky.

V návaznosti na výše uvedené předložený metodický text projektového záměru je koncipován tak, aby přiblížil učitelské veřejnosti základní socioedukativní charakteristiku žáků základních škol, jež je vázána na etnicitu romství a problematiku sociálně exkludovaného prostředí, ve kterém tito žáci žijí a vyrůstají.

Hodnotící procesy, ukazující podobu výsledků dosavadních realizovaných činností na celém projektu směrem k zohlednění monitorovacích indikátorů v této fázi (evaluace), lze vnímat zcela jako orientační, neboť aktivity projektu nadále probíhají. Ač jejich hodnota nám napovídá, do jaké míry realizované postupy a zahájené procesy, vložené personální či časové kapacity vyhodnocovat jako efektivní, směřující k prevenci školní neúspěšnosti cílových žáků. Objektivní pohled na existující determinanty a případně na jejich možné negativní dopady na vzdělávací dráhy žáků se po celou dobu snažíme evidovat a pokud možno včas pedagogicky vyváženě intervenovat. Znalost terénu, dlouhodobá zkušenost pracovat s cílovou skupinou, konfrontace názorů a postojů či diskurzivně vedené rozhovory s různými subjekty, jež se angažují do problematiky vzdělávání, nám pomáhají v těchto procesech. Upozorňujeme na skutečnost, že efektivitu dosavadních kroků nevidíme v matematických měřících, ale posuzujeme ji u každého žáka individuálně. Bereme v potaz jeho zájem, aktivní participaci a vytrvalost.

V rámci aktivity zaměřené na doučování (tutoring) lze v kvantitativní podobě sledovat ukazatele, které přispívají k reflexi kvalitativní stránky. Jedná se především o:

- počty pedagogických pracovníků školy, kteří poskytují doučování cílovým skupinám žáků,
- počty žáků, kteří se doučování přímo účastní.

Tabulka 1 Parametry doučování souhrnně na obou základních školách za školní rok 2016/2017

Doučování žáků na ZŠ zapojených v projektu ve školním roce 2016/2017			
počet pedagogů, kteří poskytují doučování		počet doučovaných žáků	
Praha	Bruntál	Praha	Bruntál
4	10	19	27
19		46	

Kvalitativní stránku dokresluje selekce jednotlivých předmětů a její argumentace, pro kterou byly pedagogy vybrány a s rodiči legitimně diskutovány. Cíl projektu věcně inklinuje k otázce prevence školní neúspěšnosti v povinném školním vzdělávání. S ohledem však na dosavadní výsledky školního vzdělávání žáků upozorňujeme na význam cílené pedagogické intervence k eliminaci této neúspěšnosti. Významnou roli v naší agendě hraje **individuální plán doučování žáka**, který vytváří pedagog řídící výchovně vzdělávací proces. Jeho tvorbě **předchází pedagogická diagnostika, díky níž lze odkrýt skutečné vzdělávací (výchovně vzdělávací) potřeby žáka, specifikovat nejen pedagogické cíle, ale také postupy a celý logaritmus efektivního procesu učení, doučování.**

Výstupy, které v projektu vznikly v rámci agendy doučování a slouží žákům, rovněž pedagogickým pracovníkům školy a jistým způsobem se dotýkají rodičů dotčených žáků, jsou:

- **dohoda o spolupráci na projektu** – tu podepisuje vedení zapsaného spolku Slovo 21, vedení základní školy a zákonný zástupce žáka,
- **metodický text pro pedagogické pracovníky pro práci s rodiči romských žáků,**
- **metodický text pro pedagogické pracovníky romských žáků základních škol,**
- **záznam o školním doučování žáka, který má podobu individuálního plánu doučování** a sestavuje ho pedagog realizující doučování žáka.

Autor textu ve svém profesním životopise deklaruje 16letou pedagogickou praxi, realizovanou na všech stupních vzdělávání. V projektovém záměru vystupuje v pozici „Senior adviser“ – jako odborný konzultačně-poradenský pracovník. Dlouhodobě pracoval s cílovou skupinou žáků základních škol, komunikoval s rodiči a úzce spolupracoval také s neziskovým sektorem. V současné době mimo své akademické působení a vědecko-rozvojovou činnost se angažuje jako člen nebo poradce různých významných subjektů. Je členem Rady vlády pro záležitosti romské menšiny, Pracovní skupiny pro vzdělávání Romů při Úřadu vlády České republiky, Expertního týmu pro společné vzdělávání při MŠMT ČR, Monitorovacího výboru OP VVV, Plánovací komise Hlavní OP VVV, Dílčí komise PO3 OP VVV, Řídícího výboru pro spolupráci s Agenturou pro sociální začleňování, Pracovní skupiny pro rodinnou koncepci města Ostravy a Hlavního výboru České pedagogické společnosti. Problematika sociální exkluze mu je osobně velmi známá. Ve své životní dráze ji eviduje, hovoří o ní se svými studenty nejen pedagogických studijních programů, zmiňuje ji frekventantům v doplňujících, rozšiřujících a jiných formách studia nebo také v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Metodický text je zcela autorským dílem uvedeného autora a jeho dílčí části jsou upravenými, zkrácenými nebo v některých případech plnými extrakty níže uvedených publikací, na které se vztahují autorská práva:

- KALEJA, M. ***(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze***. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-160-0.
- KALEJA, M. ***Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky***. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.
- KALEJA, M. ***Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol***. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-233-3.

- KALEJA, M. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-396-5.
- KALEJA, M. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.

K jeho dalším významným publikacím (výběr), které přinášejí konkrétní poznatky pro pedagogickou praxi a školský terén, potažmo pro inkluzi ve společném vzdělávání, lze zařadit následující publikace:

- KALEJA, M., ZEZULKOVÁ, E. *Školská inkluze versus exkluze. Vybrané kontexty vzdělávání sociálně vyloučených dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7464-840-3 / ISBN 978-80-7464-841-0 (online).
- KALEJA, M., ZEZULKOVÁ, E., ADAMUS, P., MÜHLPACHR, P. *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. Opava: Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě, 2015. ISBN 978-80-7510-167-9.
- KALEJA, M. et al. *Edukace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2014. ISBN 978-80-7464-630-0.
- KALEJA, M. et al. *Inkluzivní vzdělávání žáků mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2014. ISBN 978-80-7464-674-4.
- KALEJA, M. et al. *Romové - otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2012. ISBN 978-80-7464-175-6.
- KALEJA, M., ZEZULKOVÁ, E., FRANIOK, P. *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v pedagogické komunikaci*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7464-022-3.
- FRANIOK, P., KALEJA, M., ZEZULKOVÁ, E. *Transformace speciálních vzdělávacích potřeb v kontextu kurikulárních dokumentů*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2010. ISBN 978-80-7368-921-6.

- KALEJA, M., KNEJP, J. (Eds.) *Mluvme o Romech - Aven vakeras pal o Roma*. Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.
- KALEJA, M. et al. *Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2014. ISBN 978-80-7464-692-8.
- ADAMUS, P., FRANIOK, P., KALEJA, M., ZEŽULKOVÁ, E. *Vzdělávací strategie v edukaci vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2015. ISBN 978-80-7464-798-7.
- ADAMUS, P., ZEŽULKOVÁ, E., KALEJA, M., FRANIOK, P. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2016. SBN 978-80-7464-884-7.

1 Škola romského žáka v povinném vzdělávání

Na formování osobnosti člověka má vliv jeho dispoziční základ, rodina, širší sociální prostředí, **včetně školy**, média a ostatní subjekty podílející se na výchově přímo či nepřímo. Dalším a značně významným faktorem je samotný **proces vzdělávání**. **Vzdělávání tak formuje osobnost člověka. K jeho primárním cílům patří nabytí vědomostí, znalostí, zkušeností, životních kompetencí, kultivace potřeb, zájmů, hodnotového systému a rozvoj schopností.** Realizuje se různými formami, v různých prostředích a podílejí se na něm také různé subjekty. (srov. Šimoník, O. 2005)

Škola, hned po rodině, patří k významnému výchovnému činiteli. Jako sociální instituce má stanovené výchovně vzdělávací cíle, vlastní organizaci, metody a techniky práce. Má svůj řád. **Specifičnost je v primárním cíli organizace: vzdělávat a vychovávat v souladu s obecně platnými normami společnosti, v zásadách humanismu a demokracie.** Ve školském prostředí definujeme subjekty a objekty edukace (edukátor, edukant), zaměřujeme se na edukační realitu a edukační konstrukty. Škola je předmětem zájmu nejen pedagogických disciplín, ale i psychologické či sociologické vědy se zajímají o dění v této instituci. Charakter školy, její filozofie, vztahy, vzájemné fungování mezi subjekty a objekty se historicky proměňovaly. Současná škola podle I. Švarcové (2005) plní tyto hlavní pedagogické funkce:

- Přispívá k celkovému rozvoji jednotlivce. Poskytuje mu takové poznatky a speciální dovednosti, které by nemohl získat pouhou zkušeností ze svého prožívání mimo školu.
- Prostřednictvím vybraných a didakticky zpracovaných poznatků seznamuje žáky s podstatou mnoha procesů a jevů a vede je k chápání.
- Vede mládež k hodnotám a ideálům, které jsou ve společnosti zastíněny špatnými příklady dospělých a chrání je před nepříznivými sociálními vlivy.
- Podílí se na utváření mladé generace na základě určitých hodnot a norem.

- Připravuje mladé lidi k dalšímu vzdělávání potřebnému pro výkon profesí, k výkonu těchto profesí a k uplatnění na trhu práce.
- Škola je součástí životního prostředí dětí.

