

## ÚVOD

Téma této diplomové práce se nazývá Problematika vzdělávání romských žáků na základní škole praktické ve Vsetíně. Jako námět práce autorce posloužila situace, která ve Vsetíně v souvislosti se vzděláváním romských dětí panuje. V současné době je spousta romských dětí vzdělávána na Základní škole Turkmenská. Autorka by chtěla zjistit, proč tomu tak je. Jak se na celé situaci podílejí romské rodiny, neziskové organizace, pedagogicko-psychologická poradna ve Vsetíně i samotná škola. Téma si autorka zvolila i proto, že měla možnost pracovat v místních nízkoprahových zařízeních a Základní školu Turkmenskou a pedagogicko-psychologickou poradnu znala ze svých školních praxí.

Touto prací by autorka chtěla zmapovat celou situaci a zjistit stanoviska všech osob a organizací, které se podílejí na vzdělávání romských dětí ve Vsetíně a nahlédnout tak do zákulisí celé problematiky. Hlavním cílem práce je snaha, zjistit, proč je tolik romských dětí vzděláváno na Základní škole Turkmenské, což je vlastně základní škola praktická. Dalšími cíli této práce je zjistit, proč si Romové volí základní školu Turkmenskou, jak celou situaci ovlivňují romští rodiče, nízkoprahová zařízení a pedagogicko-psychologická poradna a Základní škola Turkmenská. A hlavně zjistit, jak by se dalo docílit toho, aby se více romských dětí vzdělávalo na běžných školách.

Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je rozdělena na čtyři kapitoly. V první kapitole se zabýváme jedinečností romského dítěte a jeho výchovou. V druhé kapitole vzděláváním romských žáků, vzdělávacím systémem a všemi bariérami, které mohou ovlivnit výběr školy i průběh studia. Vzdělávání v naší zemi zajišťuje především školský zákon 561 z roku 2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a vyhláška 73 z roku 2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Ve třetí části autorka popíše mentální retardaci, protože žáci základní školy Turkmenské jsou do školy zařazováni na základě snížení kognitivních schopností. Do jaké míry se jedná o vrozené mentální postižení nebo o tzv. pseudoretardaci bohužel zůstává jen otázkou dohadů. Čtvrtá část se bude zabývat diagnostikou, kterou vykonávají školská poradenská zařízení a jejichž náplň stanovuje vyhláška 72 z roku 2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, a také tolikrát diskutovaným vyšetřováním inteligence u romských dětí. Praktická část popíše současnou situaci ve Vsetíně, cíle práce a výzkumné otázky a použité metody. Detailněji popíše zařízení, v nichž respondenti pracují a metodou zakotvená teorie vyhodnotí rozhovory, které s respondenty provedla.

Průzkum autorka prováděla ve Vsetíně mezi Romy, jejichž děti navštěvují Základní školu Turkmenská, dále mezi pracovníky nízkoprahových zařízení, kteří se podílejí na vzdělávání romských dětí a s pracovníky pedagogicko-psychologické poradny ve Vsetíně a ve Valašském Meziříčí. Oslovila také členku vedení samotné Základní školy Turkmenské.

## TEORETICKÁ ČÁST

### 1 ROMSKÉ DÍTĚ

Romské dítě je dítě jako každé jiné. To, co ho činí odlišným od jiných dětí je podle názoru autorky způsob výchovy jeho rodičů a jimi vštěpovaný systém hodnot, které uznávají a celé prostředí, které dítě obklopuje. Romský systém hodnot je odlišný od toho, který vyznává většinová populace v naší zemi, což ale neznamená, že by měl být horší.

#### 1.1 Výchova romského dítěte

Výchova romských dětí je odlišná od způsobů výchovy majoritní společnosti, protože se liší minimem omezení, dostatkem volného času a volnou nedirektivní výchovou (Vágnerová, 2004). Romští rodiče nevytvářejí hranice pro chování svého dítěte, jejich výchova je hodně volná. Romské dítě může vše a nemusí nic. Zatímco české dítě udělá to, co mu rodiče přikážou, romské dítě to udělá, až se mu zachce. Nemusí být pořád tak napjaté, aby něco neudělalo špatně, nemusí za všechno děkovat a prosit (Pape, 2007). Rozdíl je i ve schopnosti odložit požitky. Zatímco evropská výchova si klade za cíl naučit dítě dovednosti odložit požitky, v romských rodinách, kde se většinou trpí nějakým nedostatkem, se využije každé příležitosti k dosažení pocitu blaha a tím pádem se požitky neodkládají (Sekyt, 2007).

Romská rodina má i dnes větší počet dětí a je charakteristická také soužitím více generací v jednom bytě. Proto je v tak velkých rodinách nutná hierarchie. Romské dítě je odmalička směřováno k úctě ke starším, a je si vědomo, že existuje i hierarchie starších a mladších, mužů i žen. Je také vedeno k osvojení si systému tabu a sankcí, a učí se znát to, co je považováno za čisté a správné a vyhýbat tomu, co je ostudné a nesprávné (Sekyt, 2007).