Sociologové doplňují funkce, které by škola měla plnit. Jedná se například o funkce **personalizační, kvalifikační, socializační, integrační, společenskou, sociální, kulturní, vzdělávací, výchovnou** apod. (Havlík, R., Koťa, J. 2002) Úkoly školy mimo jiné jsou dány legislativními a kurikulárními dokumenty. Společenská tradice má zde své nezastupitelné místo. Alena Seberová (in Seberová, A., Malčík, M. 2009: 9) uvádí: „*Úspěch a kvalita organizace (pozn.: školy) již dávno nesouvisí s kvalitou a výkony jednotlivce ani jednotlivců.*“ Škola 21. století mimo již dávno známých funkcí z pohledu sociologického plní nové funkce. Hovoří se o poznání, zvládnutí vlastních možností a schopností, také o kvalitě komunikace s okolím. V popředí by tedy neměl stát encyklopedismus. Mění se i pohled na úroveň inteligenčních schopností. D. Goleman (2000) prezentuje to, že stupeň inteligenčního kvocientu (IQ) bezprostředně nesouvisí s pozdější mírou úspěšnosti v kariéře. Vyzdvihuje emoční inteligenci (EQ), jež se skládá z těchto oblastí: sebeuvědomění, motivace, seberegulace, empatie, adaptabilita. Podporu a rozvoj jednotlivých oblastí emoční inteligence škola svým kurikulárním dokumentem formálně zajišťuje. Jsou v něm vymezeny vzdělávací oblasti, klíčové kompetence, průřezová témata (viz jednotlivá RVP). Škola jako výchovně vzdělávací instituce je dnešní odbornou společností vnímána jako učící se organizace, k jejímž základním rysům patří (Seberová, A., Malčík, M. 2009):

- emoční sebeuvědomění členů organizace,
- pružná reakce na překážky (adaptabilita),
- schopnost pracovat pod tlakem efektivně (sebekontrola),
- spolehlivost vyvolávající důvěru (morální integrita),
- psychická odolnost vůči nezdarům (optimismus),
- pochopení pro pocity a perspektivy druhých (empatie),
- využití rozdílů mezi lidmi k rozvoji všech (využití diverzity lidských zdrojů),
- vytváření vazeb uvnitř organizace.

V dokumentu „*Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education*“ (P. Van Avermeat 2006) se uvádí, že podle OECD (PISA-výsledky) školní úspěšnost závisí na profesionalitě pedagogického týmu, který je schopen se vypořádat s rozmanitým složením skupin žáků. Dále se zdůrazňuje **inkluzivní vzdělávání, v němž sociálně vyloučený žák není segregován do tzv. zvláštní třídy se zvláštním kurikulárním programem**. Vyzdvihuje heterogenitu školy a upozorňuje na význam dalších faktorů pro budování kvalitního vzdělávání. Jde především o tzv. „*non-cognitive outcomes*“, které přispívají ke školní úspěšnosti. Steven Wolk (2007) si kladl otázku: „*Proč vlastně chodit do školy?*“. Tvrdil, že pokud by škola vedla žáky k pouhému vyplňování, opisování fakt z učebnic, psaní esejů a volbě z několika možností, potom bychom měli pasivní žáky. **Pokud chceme, aby lidé aktivně mysleli, učili se v mnoha životních rozměrech a pokud chceme mít sousedy, kteří přijali odpovědnost vůči světu a snaží se o budování lepšího světa, pak musíme budovat školy a tvořit učební osnovy, které jsou vlastně o životě a světu.**

V podmínkách České republiky dosud neexistuje strategický dokument, který by řešil celoplošně systémové vzdělávání pedagogických pracovníků, jejichž žáci jsou romského etnika a pocházejí z prostředí sociální exkluze. Na Slovensku je situace poněkud jiná. Expertní tým, v jehož čele je odborná garantka Alica Petrasová, provedl analýzu vzdělávacích potřeb pedagogických a odborných zaměstnanců základních škol, v níž se uvádí (2012: 5): „*Strategickým cieľom národného projektu Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunit je prostredníctvom vzdelávania pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov zlepšiť vzdelanostnú úroveň osôb z marginalizovaných rómskych komunit a tým vytvoriť potrebné kompetencie pre ich ďalšie vzdelávanie a pre úspešnú adaptáciu na trhu práce.*“ Celospolečenská, politická a demografická situace na Slovensku ve vztahu k romské národnostní menšině je odlišná. V mnoha směrech se však podobá situaci v České republice.

Již několik let se realizují různé komparativní mezinárodní studie orientující se na globální kontext výchovy a vzdělávání romských dětí (jak dětí předškolního věku, tak dětí školního věku), a to především v postsocialistických zemích (Česká republika, Slovenská republika, Maďarsko, Bulharsko, Polsko, Rumunsko, bývalá Jugoslávie a Makedonie ad.). Mezi světově nejznámější organizace zabývající se tímto tématem bezpochyby patří UNICEF, Open Society Foundations, Roma Education Fund a celá řada dalších. V roce 2012 byla publikována mezinárodní studie s názvem ***Roma Early Childhood Inclusion Overview Report (RECI)*** (Bennett, J. 2012). Jde o komparaci systémů rané péče v těchto státech: Česká republika, dřívější Jugoslávie a Makedonie, Rumunsko a Srbsko. Projekt RECI stále není ukončen. V plánu je implikace jeho záměrů v jiných proveniencích. Prezentace výstupů bude veřejnosti dostupná po ukončení realizace projektu. Výzkumná orientace RECI studie byla zaměřena na několik oblastí, mezi něž patří: demografie Romů, aktuální politická situace, systém školství a kurikulární reforma, výchova dětí v rodině a mimo ni, byly interpretovány i různé kvalitativně orientované pohledy (kasuistiky). Studie se držely předpokladu, že romské etnikum je sociálně vyloučené, romské dítě (žák) je sociálně vyloučeno.

2 Učitel romského žáka v povinném vzdělávání

Problémem edukace sociálně vyloučeného žáka se zabývaly autorky E. Novotná a L. Pružinská (2006). Usilovaly o terminologické ujasnění tohoto konceptu a řešily, kterými faktory ho lze uchopit, a to tak, aby se učitel v edukační relaci orientoval v daných dispozicích, jež proces vzdělávání ovlivňují. Erika Novotná (in Novotná, E., Pružinská, L. 2006: 35) na základě realizovaného empirického záměru zdůrazňuje: **„...učitel'ov, ktorí by boli erudovaní v oblasti edukácie rómskych žiakov, je málo.“**

Při definování kompetencí pedagoga romských žáků se cíleně zaměřujeme na specifické kompetence učitelů sociálně vyloučených romských žáků základních škol, vycházíme přitom z dosavadních dlouholetých pedagogických zkušeností s romskými žáky, s pedagogickými pracovníky (učiteli a asistenty pedagoga), s romskými rodiči. Specifické kompetence pedagoga romských žáků představují jakýsi souhrn znaků a vlastností, které učitel ve svém pedagogickém působení uplatňuje tak, aby samotné jeho působení bylo, pokud možno, edukativně nejefektivnější ve vztahu k cílové skupině. Důraz je přitom kladen na edukativní potřeby těchto žáků. Vycházíme z predikce autorů P. Ondrejkoviče a R. Bednáríka, kteří tvrdí: *„Nazdávame sa, že absencia poznatkov uvedeného druhu [pozn.: pokud učitel není dostatečně informován, v kterém sociálním prostředí žák vyrůstá, jaké jsou socio-ekonomické poměry rodiny apod.] může být důvodem neadekvátně stanovených výchovných cieľov, ale aj voľby metód činnosti. A už vôbec si len ťažko možno predstaviť púhe intuitívne odhadovanie sociálno-ekonomickej situácie v oblasti pedagogickej vedy.“* (Ondrejkovič, P., Bednárík, R. 2010)

Pedagogická práce se sociálně vyloučenými romskými žáky je vskutku náročná. Vyžaduje vysokou míru resilience učitelů. Lucia Lacková (2009) se osobnostní odolností v interkulturním kontextu zabývá a interpretuje několik teoretických modelů resilience, přičemž charakterizuje psychologické koncepty tohoto fenoménu. Sama resilienci chápe jako aktivitu zaměřenou na to, aby i napříč překážkám a nepříznivým okolnostem člověk

dosáhl určité kvality života. Zde je však na místě pamatovat nejen na pedagogické pracovníky, ale také na samotné žáky a posilování jejich resilienčních schopností. Osobnost pedagoga romských žáků by se měla vyznačovat **interkulturní citlivostí**, která by představovala (Kaleja, M. 2011):

- ochotu pracovat s romským etnikem,
- dobré sociální dovednosti,
- přísnou spravedlnost vůči všem svým žákům,
- prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích obtíží,
- citlivou aktivní/aktivizující komunikaci s rodiči žáků,
- znalost etnika (*sociální diferenciacce, struktura, existenční problémy, kultura, tradice*),
- znalost základů jazyka etnika,
- ochotu poskytnout primární poznatky o kultuře etnika,
- schopnost respektovat socioedukativní zvláštnosti žáka.

Pochází-li však žák z prostředí sociální exkluze, pak by se měl pedagog zcela dobře a fundovaně orientovat ve všech aspektech tohoto fenoménu, který významně determinuje vstup, průběh a výsledky vzdělávací trajektorie dotčených. V tomto směru hovoříme o klíčových poznatcích z oborů: sociální práce, sociální pedagogika, speciální pedagogika a sociologie.

Beáta Akimjaková (2012) uvádí, že z hlediska motivace sociálně znevýhodněných/vyloučených a vůbec romských žáků ke školní docházce, lze za rozhodující faktor považovat především **osobnost učitele**. Tvrdí, že pokud je učitel „osobností“, lze se u těchto žáků dopracovat k efektivním školním výsledkům. Pokud však „osobností“ není, ani ta nejlepší vyučovací metoda mu dostatečně nepomůže dobře naučit a vychovat své žáky. Mnohdy si totiž neuvědomujeme, že vztah žáků, kteří pocházejí ze (nejen) sociálně vyloučeného prostředí, se k procesům učení a ke škole utváří již v raném věku. Je obtížné dosáhnout toho, aby společensky akceptovatelné vzory chování, které tito žáci přebírají od svých rodičů, nahradily vzory chování učitele.

A proto je podle Ivany Krupové (2010) žádoucí vytvářet jim silně podněcující, motivující prostředí, aby ve škole **zažili úspěch a radost z poznání**.

Romské etnikum z pohledu axiologického vnímá vzdělání ve srovnání s většinovou společností zcela jinak. Umístění vzdělání jako hodnoty je u nich obvykle na nižším hodnotovém stupni (více viz Kaleja, M. 2011), což ale neznamená, že vzdělání nepovažují za hodnotu tak, jak si laická a dokonce i odborná veřejnost myslí. (více viz Kaleja, M. 2013) Autorka L. Krajčířiková (2012) konstatuje, že žákům chybí pozitivní vzory rodičů, jež vysvětlují význam a potřebu vzdělávat se, a chybí také rodičovská vůle dítě motivovat chodit do školy s cílem, aby samo cítilo potřebu ve škole být, patřit tam. Často je to tak, že rodiče naléhají na své děti, aby do školy chodily kvůli benefitům systému státní sociální podpory v hmotné nouzi, v níž se většina těchto rodin nachází. Opomíjí se potřeba vlastní realizace žáka. Proto je žádoucí, aby učitelé romských žáků (též sociální pracovníci, pracovníci NNO atp.) znali tyto skutečnosti a zákonitosti, aby se tímto poznáním řídili v konkrétní pedagogické či sociálně pedagogické práci.

Ve školské praxi se mimo termíny sociální vyloučení a sociální exkluze setkáváme s obdobně laděnými terminologickými výrazy, jejichž denotace a konotace jsou značně diferencované.

Sociokulturní znevýhodnění (*sociokulturní dimenze problému*) představuje jednak **sociální vyloučení** (*společenská dimenze*), a také **sociální znevýhodnění** (*edukativní dimenze*), opírající se mimo jiné o etnicitu dané menšinové sociální skupiny, přičemž její odlišné sociální a kulturní aspekty jí ve většinové společnosti upozadují. (srov. Kaleja, M. 2011, 2014) Kontext sociálního znevýhodnění podle kurikulárních i legislativních dokumentů se zřetelem k samotným dětem, žákům a studentům se váže především na společenskou dimenzi s přihlédnutím na proces edukace. Tomáš Nikolai (in Svoboda, Z. Morvayová, P. a kol. 2010) poukazuje na terminologickou citlivost psychologické diagnostiky dětí, žáků a studentů ze sociokulturně odlišného prostředí. Vymezuje sociální znevýhodnění, sociokulturní znevýhodnění, sociokulturní odlišnost a označení

sociokulturně znevýhodněný. Zdůrazňuje, že terminologické označení určité skupiny osob hraje dosti klíčovou roli ve formování předsudků a stereotypů. V této souvislosti upozorňujeme na to, že výše uvedené **vede pak k procesům generalizace různorodých vlastností a znaků určité sociální skupiny (zpravidla etnicky menšinové), které společnost v rámci procesů atribuce připisuje absenci kulturních znaků, nebo dokonce pro její dimenzionální odlišnost jí přičítá charakteristiky vyplývající ze snížených rozumových schopností.**

Sociální znevýhodnění v podmínkách českého školství je definováno § 16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a příslušnými vyhláškami rezortu školství. Sociální znevýhodnění (v kontextu předškolního, základního a středního vzdělávání) indikuje speciální vzdělávací potřeby dotčených a ty by v procesu edukace měly být adekvátně zohledněny. Zohlednění spočívá v nezměněném právu na vzdělávání, v opatřeních školy, kterými podpoří školní úspěšnost dětí, žáků, případně studentů. Pro úspěšné vzdělávání cílové skupiny je nutné zabezpečit určité podmínky, kterými například podle RVP ZV (2013) jsou:

- individuální nebo skupinová péče, přípravné třídy základních škol,
- pomoc asistenta pedagoga, menší počet žáků ve třídách,
- odpovídající metody a formy práce, specifické učebnice a materiály,
- pravidelná komunikace mezi školou a rodinou žáků,
- spolupráce se školním psychologem, speciálním pedagogem ad.

Vzdělávací trajektorii sociálně vyloučených lze zefektivnit i níže uvedenými postupy:

- dynamická úprava školního vzdělávacího programu, zohledňující charakteristiku a vývoj dětí a žáků školy,
- využití prvků multikulturality v průřezových tématech v rámci integrace do všech relevantních předmětů,

- zařazení nepovinných předmětů do procesu obligatorní školní edukace a odpovídající nabídky odpoledních kroužků mimo kurikulum směřující k prevenci rizikového chování dětí a mládeže
- aplikace aktivizujících činností a multisenzorický přístup v procesu vyučování,
- obsah výuky spojovat s reálnou situací běžného života, se kterou se děti a žáci setkávají, resp. mohou setkat,
- jednotlivé vyučované celky dávat do pragmatické souvislosti a dostatečně explicitně objasňovat jejich význam,
- koordinovanou spolupráci pedagogických pracovníků školy rozšířit o aktivní spolupráci s organizacemi (nejčastěji NNO) v blízkém fyzickém okolí dětí a žáků,
- v procesu edukace využívat adekvátně prostředky ICT, konstruovat dynamičnost procesu výuky uvážlivě, respektovat tempo, odolnost vůči zátěži, specifické individuální potřeby, znát dřívější akademické zázemí dětí a žáků ad.

Ve výuce lze aplikovat skupinové vyučování, které lze pojímat podle J. Mareše (1998) jako: kooperativní učení, nebo kompozitní vyučování, kdy je ve skupině jeden žák v roli experta, partnerské učení, kdy pracují dva žáci, přičemž ten pokročilejší a zkušenější vyučuje slabšího.

V edukační situaci s dětmi a žáky se sociálním znevýhodněním je potřeba pamatovat na další aspekty související s učením. J. Mareš (1998) hovoří o **strategii učít se, jak se učit** (learning how to learn / learning to learn). Zmiňuje, že styly učení je možné, avšak ne nutné měnit či ovlivňovat. V případě sociálně znevýhodněných máme na paměti jejich edukativní vzory, socio-ekonomické postavení a postoje ke vzdělávání ad. Z toho poté vyplývá, že formace stylu učení žáka je především v silách učitele. Právě od učitelů se obecně očekává, že ponесou největší podíl na pozitivních změnách žákova stylu učení a přístupu k učení se. Všechny faktory ovlivňující styly učení by měly být zohledněny. Jsou to například individuální zvláštnosti, rodinné zázemí, podmínky, v nichž učení a vyučování probíhá ad.

Nositelům změn mimo pedagogického personálu školy může být také kterýkoliv jiný poradce, kamarádi, spolužáci, sourozenci atp. (Kaleja, M. 2014) Pro vzdělávání dětí a žáků se sociálním znevýhodněním je důležitý multidisciplinární přístup - spolupráce školy se školskými poradenskými zařízeními a dalšími relevantními subjekty.

Tabulka 2 Sociální exkluze a dopady na školní edukaci

Socio-ekonomické důsledky sociálního vyloučení – dopady na školní edukaci
<p>Tomáš pochází z podnětného rodinného prostředí, nežije v sociálně vyloučené lokalitě. Oba rodiče jsou zaměstnaní. Rodina dosahuje standardní společenské úrovně. Má pravidelný měsíční příjem, rodiče se aktivně dětem věnují, jejich výchova je intencionální.</p>
<p>Lukáš pochází z málo podnětného rodinného prostředí, žije v sociálně vyloučené lokalitě. Oba rodiče jsou nezaměstnaní, pobírají dávky státní sociální podpory. Otec sporadicky pracuje nelegálně. Jejich společenské postavení dosahuje nízké úrovně. Rodina má pravidelný měsíční příjem, hospodaření není však adekvátně regulováno. Ve výchově převládá funkcionalismus, rodiče se aktivně dětem nevěnují.</p>
<p>Konkrétní projevy – rozdíly, např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • v uvědomovaných potřebách a způsobu jejich saturace, v hodnotových systémech a orientacích, • v životní perspektivě dítěte obecně, • ve standardu bydlení a jeho kvalitě, • ve startovací vzdělávací linii a v budování motivace k procesu učení se, • ve stylu a kvalitě stravování, v pravidelném denním režimu • ve stylu odívání a hygieně odívání, v celkové hygieně, • ve vzoru modelových, rodinných situací, ve vzorech rodičů obecně, • ve vztahu k práci, pracovní morálce a k přijímání státní sociální podpory apod., • ve způsobu hospodaření a společenského fungování, • ve způsobu komunikace s extrafamiliárním prostředím

Kulturní důsledky sociálního vyloučení – dopady na školní edukaci

Tomáš s rodiči v určitých časových intervalech navštěvuje různá kulturní představení (divadlo, kino apod.), již navštívil několik muzeí, navštěvuje různé kroužky (hra na klavír, sport apod.), účastní se několika zábavných akcí. Každoročně tráví dovolenou např. u moře nebo u příbuzných na horách, nebo na chalupě v přírodě.

Lukáš dosud nebyl na žádném kulturním představení, co znamená muzeum, ví jenom teoreticky, nikdy v něm nebyl. Jednou v rámci vyučování byl s třídním kolektivem v kině. Do zájmových kroužků nechodí, ani neví, že by chodit mohl a co vše to obnáší. V období letních prázdnin je doma, čas tráví volně venku, téměř vždy bez dohledu rodičů.

Konkrétní projevy – rozdíly, např.:

- v obecné kulturní, společenské a akademické informovanosti,
- v podmínkách rozvoje schopností a využití daných osobnostních dispozic,
- v předpokladech k náchylnosti k projevům rizikového chování, jako jsou např. sociální deviace
- ve společenském chování v určitých situacích,
- ve vztahu k estetice a jeho hodnotě,
- ve vztahu ke kulturním společenským hodnotám.

Politické důsledky sociálního vyloučení – dopady na školní edukaci

Tomáš vyrůstá v rodině, která má povědomí o právním systému, o systému právní moci. Rodiče vedou dítě k tomu, aby dodržovalo právní předpisy, elementární informovanost je zajištěna. Dítě je seznámeno s principy a fungováním práva v naší zemi. Rodina dítě vede k respektování práv a povinností.

Lukáš vyrůstá v rodině, která se omezeně orientuje v systému práva. Informovanost se váže na systém nároků a požadavků souvisejících s finančními příspěvky státu. Výklad systému práva, právní moci, potažmo respektování práv a povinností je interpretováno v omezené míře, často se váže na pouhé subjektivní vnímání práva jednotlivců.

Konkrétní projevy – rozdíly, např.:

- v morálním a sociálním vývoji dítěte,
- v předpokladech k deviantnímu chování,
- v předpokladech k problémům a poruchám chování,
- v subjektivně (neadekvátně) vnímaným aspektům práva a povinností.

Ze sociologické perspektivy lze na vzdělávání a vzdělanostní nerovnost pohlížet dvěma různými způsoby. „*Na jedné straně stojí rovnost (relativních) šancí – obvykle nazývaná alokace vzdělávání – a na druhé straně rovnost v konečné distribuci vzdělání ve společnosti.* (Kreidl, M. 2008: 30) **Nerovností v alokaci vzdělání** se rozumí nestejná relativní pravděpodobnost

úspěchu ve vzdělanostních tranzicích pro ty děti a žáky, jež pocházejí z různých sociálních tříd či mají odlišné připsané společenské statusy. **Vztah mezi distribucí a alokací vzdělávání ve společnosti je dosti subtilní a mnohvrstvý.** (Arum, R., Gamoran, A. Shavit, Y. 2007, Shavit et al. 2007) Podle autorů (Bar-Haim, E, Shavit, Y., Ayalon, H. 2007a, Kreidl, M. 2008) vyrovnávání distribuce vzdělání nepovede nutně k vyrovnávání nerovností v alokaci vzdělanostních šancí.