Díky typickému romskému stylu výchovy také nedochází ke vzpouře proti dospělým během dospívání, jak je to běžné v majoritní společnosti. V tradiční romské rodině má totiž slovo každého člena váhu, není tedy důvod bouřit se. Romské dítě totiž dospívá dříve než dítě většinové populace. Na dívky se kladou nároky spojené s péčí a výchovou mladších sourozenců už od devíti let, a chlapci začínají být bráni jako malí pánové, kteří musí rodinu reprezentovat navenek, ale rozhodování zůstává kolektivní a nedochází k odpoutání od rodičů (Sekyt, 2007).

Vlivem výchovy, která je tedy odlišná od majoritního stylu, přicházejí děti do školy vybaveny jinými návyky než ostatní děti. Tím nemáme ve všech případech na mysli návyky horší, jen odlišné, které jsou pro žití v romské rodině nepostradatelné, a pro všechny kteří se chtějí přiblížit Romům nezbytné k pochopení. V životě v majoritní společnosti však mohou vyvolávat nepochopení a z neznalosti pramenící dojem nevychovanosti.

## **1.2 Jazyková výchova**

Ovládat nějaký jazyk dobře, znamená být schopen v tomto jazyce i myslet (Gorniaková in Šišková, 2001). Ve většině romských domácností se mluví některým ze čtyř romských nářečí. Nejčastěji jde ale o spojení romštiny s nespisovnou češtinou či slovenštinou. Takovéto spojení je nazýváno jako romský etnolekt češtiny (Vágnerová, 2004). Etnolekt je neustálená forma nevlastního jazyka, v případě Romů tedy čeština, kterou bilingvní populace používá (Hübschmannová in Pape, 2007). Komunikace Romů je tedy charakteristická nevyhraněným užíváním jednoho jazyka. To ale znamená, že dětem vyrůstajícím v tomto prostředí chybí model kvalitního mateřského jazyka (Vágnerová, 2004). Navíc romština měla donedávna jen mluvenou formu (Šebková, Žlnayová, 2001).

Pro Romy je čeština cizí jazyk. Liší se gramatickou stavbou, jiným přízvukem a intonací i odlišnou šíří významu některých slov (Vágnerová, 2004). To znamená, že české dlouhý, velký, vysoký a hluboký, se v romštině vyjádří jedním slovem „baro“. Romština také zřídka používá obecné pojmy jako ovoce, nábytek (Říčan, 2000). Češtinu, kterou dnes Romové většinou používají, bychom mohli nazvat češtinou účelovou. Jsou to česká slova s romským obsahem. Navíc Romové ke komunikaci mezi sebou využívají více neverbálních prostředků a jsou na ně mnohem citlivější (Gorniaková in Šišková, 2001).

Komunikace, ať už její obsah nebo smysl, je také sociokulturně podmíněná. Prakticismus, který převažuje v postoji k životu u Romů, souvisí s tím, že jsou romské děti méně stimulovány k vyjadřování (Bernstein in Vágnerová, 2004). Romská matka mluví se svým dítětem, jen když po ní něco chce. Neustálé zpřesňování výrazu, jako je tomu v evropské jazykové výchově u romské matky nenajdete. Jazyková výchova je zde založena spíše na dotycích, a proto jsou Romové po celý život více taktilnější. Matka dítěti rozumí i beze slov. Proto nikoho nepřekvapí, že romské děti začínají později mluvit (Šišková, 1998).

### **1.3 Výchova k samostatnosti**

V moderním světě má umění pomoci si sám a nebýt odkázán na druhé velkou hodnotu. Snažíme se vychovávat individuality a zvládnou vše bez pomoci druhých. V romských rodinách tomu tak ale není. Nesměřuje se k výchově individualit ani k samostatnosti. Žádný Rom není nikdy sám. Je nesmyslné se vydělovat a směřovat k individualitě. Rom je součástí velké rodiny, ve které se rozhodují všichni společně a akceptují se (Šišková, 1998). V romské rodině, kde tedy není kladen důraz na individuální úspěch, nemá ctižádost a soupeření žádný smysl. Příslušnost ke skupině tak zbavuje jednotlivce nutnosti řešit své problémy samostatně a nést za svá rozhodnutí odpovědnost (Vágnerová, 2004). Jestliže tedy není romské dítě vedeno k samostatnému rozhodování, nemůžeme očekávat, že bude mít osvojenou odpovědnost za své činy. Protože za rozhodnutí, které bylo učiněno kolektivně, se nemusíme cítit osobně odpovědní (Sekyt, 2007).

## 2 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÉHO DÍTĚTE

V dřívějších dobách chodili Romové do školy jen zřídka. Ať už to bylo nedostatkem peněz na školní pomůcky, v zimě nedostatkem teplého oblečení a obuvi, nebo způsobem výuky ve škole. Ta probíhá četbou a studiem, při kterém je důležitá vůle a kázeň. Zatímco v romském společenství převažuje učení spontánní, založené na pozorování a napodobování. Romové se učí hlavně v praxi a přitom jsou zapojeny hlavně smysly a pohybové ústrojí. Vždyť i původní význam slova učit se „te sikhavel“ je ukazovat (Šebková, Žlnayová, 2001). Romové se učí samočinně a také je nikdo nenutí, aby se učili něčemu, co jim není dáno od Pánaboha (Pape, 2007).