Analýza z roku 2009 s názvem *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žáků a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit* uvádí, že pouze 72 % romských žáků navštěvuje základní školu hlavního vzdělávacího proudu, téměř třetina se vzdělává mimo tento proud (základní škola praktická, základní škola speciální). Existuje 3,5x vyšší pravděpodobnost, že romský žák bude přeřazen do speciálního školství. Kritickými momenty v jejich vzdělanostních trajektoriích jsou vstup do základní školy a přechod z prvního stupně na druhý stupeň základní školy. Již ve 3. ročníku žáci mají potíže s jazykem českým, na druhém stupni se problémovým předmětem stává i matematika. (GAC 2009)

3 Romský žák v povinném vzdělávání

V roce 2012 jsme realizovali kvantitativně orientovaný výzkum, jehož hlavním cílem bylo analyzovat vlastnosti výzkumného konstruktů „vzdělávání jako hodnota“ u konkrétní cílové skupiny a tyto vlastnosti statisticky deskriptivně interpretovat v rámci vybraných oblastí. Za vlastnosti v našem případě jsme stanovili názory a postoje dotčených žáků základních škol. Zpracování a interpretace zjištěných dat proběhlo kvantitativní statistickou procedurou. Uplatněnými výzkumnými nástroji byly dotazník vlastní konstrukce a systém nedokončených vět, také vlastní konstrukce. Oba výzkumné nástroje splňovaly potřebné metodologické náležitosti:

- obsahová a funkcionální adekvátnost položek sledující vymezený výzkumný cíl,
- adekvátnost formy požadovaných dotazů (příp. odpovědí),
- preciznost, srozumitelnost a jednoznačnost položek pro zvolený výzkumný soubor.

Výzkumný nástroj byl adresován žákům romského etnika, jejichž jazykové kompetence dosahují nižšího stupně oproti žákům téhož věku, téže skupiny (žáci základní školy), více a podrobněji viz výsledky empirického bádání E. Zezulkové (2011). Tyto skutečnosti byly řádně zohledněny, výzkumný nástroj byl odborníky (pedagogové s letitou přímou pedagogickou zkušeností s touto cílovou skupinou žáků) v tomto kontextu diskutován. Stanovené výzkumné cíle mimo jiné vycházely ze znalosti romologické problematiky vztahující se primárně k současné romské rodině v podmínkách sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených lokalit v České republice a též ke znalosti edukativních charakteristik romských žáků základních škol. Výzkumné cíle reflektovaly historické, kulturně-antropologické, etnologicko-sociologické hledisko. Cílovou skupinou byli výhradně romští žáci, jejich původ byl deklarován vedením školy, pedagogickými pracovníky, jež přicházejí s žáky denně do kontaktu. Participující osoby, jež zajišťovaly podporu při sběru dat, byly ve dvou případech samotní ředitelé těchto škol (se speciálně pedagogickým vzděláním), ve dvou

případech se jednalo o pedagogy vyučující na 2. stupni (se speciálně pedagogickým vzděláním). Při sestavování strategie, postupů, možností výzkumného schématu jsme si uvědomovali, že hodnocení lze vnímat dvojím způsobem (Tondl, L. 1999), a sice: (1) hodnocení jako kvalifikované či kompetentní – zde jsme analyzovali **názory**, (2) hodnocení jako vyjádření hodnotových postojů – zde jsme analyzovali **postoje**.

Zvolili jsme hodnocení podle L. Tondla (1999), s tím již výzkumnou zkušenost máme, když jsme analyzovali postoje rodičů romských dětí ke vzdělávání (více viz Kaleja, M. 2011). Dále bylo zřejmé, že struktura hodnocení z hlediska formálního má kvalitativní, kvantitativní, komparativní, preferenční a bodovou stránku. Pro svůj výzkum jsme zvolili kvantitativní pojetí. Elementární dispozice výzkumu, v němž výzkumná orientace směřuje k primárnímu konstrukt,

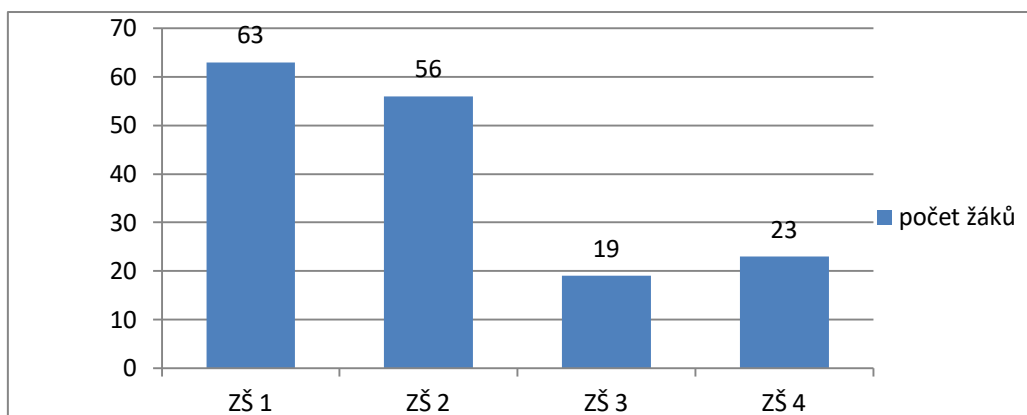
kterým je „vzdělávání jako hodnota“ u romských žáků 2. stupně základních škol, zní **„Názory a postoje romských žáků k otázkám vzdělávání vypovídají o hodnotách ke vzdělávání“**. Toto jsme vnímali jako fakt dostačující k pevnému uchopení našeho výzkumného záměru, přitom jsme se opírali o následující:

- Peluška Bendlová (2003) se při své definici hodnot opírá o filozofii J. P. Sartra, jenž deklaruje, že hodnoty, stejně jako bytí, nelze volit, lze je jen uznávat. Pojem hodnota lze charakterizovat jako soud o tom, jak je něco pro člověka důležité. (Kohoutek, R. 2008)
- Hodnoty se tak člení na individuální a skupinové. (Oysermanová, D. 2002) Do tohoto kontextu vkládáme naše pojetí postojů (individuální hodnoty) a názorů skupinové). Milton Rokeach (1973) vymezuje hodnotu do tří komponentů: kognitivní, afektivní a behaviorální. Velmi obdobné s psychologickým pojetím postoje (kognitivní, emocionální, behaviorální).
- Hodnoty člověka formují jeho sugestivní postoje k lidem, materiálním a nemateriálním subjektům. (Hewstone, M, Stroebe, W. 2006) Hodnota souvisí s hodnocením a jeho struktura má z hlediska formálního kvalitativní, kvantitativní, komparativní, preferenční a bodovou stránku. (Tondl, L. 1999) a další.

Měření jednotlivých názorů a postojů probíhalo ve dvou liniích, a to v obecné (názorové) a individuální (postojové):

- **Obecná linie** (obecná povaha) se zaměří na to, jak sami žáci vnímají dané okolnosti související s otázkou vzdělávání v kontextu všech žáků základních škol. Dotazy směřující k měření budou formulovány obecně, tj. tak, aby v nich nebyl obsažen bezprostřední vztah dotazovaného k dané okolnosti (např. *Proč děti chodí do školy?*). **Jde o měření jejich názorů**, což představuje specifické osobní hledisko jednotlivce, které je zpravidla subjektivní.
- **Individuální linie** (individuální povaha) se zaměří pak na to, jak sami žáci vnímají dané okolnosti související s otázkou vzdělávání v kontextu své vlastní osoby. V tomto případě dotazy směřující k měření budou formulovány individuálně, tj. tak, aby v nich byl obsažen bezprostřední vztah dotazovaného k dané okolnosti (např. *Proč ty chodíš do školy?*). **Jde o měření jejich postojů**, neboť svými tvrzeními deklarují jak kognitivní, emocionální, tak konativní složky hodnotícího vztahu.

Konceptuální rámec výzkumných otázek a cílů se zaměřil na ústřední téma, kterým je „vzdělávání jako hodnota“ u dané cílové skupiny žáků. V našem případě jde o sociálně vyloučené či sociálním vyloučením ohrožené romské žáky 2. stupně vybraných základních škol v Ostravě (N161).



Obrázek 1 Romští žáci ve výzkumném záměru

Výzkumné oblasti (VO), které vznikly systémem kódování otevřených výpovědí respondentů:

- motivace ke vzdělávání, kdo je zdrojem motivace (VO1),
- podpora ve vzdělávání, kdo poskytuje sociální a jinou podporu (VO2),
- stav vzdělávacích výsledků (VO3),
- vnímání účelu vzdělávání (VO4),
- vzory ve vzdělávání (VO5),
- vnímání cíle vzdělávání (VO6).

Interpretace zjištěných výsledků - systém nedokončených vět

- Mezi oblíbené předměty, jež žáky baví (75%), patří především informatika, hudební a výtvarná výchova, naopak 76% žáků nebaví výuka českého jazyka a matematiky. Minimálně 14% žáků prožívá ve škole nudu, škola je nebaví, nepřináší jim to, co by zřejmě od školy očekávali.
- Z dotázaných žáků 9 % vnímá učení (proces vzdělávání) jako povinnost, které se musí účastnit. 29% žáků chodí do školy, protože to považují za povinné. 14% žáků uvádí různé kázeňské problémy a očekávání jejich učitelů vůči nim je zejména náprava v chování. 2% žáků deklaruje, že mívají problémy s pravidelnou školní docházkou.
- Z dotázaných žáků 84% uvádí, že se učí, protože chtějí v životě něčeho dosáhnout, chtěli by „někým“ být. Vztah vzdělávání s pozdějším pracovním uplatněním na trhu práce nalézá pouze 12% ze všech žáků. 45% ze všech žáků deklaruje, že lidé si **jeich** v budoucnu budou vážit, pokud se budou chovat v souladu se stanovenými normami společnosti. To, že vzdělání může vzbudit respekt u druhých, si myslí 37% žáků. 18% žáků se domnívá, že respekt přijde po dosažení „něčeho“, čím se ve srovnání s ostatními vrstevníky ze svého společenství budou lišit.
-

- Žáci pocházející ze sociálně vyloučených lokalit vyznačujícími se danými charakteristikami, vnímají elementární povinnost dospělých (obecně) chodit do práce (70%). Ze všech dotazovaných 19% se domnívá (a je dosti možné, že již i přirozeně vnímá), že dospělí zpravidla jsou doma, jsou odkázáni na dávky státní sociální podpory. Někteří žáci (11%) uvádějí, že dospělí chodí do školy. Zde ovšem není známo, koho v tomto případě za dospělého považovali, zda jde o rodiče v procesu dalšího vzdělávání nebo zda jde o učitele a asistenty pedagoga.
- Přímý vztah vzdělávání s perspektivou budoucnosti vnímá 57% žáků. Až 31% žáků vzdělávání spojuje pouze s aktuálním výsledkem, nejčastěji však s konkrétní známkou či vysvědčením.