### 2.1 Zásady a cíle vzdělávání

Zásady a cíle vzdělávání jsou vymezeny v zákoně 561/2005Sb. § 2 takto: „Vzdělávání je založeno na zásadách

- a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,
- b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,
- c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání,
- d) bezplatného základního a středního vzdělávání státních občanů České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ve školách, které zřizuje stát, kraj, obec nebo svazek obcí,
- e) svobodného šíření poznatků, které vyplývají z výsledků soudobého stavu poznání světa a jsou v souladu s obecnými cíli vzdělávání,
- f) zdokonalování procesu vzdělávání na základě výsledků dosažených ve vědě, výzkumu a vývoji a co nejširšího uplatňování účinných moderních pedagogických přístupů a metod,
- g) hodnocení výsledků vzdělávání vzhledem k dosahování cílů vzdělávání stanovených tímto zákonem a vzdělávacími programy,
- h) možnosti každého vzdělávat se po dobu celého života při vědomí spoluodpovědnosti za své vzdělávání.

(2) Obecnými cíli vzdělávání jsou zejména

- a) rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života,
  - b) získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného a odborného vzdělání,
  - c) pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu s odpovědností a smyslem pro sociální soudržnost,
  - d) pochopení a uplatňování principu rovnosti žen a mužů ve společnosti,
  - e) utváření vědomí národní a státní příslušnosti a respektu k etnické, národnostní, kulturní, jazykové a náboženské identitě každého,
  - f) poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic, pochopení a osvojení zásad a pravidel vycházejících z evropské integrace jako základu pro soužití v národním a mezinárodním měřítku,
  - g) získání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně vycházející ze zásad trvale udržitelného rozvoje a o bezpečnosti a ochraně zdraví.
- (3) Vzdělávání poskytované podle tohoto zákona je veřejnou službou“.

## **2.2 Systém předškolního a základního vzdělávání**

### **2.2.1 Předškolní vzdělávání**

Zákon č. 561/2004 Sb. § 33 vymezuje předškolní vzdělávání takto. „Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“

V současné době je ještě u většiny Romů běžné, že nenavštěvují předškolní zařízení. Proto se setkáváme se zřizováním tzv. nultých ročníků při základních školách a předškolní příprava je realizována také díky některým neziskovým organizacím, které poskytují odbornou pomoc a vzdělávání romským rodinám, které žijí v sociálně nepříznivých podmínkách.

Liga lidských práv (2007) poukazuje na to, že docházka do předškolního vzdělávání není povinná. Poslední ročník je sice zvýhodněn tím, že se za něj nemusí platit, ale díky velké nezaměstnanosti romských rodičů nebo tomu, že rodič je na mateřské dovolené, je

jen malé procento těch, kteří posílají své děti do předškolních zařízení. A přitom kvalitní předškolní vzdělávání se jeví jako nejdůležitější pro dobrý start dítěte v základní škole.

### **2.2.2 Zápis do školy a odklad školní docházky**

Podle zákona 561/2004 Sb. § 36 je zákonný zástupce povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 15. ledna do 15. února kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku. Podle §46 téhož zákona místo a dobu zápisu do prvního ročníku základního vzdělávání stanoví ředitel školy.

Vstup dítěte do školy je podmíněn jazykovou bariérou a celkovou sociální úrovní. Pokud jsou v těchto oblastech zjištěny problémy, je možno situaci řešit následujícími způsoby: odkladem školní docházky pro nezralost, zařazením do 1. třídy a opakováním ročníku, zařazením dítěte do speciální školy nebo zařazením do nultého ročníku (Balvín, 1996).

Podle zákona 561/2004 Sb. §37 je možné odložit začátek povinné školní docházky v tomto případě:

- „(1) Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.
- (3) Pokud se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.
- (4) Pokud ředitel školy rozhodne o odkladu povinné školní docházky podle odstavce 1 nebo 3, doporučí zároveň zákonnému zástupci dítěte vzdělávání dítěte v přípravné třídě základní školy nebo v posledním ročníku mateřské školy, pokud lze předpokládat, že toto vzdělávání vyrovná vývoj dítěte.“

Odklad školní docházky ale není vždy vhodným řešením. Pokud má dítě sice průměrný intelekt, ale jinak je zralé, nemá smysl odložit školní docházku. Naopak to, že bude vystaveno rozvíjení, je v takovém případě žádoucí. Dalším nevhodným důvodem je snaha matek prodloužit dítěti dětství a to i přesto, že je dítě zralé (Kutálková, 2005).

### 2.2.3 Přípravné třídy

Přípravné třídy, jejich zřizovatele a další náležitosti definuje zákon č. 561/2004 Sb. §47 takto:

„(1) Obec, svazek obcí nebo kraj mohou se souhlasem krajského úřadu zřizovat přípravné třídy základní školy pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, které jsou sociálně znevýhodněné a u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 7 dětí.

(2) O zařazování žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Obsah vzdělávání v přípravné třídě je součástí školního vzdělávacího programu.“

Vyhláška 48/2005 § 7 doplňuje zákon takto:

„(1) Nejvyšší počet dětí v přípravné třídě je 15.