Interpretace zjištěných výsledků - dotazník

- Pouhá 2% žáků deklarují, že obecně žák chodí do školy pro svůj vlastní zájem. 43% žáků si obecně myslí, že žák má svůj oblíbený předmět, který jej baví a naplňuje. Na druhou stranu toto si nemyslí až 66% žáků. Kvůli sociálním vztahům a zábavě do školy chodí celkem 13% žáků. Úspěch ve vzdělávání 37% žáků spojuje s aktuální odměnou. Odměna zpravidla přichází od učitelů, poté od rodičů. Při zjišťování, co žáka ve škole těší, 46% žáků uvedlo, že jsou to jejich oblíbené předměty, 9% žáků uvedlo, že je to třídní kolektiv a 7% žáků zadalo učitele. Ve škole se žákům nelíbí některé předměty. Jsou to zejména ty, ve kterých jsou neúspěšní (subjektivně pojato) a toto deklaruje 27% žáků. 42% žáků má svůj oblíbený předmět, ve kterém jsou subjektivně úspěšní a který je baví, a proto chodí do školy rádi. Na druhou stranu právě 65% žáků uvádí, že má i svůj neoblíbený předmět, který je nebaví a nevidí v něm smysl.
- Podle 73% žáků rodičům záleží na tom, aby děti do školy chodily. Na žáky se ve škole těší jejich učitelé. Toto je deklarováno 71% žáky. Podle 82% žáků učitelé jsou i ti, kteří jim v jejich vzdělávání pomáhají. 24% žákům se nelíbí chování učitelů. Učitelé podle nich žáky ponižují, dělají mezi žáky rozdíly, utahují si z nich. Jejich chování tedy považují za neadekvátní. 83% žáků uvedlo, že rodičům záleží

- na tom, aby chodili do školy. V míře 20% se žákům nelíbí takové chování spolužáků, zahrnující rvačky, šikanu, nevhodné chování vůči učitelům apod. 35% žáků uvádí, že se nejenže s nimi nikdo v domácím prostředí neučí, ale neučí se vůbec.
- 40% žáků se domnívá, že obecně většina žáků do školy chodí ráda, naproti tomu však 58% žáků tvrdí, že sami do školy chodí rádi. Ostatní tam chodí neradi. 43% žáků se subjektivně domnívá, že jsou ve škole úspěšní a 22% deklaruje neúspěch. 88% žáků vnímá školu jako výchovně vzdělávací instituci. 73% žáků deklaruje, že chodí do školy za účelem vzdělávání. Souvislost vzdělávání s uplatnitelností na trhu práce vidí pouhá 4% žáků, souvislost s povinnou školní docházkou vidí 9%. Pro 60% žáků dobré známky slouží k pokračování v následné vzdělávací trajektorii.

Výzkumná zjištění o povinném vzdělávání romských žáků

Obecné výzkumné nálezy

- Téměř v každé třídě žákům chyběly potřebné školní pomůcky. Některé školní činnosti byly tím výrazně omezeny.
- V některých hodinách žáci nedostali prostor k sebevyjádření, nebyl prostor ke komunikaci.
- Někteří žáci se v hodině nudili. Přestože svým chováním vysílali signály k učiteli, ten je nijak nezaměstnal.
- Téměř všichni vyučující volili hodinu procvičování a opakování učiva.
- V některých hodinách, kde byl přítomen asistent pedagoga, se jevílo, že je tam zařazen „pro potřeby výzkumu“.
- Někteří vyučující vedli výuku cíleně tak, aby poukazovali na edukativní nedostatky žáků.
- Někteří vyučující působili signifikantními znaky syndromu vyhoření.

- Někteří vyučující svými pedagogickými inovativními přístupy příliš zasahovali do přirozeného chodu vyučovací hodiny. Narušovalo to dynamiku hodiny.
- V některých hodinách aktivita a tvořivost žáků byla učiteli limitována.
- Některé vyučovací hodiny se jevily jako málo připravené, málo pedagogicky promyšlené.

Výzkumné nálezy k pedagogickým pracovníkům

- Významným faktorem pro vzájemnou kooperaci učitele a asistenta pedagoga je, aby si navzájem „sedli“, aby jejich úkoly byly jasně jimi definovány a každý z nich měl prostor pro svou vlastní činnost.
- Vyučující očekávají, že rodiče budou nápomocní svým dětem při vypracovávaání domácích úkolů. Ti jim však často nejsou schopni pomoci.
- Někteří vyučující přicházejí do vyučovacích hodin málo pedagogicky připraveni s argumenty, že „tito žáci“ stejně o učivo nemají zájem, ničemu se nenaučí.
- Někteří vyučující svým chováním, reakcemi mnohdy nepůsobí příkladově. Problematické je to ve vztahu k žáku, který učitele vnímá jako určitý vzor a očekává od něj, že jej svým chováním bude vést, ukazovat mu správnou cestu k jednání.
- Učitelé si často „zvláštní“ žákovo chování nenechají vysvětlit. Neptají se žáka na důvod jeho jednání. Přistupují k problému represivně.
- Někteří vyučující nenabízí nic víc, než jenom to, co je kurikulárně závazné. Vedou vyučovací hodinu frontálně, opomíjejí sociální znevýhodnění žáků. Žákům se tak nedostává podnětů, které postrádají.
- Při řešení výchovných problémů žáků chybí spolupráce kolegů - učitelů.
- Mnozí učitelé nekomunikují s rodiči, respektive neusilují o vytvoření pozitivního komunikačního vztahu s rodinným zázemím. Jsou však i tací vyučující, kteří kontakt s rodinou udržují pravidelnými návštěvami. Komunikaci udržují svým opravdovým zájmem o rodinu, zájmem o pomoc při výchově a vzdělávání.

- Učitelé by měli být vybaveni metodickou připraveností a dobrým vztahem k dětem. Svých kompetencí by měli plně využívat. U některých učitelů lze spatřovat známky syndromu vyhoření, projevují antipatie k žákům. Mnozí z nich si neuvědomují významnou roli při následném vzdělávání svých žáků. Mají výraznou pozici ve formování žáka k základním životním hodnotám, také mají variabilitu při volbě pedagogických postupů dle povahy žáků.
- Učitel nemůže spoléhat na absolutní samostatnost žáků.
- Učitel má možnost využít velkého prostoru pro navázání přátelského vztahu s žákem, pro vybudování důvěry.

Výzkumné nálezy k výchovně-vzdělávacím procesům

- Výchovně-vzdělávací proces (VVP) v primární škole nerespektuje vždy specifické potřeby sociálně vyloučených romských žáků. Vyznačuje se málo dynamickými vyučovacími hodinami, stereotypem ve vyučování, nezohledněním charakteristiky sociální exkluze v procesu učení se.
- VVP nepřináší žákům dostatek názorných ukázek. Některé vyučovací hodiny jsou málo podnětné. Jako pozitivní se jeví realizace projektů kooperativního vyučování s tematikou oblíbenou mezi žáky. Volba pedagogických postupů a řízení VVP je v rukou učitele. Jde o významnou otázku související se vzděláváním pedagogických pracovníků.
- VVP může být flexibilně kompaktní díky přiměřenosti, dobrým učebnicím, použitým vhodným metodám a dostatku potřebných pomůcek a manipulativ. V praxi se však setkáváme s jistými nedostatky a málo podnětnými materiálními podmínkami školních učeben a tříd.
- Žáci ze sociálně vyloučeného prostředí vyžadují individualizovaný přístup, a to mnohdy pro vysoký počet žáků ve třídě nelze vždy zajistit.
- Učivo českého jazyka je mnohdy pro některé žáky příliš náročné. Stanovené standardy nerespektují specifika minoritních skupin. Téměř všichni žáci se
-

potýkají s velkými problémy právě v jazyce českém - ve všech rovinách jazyka¹. Nedostaky pramenící z lingvistického základu determinují i úspěšnost v dalších předmětech, zejména v naukových.

- Naukové předměty pro svůj rozsah mnohdy vybízí k encyklopedismu ve vzdělávání žáků. Tito žáci byli a jsou vychováni v odlišných kulturních a obecně sociologických podmínkách. Životní styl rodičů je specifický. Rodiče nenavštěvují kulturní památky (muzea, hrady a zámky, divadla, kina apod.), sportovní zařízení a nezúčastňují se sportovních akcí či aktivit, kde by dítě mohlo získat povědomí a poznatky související s tímto „společenským světem“. I v tomto směru spatřujeme znevýhodnění, které se ve výchovně vzdělávacím procesu musí zohlednit.
- Výuka cizího jazyka v primární škole má svá úskalí. Podle RVP ZV je cizí jazyk zařazen do nabídky povinných předmětů. Při výuce cizího jazyka bychom měli respektovat skutečnost, že žák primární školy se učí (v některých případech) již třetí jazyk (viz Kaleja, M. 2010) a k tomu všemu jazyk z naprosto odlišné lingvistické skupiny. Někteří žáci neovládají svůj mateřský jazyk, hovoří však tzv. etnolektem. Slovní zásoba v jazyce českém je dosti omezena. (Kamiš, K. 1999)

Výzkumné nálezy k žákům

- Je-li žákům učitel „nablízku“, mají k němu důvěru, chodí do školy rádi. Žáci potřebují cítit, že učitel, který je s nimi v denním kontaktu, je má rád, že mu na nich záleží atp. Žádají jej o pomoc, někteří zůstávají po vyučování rádi, aby si mohli plnit zadané úkoly, porozuměli, čemu nerozumí.
- Ti, kterým škola „nejde“, si neplní domácí úkoly, nepřipravují se na vyučování, zájem o učivo nemají. Projevují se malou vytrvalostí, jejich vzdělanostní aspirace jsou výrazně nízké. Objevuje se i apatie vůči učivu, vůči škole.
-
-

¹ Foneticko-fonologická rovina, lexikálně-sémantická rovina, morfologicko - syntaktická rovina, pragmatická rovina.