(2) Ředitel školy může vyřadit dítě z přípravné třídy:

a) na žádost zákonného zástupce dítěte,

b) po předchozím prokazatelném písemném upozornění zákonného zástupce dítěte, jestliže dítě bez omluvy zákonným zástupcem dítěte do přípravné třídy nejméně jeden měsíc nepřetržitě nedochází, nebo

c) po předchozím prokazatelném písemném upozornění zákonného zástupce dítěte, jestliže počet zameškaných dní bez omluvy zákonným zástupcem dítěte překročí 30 dní ve školním roce.

(3) Ředitel přihlédne před rozhodnutím o vyřazení dítěte z přípravné třídy vždy k zájmu dítěte.

(4) Obsah vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a je součástí školního vzdělávacího programu.

(5) Časový rozsah vzdělávání je určen počtem vyučovacích hodin stanovených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání pro první ročník.

(6) Učitel přípravné třídy vypracuje na konci druhého pololetí školního roku zprávu o průběhu předškolní přípravy dítěte v daném školním roce. Zpráva obsahuje vyjádření o dosažené úrovni hlavních cílů vzdělávání ve struktuře vymezené Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Dále zpráva obsahuje:

a) vyjádření speciálních vzdělávacích potřeb, předpokládaných schopností, nadání a zájmů dítěte,

b) případné doporučení pro přípravu individuálního vzdělávacího plánu pro vzdělávání dítěte v dalším období,

c) další doporučení pro vzdělávání dítěte.“

Analýza MPSV (2006, s. 60) o sociálně vyloučených romských lokalitách vymezuje výhody a nevýhody přípravné třídy.

„Výhody:

- Děti si zvykají na prostředí a režim školy. Zlepšuje se jejich připravenost na školní docházku. Dostává se jim speciální pedagogické péče (logoped, speciální pedagog).
- Přípravné ročníky prokazatelně přispívají ke snižování absencí romských žáků.
- Škola je v bližším kontaktu s rodiči dětí v předškolním věku, mezi školou a rodiči dochází k vzájemnému poznávání a postupnému získávání důvěry.
- Rodiče nemusí platit školné, proto možnosti přípravné třídy často využívají.“

„Nevýhody:

- Přípravná třída je některými považována za segregační opatření (romské děti nejsou integrovány do třídy s dětmi majoritními).
- Přípravné ročníky jsou velmi často zřizovány při školách mimo hlavní vzdělávací proud. Rodiče se proto velmi často rozhodnou dítě v takové škole již ponechat, nedojde tak ani k pokusu integrovat ho do školy hlavního vzdělávacího proudu.
- Čas na doplnění znalostí a dovedností dítěte je pouze 10 měsíců (oproti tříleté péči v mateřské škole), což je v řadě případů nedostatečné.
- U přípravných tříd zřízených na speciálních základních školách se snižuje pravděpodobnost, že dítě přestoupí na běžnou základní školu.
- Přípravné třídy konkurují mateřským školám, odvádějí potenciální žáky z mateřských škol.
- V obcích, kde je zřízena přípravná třída, dávají romští rodiče přednost přípravné třídě před docházkou dítěte do mateřské školy (MŠ jsou placené s výjimkou posledního ročníku). Zástupci obcí z toho důvodu někdy kritizují placení obou nástrojů z důvodu zbytečného plýtvání financemi z rozpočtu.“

Předškolní příprava romských dětí může být realizována také nestátní neziskovou organizací přímo ve vyloučené romské lokalitě v rámci tzv. školiček. MPSV ve své analýze (MPSV, 2006) vymezuje výhody i nevýhody takto zřízených zařízení. Výhodou podle této analýzy je zvýšení připravenosti romských dětí na zahájení povinné školní

docházky, a i to, že zaměstnanci klubů preferují vzdělávání dětí na klasických základních školách. Velkým pozitivem je i práce s romskými rodiči, které zaměstnanci zařízení motivují, aby s dětmi pracovali, a vštěpují jim důležitost vzdělání. Nevýhodou je, že školičky bývají umístěny v romské lokalitě a tím se posiluje segregace Romů a nepřispívá se k zodpovědnému a aktivnímu přístupu rodičů, protože rodiče tuto službu většinou neplatí a nemusí děti do zařízení doprovázet, protože se o to mnohdy postarají zaměstnanci školičky. Bariérou může být i nedostatek odborných pedagogických pracovníků, kteří pracují s dětmi.

Dítě po absolvování přípravného ročníku je opět přešetřeno v poradenském zařízení. Podle psychologů Šalomové (2010) je možné, že některé děti udělají veliký pokrok, ale je dost dobře možné, že některým dětem pouze roční příprava pro začlenění do běžné základní školy stačit nebude.

## **2.2.4 Základní vzdělání**

Cílem základního vzdělání podle zákona 561/2004 Sb. § 44 je to, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.

Pokud ale bylo při vyšetření ve školském poradenském zařízení zjištěno, že se jedná o dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, existuje několik možností vzdělávání. Dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami máme na mysli podle zákona 561/2004 Sb. §16 osobu se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Podle odstavce (2) je „zdravotním postižením pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování.

(3) Zdravotním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.

(4) Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona

- a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo
- c) postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.“

Dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami může být poskytnuta některá z forem speciálního vzdělávání. Ty jsou obsaženy ve vyhlášce 73/2005 § 3 a znějí takto:

„(1) Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajišťováno

- a) formou individuální integrace<sup>1</sup>,
- b) formou skupinové integrace,
- c) ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen "speciální škola"), nebo
- d) kombinací forem uvedených pod písmeny a) až c).

(2) Individuální integrací se rozumí vzdělávání žáka

- a) v běžné škole, nebo
- b) v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

(3) Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

(4) Žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy.“

Nezapomínejme ale na to, že hlavní roli při výběru školy mají rodiče. Všichni rodiče, chtějí pro své dítě to nejlepší. Není tedy divu, že romští rodiče hledají v první řadě pro své děti školu, kde by jejich děti nešikanovali a neponižovali. Tou školou bývá většinou základní škola praktická (Veselá-Samková, 2009). Ředitelka organizace Nová škola Kamila Murphy v článku Berkyové (2007) ale říká, že na praktické škole by se cítilo každé dítě lépe, ať je romské nebo ne, protože je tam méně učení a menší kolektiv.

---

<sup>1</sup> Výzkum Amnesty International (Kvačková, 2010) poukazuje na to, že s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, k nimž můžeme podle autorčina názoru zařadit i některé romské děti, nejsou běžné základní školy připraveny pracovat ani dostatečně ochotny poskytovat podporu. Krejčířová (1997) poukazuje na to, že aby mohla integrace na základní škole fungovat, musí kvalitně fungovat programy speciálního vzdělávání, na výuce v individuální práci s dětmi s postižením se musí podílet speciální pedagogové, kteří pracují i s celou třídou.

Horváthová ve stejném článku Berkyové (2007) dodává, že romští rodiče totiž ze své zkušenosti, nebo zkušenosti svých starších dětí ví, že základní škola praktická neklade na dítě takové nároky. Sami tak zhoršují šance svých dětí na kvalitnější život. Dalším faktorem, který ovlivňuje výběr školy je převaha romských žáků, sourozenců a příbuzných na škole. Důvodem může být i blízkost bydliště a samozřejmě také pozitivní pocity dětí ve škole (Zapletalová, 2006).

#### **2.2.4.1 Základní škola praktická**

Základní škola praktická vzdělává děti se speciálními vzdělávacími potřebami vyplývajících z lehké mentální retardace, nebo jiné úrovně snížení rozumových schopností. Při vzdělávání využívá speciální výchovné a vzdělávací prostředky a metody. Vyučovací proces probíhá ve třídě, kde je snížený počet žáků, díky tomu je umožněn individuální přístup učitele k žákům. Cílem vzdělávání je příprava na plné zapojení do běžného života. Co se týče didaktických zásad, měla by být na základní škole praktické dodržována zásada názornosti, zásada aktivity žáků ve vyučování, zásada soustavnosti a trvalosti a zásada přiměřenosti učiva (Švarcová, 2006).

Do praktické školy je žák zařazen na základě doporučení školského poradenského zařízení a se souhlasem zákonného zástupce (Švarcová, 2006). O vyšetření ve školském poradenském zařízení žádá vždy rodič, a to tak, že může požádat o vyšetření přímo, anebo může být vyšetření zprostředkováno mateřskou nebo základní školou po projednání s rodiči (Zapletalová, 2006).

Do základní školy praktické mohou být žáci přeřazeni i po neúspěšném vzdělávání na základní škole. Co se týče romských žáků MPSV (2006) uvádí, že k hlavním příčinám neúspěchu na základní škole přispívají nepříznivé domácí podmínky, které neumožňují patřičnou přípravu dětí i celkové podcenění domácí přípravy nebo neschopnost rodičů pomoci dětem s probíranou látkou. Velkým problémem je i značná absence dětí ve škole.

### **2.3 Co ovlivňuje vzdělávání romských žáků**

Vzdělávání ovlivňují v prvé řadě rodiče romských dětí, množstvím a kvalitou podnětů, kterou poskytují svým dětem. Jestliže dítě nemá potřebné podmínky pro vzdělávání v rodině, ať už z důvodu neposkytování vzdělávacích podnětů nebo nevedení k používání vzdělávacích poznatků, může to být způsobeno tím, že rodiče je sami nikdy nepoužívali nebo je nemají. Potom je dost dobře možné, že se všechna opatření minou účinkem, nebo efekt bude minimální, protože škola má jen minimální šanci dodat dětem

vzdělání na odpovídající úrovni. Záleží tedy na rodiči, jak chce mít vzdělané dítě (Mertin, 2010).

Vzdělávání romských dětí je do značné míry také ovlivněno motivací. Škola má smysl jako prostředek k dosažení budoucích výhod, ale jak víme, Romové žijí převážně přítomným časem, proto časově vzdálenější hodnoty pro ně nemají potřebnou atraktivitu (Říčan in Vágnerová, 2004). Fixace na přítomný čas vychází z jejich kdysi kočovného stylu života. Proto ta nechť ke stereotypizaci života, která je ale v rozporu s normami školy. Navíc škola je reprezentantem jiné kultury, v níž vládou jiná pravidla, gádžovská. Proto když je poruší, nemusí mít pocit viny, protože spáchaný čin neodporuje vnitřním pravidlům (Vágnerová, 2005). Analýza MPSV (MPSV, 2006) také označuje nedostatečnou motivaci ke vzdělávání jako jednu z příčin, které ovlivňuje školní úspěšnost a následné uplatnění na trhu práce. K nízké motivaci přispívají i chybějící pozitivní vzory úspěšně vzdělaných zaměstnaných Romů.