- Jsou plní zvědavosti, snahy dozvědět se něco nového. Vyznačují se spontánností. Pracují rádi, potřebují však neustálou motivaci, vedení a častou, pravidelnou zpětnou vazbu, že to, co dělají, dělají správně a k něčemu to vede.
- Odrazuje je plnění povinností. Projevují se vysokou mírou nesamostatností. Vyžadují plné vedení.
- Konflikty mezi spolužáky řeší často agresivně, hrubě, nepřiměřeným způsobem. Chybí řád z domácího prostředí, reagují impulsivně, neuváženě.
- Porušují školní řád. Jejich normotvorní hranice z rodinného prostředí jsou zcela odlišné, někdy v rozporu se školním řádem.

Výzkumné nálezy k rodičům žáků

- Svou aktivní výchovnou orientaci směřují především na nejmladší děti. Těm věnují veškerou péči, svůj čas. Všichni členové (i sourozenci) vnímají nejmladší dítě v rodině za symbol radosti a štěstí rodiny. Starší sourozenci jsou smířeni s tím, že se rodina orientuje především na nejmladší dítě. Dokonce jsou k tomu vedeni. Považují to za přirozený společenský jev.
- Zájem o vzdělávání svých dětí aktivně projevují v prvních letech (obvykle do třetího ročníku) povinné školní docházky. S postupnými nastávajícími problémy (vzdělávacími nebo výchovnými) žáka aktivní zájem rodičů o vzdělávání dětí upadá.
- Rodiče od učitelů očekávají, že zvládnou výchovně řešit problémové situace, které nastávají v rodinném prostředí, případně, které nesouvisí přímo se školou, výchovně vzdělávacím procesem ve školních podmínkách.
- Aktivní komunikaci se školou udržují pouze v případě, jsou-li subjektivně se školou, jejím působením spokojeni. Vyžaduje-li škola po rodičích precizní, zejména aktivní výchovné působení u výchovně problémového žáka, komunikaci se školou často přerušují.
- Rodiče starších žáků mladšího školního věku, kteří výchovu svých dětí nezvládají, rezignují na svou rodičovskou roli. V takových situacích se často odkazují,

respektive obracejí na pomoc prarodičů dítěte (svých rodičů). Výchovné funkce se ujímá především babička, která je v rodinném společenství považována za nejvyšší autoritu. Výchovný vliv rovněž může mít i dědeček. Prarodiče svými výchovnými postupy a celkovým přístupem nemusí mít takový vliv, jak se očekává.

- Rodiče svým dětem neposkytují vždy podnětné vzory směřující ke vzdělávání, nemotivují je dostatečně k pokračování své vzdělanostní dráhy v sekundárním školství. Nejsou schopni jim poskytnout materiální vybavení a podmínky potřebné k rozvoji v oblasti vzdělávání.
- Rodiče si sami neuvědomují odlišný kulturní rámec většinové společnosti. Při komunikační interakci s majoritou užívají etnické kulturní prvky, kterým majorita nemůže porozumět, nezná jejich podstatu. Tím se často dostávají do kulturního střetu, neboť pozitivně hodnocené jevy v komunitě Romů nemusí být pozitivně hodnoceny ve většinové společnosti.
- Jsou situace, kdy učitel konzultuje výchovné problémy s rodiči, upozorňuje na negativní chování a hrubé vyjadřování žáka a rodič usiluje o nápravu tím, že reaguje před vyučujícím obdobným způsobem jako jeho dítě. V takové situaci se dítě nedokáže zorientovat, neboť dva různé zdroje autority předkládají naprosto odlišné vzory, požadavky.
- Rodiče se v rodinném prostředí neptají dítěte na domácí úkoly, někteří nekontrolují žákovské knížky, notýsky. Rodiče si neuvědomují svůj „spolupodíl“ na vzdělání svých dětí. Domnívají se, že vzdělání je výhradně v rukou školské instituce a ta má vynaložit veškeré úsilí k podpoře a vedení vzdělávací dráhy.
- Školou nabídnuté akce (výlety, exkurze aj.) pro rozšíření vzdělanostního obzoru, doplnění výchovně vzdělávacích cílů jsou rodiči často přijímány s obavami a s názorem, že raději dítě ponechají doma.
- Výchovné problémy řešené školou v kontextu se školním řádem rodiče vnímají rozporuplně, ne vždy dostatečně rozumějí významu jeho obsahu.



Pedagogové ve své praxi musí vnímat individualitu každého žáka. Musí znát jeho osobnostní charakteristiky, znát prostředí, ze kterého pochází. Pedagogové tvrdící, že se ke všem svým žákům chovají „stejně“, sdělují, že nezohledňují odlišnosti žáka, čímž uvedená predikce není zajištěna. V případě romských žáků je zřejmé, že pocházejí z jiného společenského, sociálního, kulturního a rodinného systému. Do školních podmínek přicházejí tudíž jinak připraveni, vybaveni jinými poznatky, vědomostmi, schopnostmi apod.

4 Doporučení pro pedagogickou práci

Proces učení v kontextu sociálně vyloučených romských žáků by měl dostatečně reflektovat speciální vzdělávací potřeby této cílové skupiny. Zohlednění by se mělo týkat jak přístupu pedagoga, způsobu vedení výuky, způsobu hodnocení a provádění evaluace výuky, tak didaktických a metodických aspektů výuky.

Proces učení by měl být adekvátně dynamický, obsah pojetí kurikula školy (ŠVP) by měl zohledňovat pragmatickou rovinu vzdělávání a vést žáky k samostatné práci, podporovat jejich iniciativu a vyzdvihovat jejich přednosti. Do procesu učení by měl pedagog zahrnovat svůj vlastní osobní monitoring žáků, měl by se podílet na aktivní komunikaci s rodiči žáka, pravidelně vytvářet motivátory učení žákům, pamatovat na jejich rodiče.

Optimálně využívat alternativní, inovativní aj. trendy ve vzdělávání, komponovat je dynamicky a uváženě. Zvážit jejich výhody a nevýhody či prostorové a materiální dispozice školy. Danica Fazekašová a Jarmila Dargová (2008) uvádějí, že by výuka (obecně) měla být vedena humanisticky. Za znaky takto pojatého procesu učení (výuky) autorky považují:

- soustředit se na žáka jako osobnost se všemi právy na jeho individualitu,
- facilitovat proces rozvoje osobnosti žáka,
- zaručit, aby žák ve výuce získal samostatnost a nezávislost,
- osvobodit výuku od „týrání“ za chyby,
- zrušit memorování vědomostí,
- umožnit žákovi řídit se vlastní motivací,
- rozvíjet osobnost po všech stránkách.

Proces učení výrazně ovlivňuje i zájem žáků o dění v průběhu vyučování. Z výzkumu plyne, že existují žáci, kteří se v hodině nudí. Toto ovlivňuje nejen jejich zájem v receptivní fázi výuky, ale i zájem v expresivní části. Vzdělanostní pasivita žáka může mít přímý dopad na učiteli negativně vnímané chování žáka.

Žákům chybí školní pomůcky a jiné materiální vybavení. Některé školní činnosti z hlediska realizace jsou značně omezeny. Nemají dostatečně vytvořené návyky ke školní práci. Jejich vytrvalost je malá a s tím se poměrně často školy potýkají. Tento zásadní nedostatek lze pokrýt možnostmi realizace, zapojením, či aktivní participací na různých projektech zaměřených na podporu počátečního vzdělávání apod. (např. dotační fondy kraje, programy evropských sociálních fondů ad.). To ovšem vyžaduje zcela precizní pedagogický záměr a vysokou organizaci managementu ve vzdělávání. V jiných případech hrozí riziko ztráty počátečního pedagogického záměru. Do popředí se dostává zisk, plytké plnění pedagogických záměrů, neefektivní využití finančních prostředků apod.

Z dosavadních zjištění je známo, ve kterém období své vzdělanostní trajektorie a také ve kterých předmětech žáci selhávají (GAC 2009). Námi realizovaný výzkum konkretizuje další aspekty související s tímto pedagogickým fenoménem. Velkou roli v tomto může sehrát škola jako výchovně vzdělávací instituce a samotní pedagogové. Škola má možnosti jak svůj kurikulární dokument (ŠVP) – jako „živý“ dokument – pravidelně modifikovat tak, aby posiloval a v plném rozsahu zabezpečoval zájem žáků o vzdělávání, vytvářel motivaci ke vzdělávání, saturoval dosavadní rezervy v oblasti akademických znalostí a vědomostí, či rozvíjel zkušenosti žáků.

S oblíbeností a se zájmem žáka o předmět souvisí osobnost pedagoga, jeho přístup, jeho způsob vedení výuky a charakter jeho pojetí daného předmětu. Tyto determinanty by si pedagogové měli uvědomovat a měli by pravidelně provádět reflexi daného předmětu.

Pedagog je významným činitelem ovlivňujícím výchovně vzdělávací proces žáků. Je součástí socializace žáků, paralelně působí intencionálně a funkcionálně. Kompetence pedagogů sociálně vyloučených žáků by měly být adekvátně rozšířeny o znalosti charakteristiky sociálně vyloučených lokalit, všech společenských a sociálních vlivů a dopadů, které bezprostředně souvisejí s tímto společenským fenoménem.

Podle L. Horňáka (2005) existují čtyři faktory determinující postoje dětí (žáků) k otázce vzdělávání: pozitivní vztah učitele k žákům, pozitivní vztah asistenta pedagoga k žákům, častější vzájemné rozhovory a akceptace potřeb žáků. Postoje rodičů výrazně ovlivňují postoje dětí k otázce vzdělávání, vzdělanostních drah. (Kaleja, M. 2011) Milan Portik (2003) je toho názoru, že pokud rodiče i celé rodinné zázemí nevnímá vzdělání jako vklad do života, jestliže rodiče neprojevují zájem o práci dítěte ve škole a nezajímá je také obsah vzdělávání dítěte, dítě postrádá zpětnou vazbu od rodičů (autorita) a vnímá tak školu jako bezvýznamnou instituci. Rodiče by měli být více anagžováni do procesu vzdělávání svých dětí. Možnou cestou je aktivnější neformální spolupráce školy a rodičů. Mnoho škol realizuje různé projekty či programy, v rámci kterých by mohl být poskytnut prostor rodičům.