Vzdělání si Romové cení méně i proto, že jim bylo málo platné za dávných časů v osadě, na kočovném voze i za komunistické vlády. Fyzickou prací si mohli vydělat mnohem více peněz než intelektuálové. V dnešní době si mladí lidé velice lehce zvykají na život závislý na sociálních dávkách. A ti Romové, kteří vystudují, se setkávají při hledání práce s diskriminací, která je velice odrazující. Ve spoustě případů na ně zbývají jen místa kopáčů a uklízeček (Říčan, 2000).

Pokud tedy mluvíme o vzdělání jako o hodnotě je jisté, že u většiny Romů nebude stát na předních příčkách žebříčku hodnot. Faktem ale zůstane, že Romové si vždy vážili vzdělaných lidí, zvláště pokud byl tím vzdělaným člověkem Rom (Pape, 2007).

V mnoha rodinách bývá také upřednostňována domácí péče o sourozence před domácí přípravou na školu (Zapletalová, 2006). Nejvýznamnější pozici v takovýchto případech má nejstarší dcera, která kromě povinností v domácnosti musí pečovat o své mladší sourozence. Nemá tolik času, aby se věnovala učení, a proto bývá často ve škole méně úspěšná (Hájková in Šišková, 2001). S tím souvisí odlišný postoj k dospívajícím Romům. Zatímco jejich rodina je už bere jako dospělé, protože už mají povinnosti dospělých, ve škole jsou pořád v postavení podřízených žáků (Vágnerová, 2005).

### **2.3.1 Sociokulturní handicap**

Působením jiných sociokulturních vlivů a získáváním zkušeností odlišného druhu může být člověk v jiné společnosti znevýhodněn. Při pokusu o integraci se musí alespoň částečně přizpůsobit, aby mohl v jiné společnosti existovat. Problémem je, že dítě

navštěvující školu majoritní společnosti, zůstává stále členem své rodiny, a tak musí umět zvládat požadavky obou prostředí a naučit se diferencovat, co je kde vhodné nebo není (Vágnerová, 2005). Ve škole se tak potýká s problémy vyvstávajícími z odlišnosti národních identit. Zatímco doma si osvojilo kritéria své kultury, za která bylo pozitivně hodnoceno, ve škole se setkává s nepochopením, protože jeho hodnoty nejsou v tomto prostředí akceptované. Na negativní reakce učitelů i spolužáků proto může začít reagovat obrannými mechanismy, které mohou mít povahu izolace, úniku ale také útoku a agresivních forem chování (Pape, 2007).

Velkým znevýhodněním ve vzdělávání je také fakt, že většina romských dětí přichází do školy jako bilingvní, často ale nemluví dobře ani jedním jazykem (Pape, 2007). Musí se naučit nejen řeč po stránce gramatické a lexikální, ale musí si osvojit vhodné způsoby komunikace. My naopak v práci s dítětem a jeho rodinou bychom měli znát zvyklosti v jejich komunikaci, které jsou důležité v jejich společnosti a jejich nedodržení mohou považovat za neslušné (Vágnerová, 2005).

Učitel by si měl při práci s dítětem z jiného sociokulturního prostředí tedy uvědomit, že dítě je vychovááno v jiném sociokulturním prostředí, které uznává jiné hodnoty a normy a dítě tak můžeme mít problém ztotožnit se s novými pravidly, pokud je mezi novými a jeho vštípenými normami rozpor (Vágnerová, 2005). Pro podporu dětí a žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí jsou zavedena opatření, mezi která patří zřizování přípravné třídy pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí při základních, speciálních či mateřských školách anebo je zřizována funkce pedagogického asistenta (Balážová, 2007)

### **2.3.2 Vzdělanostní úroveň rodičů**

Rodiče většinou představují model, kterému se chtějí děti podobat. Pokud ale nedostatečná vzdělanostní úroveň představuje v rodině standard, bývá těžké motivovat k jeho překonání (Vágnerová, 2004). Stejně je to i s nezaměstnaností. Jestliže se dítě pohybuje v rodině, kde není nikdo zaměstnaný, bere to jako normu, protože mu chybí pozitivní vzory i vlastní motivace ke studiu (Zapletalová, 2006). Motivaci ke vzdělávání tedy ovlivňuje příklad rodičů, který dávají svým dětem, ale velký vliv mají i řeči, které se v rodině vedou o vzdělávání. Pokud rodiče nemají vysoké vzdělávací a životní cíle, nelze očekávat, že by efektivně povzbuzovali dítě k vyššímu vzdělání a výkonnosti (Mertin, 2010).

Může se také stát, že žákovo úsilí a úspěch ve škole doma nikdo neocení. To může zase pramenit z odlišného žebříčku hodnot Romů, který vzdělání nepřikládá takový význam. Dítě pod vlivem učení totiž může začít přijímat jiné hodnoty a normy, začít usilovat o jiný životní styl a své rodině se buď začne vzdalovat, nebo může dojít k neporozumění mezi rodiči a dítětem (Vágnerová, 2005).

### **2.3.3 Bariéry ve vzdělávání**

Je zřejmé, že rasismus na školách nejen ze strany neromských dětí existuje a tím se může stát bariérou ve vzdělávání. K dalším překážkám ve vzdělávání můžeme přiřadit problémy s dostupností škol a předsudek, že se romským dětem nechce chodit do školy. Problémem jsou i školní osnovy, ve kterých chybí romská historie (Berkyová, 2007). Srovnáme jen, kolik se toho dozví české dítě o historii svého národa a kolik se toho dozví romské dítě o historii Romů. Není tedy neinformovanost o pozitivních kulturních hodnotách a osobnostech další záminkou pro předsudky o Romech? Dalo by se také říci, že vzdělanostní bariéry jsou v některých případech i na straně pedagogů romských žáků, protože toho o romské kultuře a historii mnoho nevědí (Hübschmannová, 1996).

Podle sociologického výzkumu MŠMT (2009) zaměřeného na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žákyň, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí hraje velkou roli ve vzdělávání také materiální vybavení rodiny. V rodině s nízkým ekonomickým statusem dítě nemusí mít svůj vlastní stůl, kde by si mohlo psát úkoly do školy a mohou chybět peníze na dopravu do školy nebo na nezbytné pomůcky.

### **2.3.4 Asistent pedagoga**

Podle závěrečné zprávy výzkumného projektu MŠMT (2009) je asistent pedagoga funkce zřizovaná pro podporu žáků ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí, která pomáhá zvládnout nápor spojený s nástupem do školy. Podle zákona 563/2004 Sb. § 2 je asistent pedagoga také pedagogickým pracovníkem, který koná přímou pedagogickou činnost Kalinová (2005) na konferenci na téma "Změny a dopady týkající se funkce asistenta pedagoga" říká, že tím, že se stal asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem, nastaly i změny ve financování. Plat asistenta je totiž nově vyplácen z rozpočtu školy na pedagogické pracovníky. Tato změna řeší problémy, kde sehnat finance na pracovníka, aby škola nemusela krátit úvazky ostatním pedagogickým pracovníkům, nebo aby nemusela brát prostředky z jejich osobního ohodnocení.

Vyhláška 73 z roku 2005 definuje v § 7 odstavce 1 hlavní činnosti asistenta pedagoga, mezi které patří pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a pomoc při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází.

Podle zákona 563/ 2004 Sb. o pedagogických pracovnících § 20 musí mít asistent pedagoga kvalifikaci získanou: „a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,  
b) vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,  
c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,  
d) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky, nebo  
e) základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.“

V analýze MPSV (2006, s. 63) jsou zveřejněny výhody a nevýhody asistenta pedagoga.

Výhody:

- „Asistent pedagoga je jedním z mála pozitivních vzorů, a to i pro neromské děti. Je důkazem toho, že Rom může získat zaměstnání, že vzdělání má smysl.
- Činnost asistenta pedagoga má výrazný vliv na zlepšení školní docházky a školních výsledků žáků.
- Asistent pedagoga výrazně posiluje důvěru romských dětí i rodičů ke škole.
- Asistent pedagoga předchází nedorozuměním mezi rodinou a školou, která mají často příčinu v kulturní odlišnosti.
- Asistent pedagoga bývá dobrým znalcem prostředí, ze kterého děti přicházejí, je si vědom zvláštností chování a zvyků, nevidí v nich schválnosti a nevychovanost či zanedbanost, dokáže pozitivně ovlivnit změnu chování.“

Nevýhody:

- „Rodiče příliš spoléhají na komunikaci s asistentem, což zvyšuje jejich pasivitu v komunikaci se školou jako institucí.
- Asistent pedagoga může být některými vnímán jako podpora pouze jedné skupině žáků. Pochází-li z romského prostředí či přímo z lokality, kde žije více nepříbuzenských rodin, část obyvatelstva lokality může odmítnout komunikovat a spolupracovat vzhledem k vzájemné „mezi-rodinné“ nevraživosti a nedůvěře.
- Nejistý přísun nutných finančních prostředků na zaplacení funkce – ve stávajícím systému má škola povinnost žádat o prostředky na funkci každý rok, s čímž je spojena značná administrativa. Vedle toho nemá ani jistotu, zda dotaci získá a uzavírá tudíž s asistentem obvykle smlouvu na dobu určitou. Tento stav je samozřejmě demotivující i pro samotné asistenty.“

### **2.3.5 Učitelé a spolužáci romských žáků**

Velký význam pro vzdělávání romských žáků má samotný učitel. Je nezastupitelným činitelem v životě dítěte a v práci s ním. Může být úspěšný ale jen tehdy, pokud pozná a porozumí mentalitě romského dítěte a celého etnika (Balvín, 2008). Romské dítě se totiž ve škole dostává do společnosti dětí vyrůstajících v jiném myšlenkovém světě, v jiném systému životních hodnot a jiném životním rytmu. I kvůli tomu zažívá skoro denně ve škole neúspěch, a proto by pro učitele měla být prvořadá motivace romského žáka a až druhořadou by měla být výchova a vzdělávání. Zároveň by učitel měl nenásilně vést žáky k tomu, aby se vzájemně poslouchali, respektovali právo na odlišnost názoru a dovedli projevit úctu a ocenění (Štocková in Balvín, 1999).