Sociálněpedagogicky zaměřená centra či centra poskytující sociální služby v sociálně vyloučených lokalitách by měla aktivně se školou spolupracovat. Škola by o tuto spolupráci měla stát. Chceme-li dosáhnout pozitivních změn v oblasti vzdělávání, měli bychom začít jak u dětí, tak jejich rodičů. Řada z nich má nízkou kvalifikaci, ač potencionálně by mohli získat kvalifikaci vyšší. Rodičům však chybí motivátor, který by je dostatečně stimuloval k životní změně, ke změně dosavadního životního stylu. Je potřeba vytipovat rodiče, kteří by se mohli stát vzory pro ostatní, těmto rodičům nabízet konkrétní možnosti uplatnění. Právě oni mohou být významnými stimulatory, neboť pocházejí ze stejné lokality a sociálně /společensky jsou jim nejbližší.

Závěr

Iveta Papé (2007) ve své publikaci tvrdí, že dosud psaná odborná literatura se orientuje na romského žáka jako na výhradně problémového žáka. Uvádějí se negativní charakteristiky romských žáků, zdůrazňuje se etnický původ. My ovšem autorčin názor zcela nesdílíme. Domníváme se, že někteří autoři zabývající se romským žákem a jeho vzděláváním dosud sledovali pouze společenské charakteristiky, etnický původ a romské etnikum v obecném slova smyslu. Problematicke je potřeba se věnovat hlouběji, intenzivněji a výzkumně úžeji. Od definování problému přejít k monitoringu, analýze, stanovení předpokládaných efektivních kroků v oblasti vzdělávání, jejich ověření, doplnění chybějících a dříve nezamýšlených postupů, posléze k implementaci získaných dat. Jde o proces dlouhodobějšího charakteru, který zajisté vyžaduje odbornou spolupráci mnoha představitelů jednotlivých zainteresovaných vědních disciplín. Jde o proces modifikující svou podobu v průběhu svého vývoje. Za nemalé nedostatky v dřívějších šetřeních, výzkumných záměrech a v řešení problematiky vzdělávání romských žáků považujeme povrchnost, výzkumnou vágnost, také zkoumání „věci“ z jednoho úhlu pohledu.

Naše (speciálně)pedagogická a vědecko-rozvojová praxe ukazuje na čtyři klíčové faktory, které mají bezprostřední vztah k procesu vzdělávání žáků: **proces učení (výuka), předměty, učitelé a rodiče**. Chceme-li tedy skutečně posílit proces vzdělávání romských žáků a budeme-li jej vnímat jako cestu k utváření hodnot v této oblasti, je potřeba cíleně konstruovat mechanismy stimulující všechny čtyři faktory.



Přílohy



DOHODA O SPOLUPRÁCI NA PROJEKTU

V Praze dne.....

Tato dohoda o spolupráci se týká realizace projektového záměru (*CZ052 Dža dureder*), který finančně v plném rozsahu podpořila organizace **Roma Education Fund (REF)** zabývající se podporou vzdělávání romských dětí a žáků v několika evropských zemích.

Jeho realizátorem je **zapsaný spolek Slovo 21** se sídlem v Praze, který do projektové koncepce zahrnul následující cíle: ***snížit školní neúspěšnost žáků, podpořit odbornou činnost pedagogů a podpořit aktivní participaci školy s rodinou žáka na procesech jeho vzdělávání.***

Ředitelka základní školy svým podpisem ztvrzuje souhlas s participací zaměstnanců školy na projektovém záměru a garantuje aktivní podporu vedení školy k uvedeným cílům ve vztahu k žáku **7. ročníku: *Tomáš Malý, nar. 12. 12. 2005, v Praze.***

Rodič/Zákonný zástupce žáka svým podpisem ztvrzuje souhlas se zapojením jeho dítěte do aktivit projektu, jehož cíle směřují k podpoře vzdělávání. Zároveň garantuje aktivní podporu jeho účasti na daných aktivitách. Souhlasí rovněž s tím, aby data, která mají **charakter osobních údajů ve smyslu zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů**, byla použita zapsaným spolkem Slovo 21 pouze pro účely projektu. Dále bere na vědomí, že v průběhu projektových aktivit budou pořizovány fotografie, které budou využívány pro účely publicity.

Ředitelka zapsaného spolku 21 svým podpisem bere na vědomí souhlas obou dotčených stran a souhlasí s jejich implementací do realizace projektového záměru.

Ředitelka základní školy: *celé jméno*

Rodič/Zákonný zástupce žáka: *celé jméno*

Ředitelka zapsaného spolku Slovo 21: *Mgr. Jelena Silajdžič*

Individuální záznam o školním doučování

Záznam o školním doučování žáka/žákyně základní školy	
jméno žáka/žákyně	<i>Zde napište krátkou pedagogickou charakteristiku o žákovi/žákyni v podobě několika klíčových vět. Informace se vztahují k těm skutečnostem, které se týkají doučovacího procesu.</i>
absolvovaný ročník/doučovaný předmět	<i>Zde napište, jaké jsou jeho/její obtíže ve vzdělávání. Objasněte, v čem tkví problém a jak se daný jev projevuje. Zaměřte se na ty skutečnosti, kterým se věnujete v doučování.</i>
konkrétní návrh pro doučování	<i>Zde napište, co navrhuje pro doučování, jak to lze zrealizovat.</i>
motivátory doučování	<i>Zde napište, jakými motivátory (postupy nebo prostředky) se Vám dařilo žáka/žáky motivovat.</i>
zhodnocení doučování	<i>Zde napište, jak hodnotíte doučování a objasněte své stanovisko. Slouží to jako sebereflexe a reflexe celého doučovacího procesu.</i>
doporučení	<i>Zde napište, co pro školní vzdělávání, resp. školní úspěšnost žáka/žákyně doporučujete.</i>



Dotazník pro žáky

Jak se mi líbí doučování na škole

1.) Jak se ti doučování líbí? Chodíš na něj rád/a?

2.) Pomáhá ti doučování? V jakých předmětech jsi se zlepšil/a?

3.) Čím chceš být, až vyrosteš?

Vypsal/a:

Ročník:

Literatura

- AKIMJAKOVÁ, B., Formovanie rómskych detí a detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia prostredníctvom kresťanskej výchovy. In: Sociálna práca v multikulturálnom prostredí v odkaze Mons. Viktora Trstenského. Ružomberok: Verbum -vydavateľstvo KU, 2012.
- ARUM, R. , A. GAMORAN, Y. SHAVIT. *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford, CA: Stanford University, 2007.
- AVERMEAT, P. Van *Socially Disadvantaged Learners and Languages of Education*. Language Council of Europe: Policy Division, Strasbourg. Centre for Diversity and Learning, Ghett University, 2006.
- BAR-HAIM, E., Yossi SHAVIT, Hanna AYALON. *Expansion and Inequality of Educational Opportunity: A Comparative Multi-Level Analysis*. Presentation at the Montreal Meeting of RC28, August 14-17, 2007 (online).
- BENDLOVÁ, P. *Hodnoty v existenciální filosofii Gabriela Marcela*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-85213-48-6
- BENNETT, J. *Roma Early Childhood Inclusion. Overview Report*. Unicef, Open Society Foundations, Roma Education Fund, 2012.
- DARGOVÁ, J. *Tvorivé kompetencie učiteľa*. Prešov: Privatpress, 2001. ISBN 80-968608-1-X.
- GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha, 2006. Zadavatel projektu: MPSV a Rada vlády pro záležitosti ČR.
- GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit*. Závěrečná zpráva projektu MŠMT ČR, 2009. Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí.



- GABAL ANALYSIS & CONSULTING. *Závěrečná zpráva výzkumného projektu Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže*. Praha, 2007.
- GOLEMAN, D. *Working with Emotional Intelligence*. New York, Bantam Dell, 2000. ISBN 9780553378580
- HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-32-74.
- HEWSTONE, M., Wolfgang S. *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7667-092-5.
- HORŇÁK, L. *Rómsky žiak v škole*. Prešov, PU, 2005. ISBN 80-8068-356-5
- INTERNATIONAL STEP BY STEP ASSOCIATION. *Education for Social Justice*. Praha: Step by Step ČR, 2005.
- KAMIŠ, K. *Čeština a romština v českých zemích: překonávání komunikačních bariér v multietnické společnosti*. Ústí nad Labem: UJEP, 1999.
- KOHOUTEK, R. *Psychologie duševního vývoje*. Brno: MZLU, 2008. ISBN 978-80-7375-185-2.
- KRAJČÍRIKOVÁ, L. *Rómska rodina na Slovensku*. In: *Romové - otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2012.
- KREIDL, M. *Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní nerovnosti v socialismu*. Plzeň: ZČU, 2008. ISBN 978-80-7043-678-3.
- KRUPOVÁ, I. *Rozvíjanie prírodovednej gramotnosti rómskych žiakov a žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia*. in: *Chudoba v kontexte dneška – zdravotné, psychické, sociálno- právne, filozofické, etické a etnické aspekty chudoby v súčasnosti I*. Gažiová M. (red.), VERBUM – Vydavateľstvo KU v Ružomberku, Ružomberok 2010. ISBN 978-80-8084-566-7, s. 122 – 132.
- LACKOVÁ, L. *Osobnostná odolnosť v interkultúrnom kontexte*. 1. vyd. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, Ostrava, 2009. ISBN 978-80-7368-758-8.
- LIGA LIDSKÝCH PRÁV. *Základní vzdělávání romských dětí*. Systémové doporučení Ligy lidských práv č. 2. Dostupné na [www: http://www.llp.cz/_files/file/segregovane_skolstvi.pdf](http://www.llp.cz/_files/file/segregovane_skolstvi.pdf)
- MAREŠ, J. *Učební styly*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

- NIKOLAI, T.; SEDLÁČKOVÁ, P. *Příběhy ze špatné čtvrti, aneb, Jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. Praha: Člověk v tísni, 2007. ISBN 978-80-8696-1453.
- NIKOLAI, T. Principy inkluze v psychologickém poradenství – Příspěvek k psychologické diagnostice inteligence a kognitivních funkcí u dětí ze sociokulturně odlišného prostředí. In Svoboda, Z. – Morvayová, P. *Schola Excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
- NOVOTNÁ, E., PRUŽINSKÁ, L. *Pilére edukácie sociálne znevýhodnených žiakov. Trojuholník spolupráce: učiteľ – asistent učiteľa – rodič*. Prešov: PU, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-8068-486-3.
- ONDREJKOVIČ, P., BEDNÁRIK, R. *Sociálne ukazovatele a možnosti ich použitia*. In Pedagogika.sk. [online], 2010. roč. 1, č. 2.
- OYSERMAN, D. *Values: Psychological perspectives*. In N. Smelser & P. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 22, pp. 16150-16153). New York, NY: 2002, Elsevier Science.
- PAPÉ, I. *Jak pracovat s romskými žáky. Příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. Praha: Slovo, 2007.
- PETRASOVÁ, A. (2012). Vzdelávaním pedagogických zamestnancov k inklúzii marginalizovaných rómskych komunít. In: Kaleja, M. et al. *Romové - otázky a odpovedi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-175-6.
- PETRASOVÁ, A. (2013). Teaching with a Multicultural Perspective. *Journal of Preschool and Elementary school Education*. Roč. 1/3. ISSN 2084-7998
- PETRASOVÁ, A.; PORUBSKÝ, Š. (2013). *Vzdelávacie cesty rómskych žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Správa z výskumu*. Bratislava.
- PORTIK, M. *Determinanty edukácie rómskych žiakov*. Prešov, PF PU, 2003. ISBN 80-8068-155-4
- ROKEACH, M. *The Nature of Human Values*. New York: Free Press, 1974.
- ROMA EDUCATION FUN. [online]. Dostupné na
www: <http://www.romaeducationfund.hu/>

- SEBEROVÁ, A., MALČÍK, M. *Autoevaluace školy. Od teorie k praxi a výzkumu*. Ostrava: PedF OU, 2009. ISBN 978-80-7368-759-5.
- SEBEROVÁ, A. *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. Ostrava, PdF OU, 2006. ISBN 80-7368-270.
- SHAVIT, Yossi a Richard ARUM a Adam GAMORAN, (eds.). *Stratification in higher education: a komparative study*. Stanford: Stanford University Press, 2007.
- SLOVO 21. [online]. Dostupné na www: <http://www.slovo21.cz/>
- SVOBODA, Z.; MORVAYOVÁ, P. a kol. *Schola excludus*. Ústí nad Labem: UJEP, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
- ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno, MSD, spol. s r.o., 2005. ISBN 80-86633-33-0.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace - vzdělávání, výchova, péče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X.
- ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky pro učitelské studium*. 1. vyd. Praha: VŠCHT, 2005. 80-7080-573-0
- TONDL, L. *Hodnocení a hodnoty. Metodologické rozměry hodnocení*. Praha: Filozofia, AV ČR, 1999. ISBN 80-7007-131-1.
- TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2.
- Učení je skryté bohatství. Zpráva Mezinárodní komise UNESCO. Vzdělávání pro 21. století*, PF UK-ÚVRŠ, Praha 1997.
- WOLK, S. *Why Go to School?* Teacher Education Department at Northeastern Illinois University, Chicago. Phi Delta Kappan, 2007. Vol. 88, No. 09, May 2007, pp. 648-658.
- ZEZULKOVÁ, E. *Jazyková a komunikativní kompetence dětí s mentálním postižením*. Ostrava: PdF, OU, 2011. ISBN 978-7368-991-9.
- ZEZULKOVÁ, E. *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vyd. Ostrava: OdF OU, 2013. 171 s. ISBN 978-80-7464-395-8.

Literatura autora

v angličtině, vydané v ČR

KALEJA, M., ZEŽULKOVÁ, E. 2014. *School Education of Roma Socially Disadvantaged Pupils in the Czech Republic: Basic Description of the Current Situation*. Ostrava: Faculty of Education, University of Ostrava. ISBN 978-80-7464-629-4.

KALEJA, M., ZEŽULKOVÁ, E. 2012. *The Context of Special Educational Needs of Selected Pupils in Primary Education*. Ostrava: Faculty of Education, University of Ostrava. ISBN 978-80-7464-171-8.

ve slovenštině, vydané v SR

KALEJA, M., PREČUCHOVÁ-ŠTEFANOVIČOVÁ, A., ŠULOVSÁ, M., SMETANOVÁ, D. 2014. *Prejavy správania u vybraných skupín žiakov základných škôl*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-89726-17-2.

KALEJA, M., PREČUCHOVÁ-ŠTEFANOVIČOVÁ, A., ŠULOVSÁ, M. 2014. *Problémové správanie verzus poruchy správania u žiakov základných škôl*. Bratislava: Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave. ISBN 978-80-89726-18-9.

v češtině, vydané v ČR

Jediný autor

KALEJA, M. 2015. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7510-160-0.

KALEJA, M. 2014. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-544-0.

KALEJA, M. 2013. *Determinanty hodnotových konstruktů ve vzdělávání romských žáků základních škol*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-233-3.

KALEJA, M. 2013. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-396-5.

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

Editor a spoluautor

KALEJA, M., ZEŽULKOVÁ, E. 2016. *Školská inkluze versus exkluze. Vybrané kontexty vzdělávání sociálně vyloučených dětí a žáků s potřebou podpůrných opatření*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-840-3 / ISBN 978-80-7464-841-0 (online).

KALEJA, M., ZEŽULKOVÁ, E., ADAMUS, P., MÜHLPACHR, P. 2015. *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. Opava: Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7510-167-9.

KALEJA, M. et al. 2014. *Edukace dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-630-0.

KALEJA, M. et al. 2014. *Inkluzivní vzdělávání žáků mladšího školního věku se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-674-4.

KALEJA, M. et al. 2013. *Budování rovného přístupu v terciárním vzdělávání studentů se specifickými (vzdělávacími) potřebami*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-475-7.

KALEJA, M. et al. 2012. *Romové - otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-175-6.

KALEJA, M., KOVÁŘOVÁ, R., ZEŽULKOVÁ, E., FRANIOK, P. 2012. *Podpora terciárního vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami na Ostravské univerzitě v Ostravě*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-174-9.

KALEJA, M., ZEŽULKOVÁ, E., FRANIOK, P. 2011. *Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v pedagogické komunikaci*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-022-3.

FRANIOK, P., KALEJA, M., ZEŽULKOVÁ, E. 2010. *Transformace speciálních vzdělávacích potřeb v kontextu kurikulárních dokumentů*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7368-921-6.

KALEJA, M., KNEJP, J. (Eds.) 2009. *Mluvme o Romech - Aven vakeras pal o Roma*. Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-708-3.

Editor

KALEJA, M. et al. 2014. *Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice*. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-692-8.

Spoluautor

ADAMUS, P., FRANIOK, P., KALEJA, M., ZEZULKOVÁ, E. 2015. *Vzdělávací strategie v edukaci vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-798-7.

ADAMUS, P., ZEZULKOVÁ, E., KALEJA, M., FRANIOK, P. 2016. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-884-7.

Závěrečná výzkumná zpráva s parametry vědecké monografie

KALEJA, M., ZEZULKOVÁ, E. 2015. *Sociologická analýza zaměřená na porovnání dosažených výsledků žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v různých typech škol. Závěrečná zpráva klíčové aktivity 1*. Opava: Fakulta veřejných politik, Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7510-159-4.

Studijní opory a jiné metodické materiály autora

Speciální pedagogika

KALEJA, M. ***Speciální pedagogika - vybraná témata***. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014. Dostupné z www: <http://projekty.osu.cz/svp/opory/52-pdf-SO.pdf>

KALEJA, M. ***Speciálněpedagogické aspekty ve vzdělávání sociálně vyloučených žáků***. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014. Dostupné z www: <http://projekty.osu.cz/svp/opory/48-pdf-SO.pdf>

ZEZULKOVÁ, E., NOVOHRADSKÁ, H., KOVÁŘOVÁ, R., KALEJA, M. ***Studenti se specifickými vzdělávacími potřebami na vysoké škole***. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-276-0. Dostupné

z www: <http://projekty.osu.cz/svp/studijni/studenti-se-SVP.pdf>

ZEZULKOVÁ, E., KALEJA, M. *Vzdělávání zaměstnanců dětských domovů v Moravskoslezském kraji. Modul speciální pedagogika.* Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2012.

ZEZULKOVÁ, E., KALEJA, M. *Základní východiska edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2012. Dostupné z www: <http://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-kaleja-zezulkova-zakladni-vychodiska-edukace-zaku-se-svp.pdf>

HAMPL, I., KALEJA, M. *Asistence žákům a studentům se speciálními potřebami.* Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7042-238-0.

KALEJA, M.; HAMPL, I. *Asistence žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami.* 2. upravené a aktualizované vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-292-0. Dostupné z www: http://projekty.osu.cz/karp/opory/aktualizovane/11_Asistence_studentu_m_se_spec_potrebami_Opora.pdf

Etopedie, Speciální pedagogika - etopedická

KALEJA, M. *Základy etopedie.* Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-271-5. Dostupné z www: <http://projekty.osu.cz/svp/opory/pdf-kaleja-zaklady-etopedie.pdf>

KALEJA, M. *Teorie a praxe etopedie.* Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7464-419-1. Dostupné z www: http://projekty.osu.cz/svp/opory/PdF_Kaleja_Teorie.pdf

KALEJA, M. *Etopedie.* Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě. 2012.



ROMA
EDUCATION
FUND



KALEJA, M. *Dítě v riziku poruch chování, s poruchou chování a s problémy v chování.*

Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011.



Multikulturní/interkulturní výchova, Sociální inkluze/integrace

KALEJA, M. *Multikulturní výchova ve vzdělávání pedagogů základních škol*. Ostrava:

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-446-7

Dostupné z www: http://projekty.osu.cz/svp/opory/PdF_Kaleja_Multikul.pdf

KALEJA, M. *Možnosti realizace multikulturní výchovy pro učitele základních škol*.

Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2011.

KALEJA, M. *Edukace sociálně vyloučených romských žáků v základním vzdělávání*.

Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-693-

5. Dostupné z www: <http://projekty.osu.cz/svp/opory/51-pdf-SO.pdf>



KALEJA, Martin. (2017), *Metodický text pro pedagogické pracovníky romských žáků základních škol*. Praha: Slovo 21, z. s. [online] ISBN 978-80-905715-9-4

Autor : **doc. PhDr. et PhDr. Martin Kaleja, Ph.D.**

Senior Advicer na projektu Dža dureder

Slovo 21, z. s., Štěpánská 1, 120 00 Praha 2

Vydavatel: **Slovo 21, z. s., Štěpánská 1, 120 00 Praha 2**

IČ 69343951

Recenzenti: **prof. PhDr. Mgr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.**

Mgr. Aleš Bína