O tom jaký by nejlépe měl být učitel romských žáků, vypovídá příměr Khumara Vishvanatana o učitelích hrnčích a učitelích zahradnících. Učitel hrnčír je takový, který se na žáka dívá jako na beztvarou hmotu, kterou je třeba tvarovat. Žák je tak ale manipulován a je rád, že opustí školu. Učitel je zase otráven, že se mu žáka nepodařilo dostatečně vtěsnat do formy, kterou měl pro něj připravenou. Naproti tomu učitel zahradník zasadí semínko a čeká, co z něj vyrostे. Poskytuje mu oporu, chrání ho před větrem. Nakonec je učitel překvapen, co mu pěkného vyrostlo a žák je šťastný (Sekyt, 2007).

A samozřejmě velkou úlohu ve vzdělávání hrají spolužáci romských dětí, kteří vytváří atmosféru třídy. Co se týče „gádžovských“ dětí, sami nejlépe víme, jaké názory o Romech i o romských spolužácích jsme si přinášeli z domu my. Předsudky na nichž byla

většina informací založených, pocházely z neznalosti, strachu a všeobecně rozšířených stereotypů. I dnes si autorka myslí, že by byla málokterá maminka ráda, kdyby si její dítě přivedlo domů ze školy romského kamaráda. Předsudky a obavy „gádžovských“ dětí, které mají ve své výchově zakořeněny, a kterými jsou vybaveny, tak znesnadňují romským dětem najít si ve škole kamaráda.

### 3 MENTÁLNÍ RETARDACE

„Mentální retardace je stav zastaveného či neúplného duševního vývoje, který je zvláště charakterizován narušením dovedností, projevujících se během vývojového období, přispívající k povšechné úrovni inteligence, tj. poznávacích, řečových, pohybových a sociálních schopností (MKN 10. revize, 2006, str. 179).“

Mentální retardace je vrozená a trvalá, ale v závislosti na etiologii a kvalitě stimulace je možné určité zlepšení (Vágnerová, 2004).

#### 3.1 Klasifikace

Tabulka č. 1 Klasifikace dle Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. revize

		IQ
F 70	lehká mentální retardace	69-50
F 71	středně těžká mentální retardace	49-35
F 72	těžká mentální retardace	34-20
F 73	hluboká mentální retardace	pod 20
F 78	jiná mentální retardace	
F 79	nespecifická mentální retardace	

#### 3.2 Lehká mentální retardace

V České republice žije přibližně 300 000 lidí s mentálním postižením. Z toho přibližně 3/4 s lehkou mentální retardací (Valenta, Müller, 2004). Evidence ale není úplná, protože pediatři nemají zákonnou povinnost informovat o pacientech s mentálním postižením odborníky ve speciálněpedagogických centrech (Švarcová, 2006).

Hlavní potíže lidí s lehkou mentální retardací se projevují převážně při teoretické práci ve škole. Mnoho dospělých je ale schopno práce a úspěšného udržení sociálních vztahů (Müller, 2001). Po vyučení v praktických oborech totiž můžou dosáhnout úplné samostatnosti, potřebují jen menší míru rad (Krejčířová, 1997).

Většina dětí s lehkou mentální retardací je vzdělávána na základní škole praktické. Podle ministryně školství Kopicové (in Kvačková, 2010) tvoří romské děti až 26% počtu žáků na praktických školách<sup>2</sup>. Pokud je tedy výskyt mentální retardace 2-3% lidí v Česku, jak je tedy možné, že čtvrtina lidí jednoho etnika má takovouto diagnózu<sup>3</sup>? Ředitel ZŠ, MŠ a Praktické školy v Hradci Králové Pavel Svoboda (in Kvačková, 2010) uvádí, že postižení romských dětí lehkou mentální poruchou nevzniklo vrozením, ale je získané zanedbáním, protože v raném věku se dětem nedostalo potřebných stimulů. Václav Mertin ve stejném článku Kvačkové (2010) potvrzuje toto tvrzení a dokládá ho současnými teoriemi učení.

### 3.3 Etiologie mentální retardace

1. Prenatální příčiny: vznik mentální retardace způsobují vlivy dědičné a genetické. K dědičným vlivům patří zděděné nemoci ale i to, kdy dítě po rodičích dědí nedostatek vloh k určité činnosti. Ke genetickým příčinám řadíme také vliv mutagenních faktorů, ke kterým patří záření, dlouhodobé hladovění nebo chemické vlivy (Valenta, Müller, 2004). Geneticky podmíněná mentální retardace může vzniknout na bázi odlišného počtu nebo struktury autozomů, na bázi odlišného počtu nebo struktury pohlavních chromozomů, nebo na bázi onemocnění způsobeného genovou poruchou (Vágnerová, 2004). K prenatálním příčinám patří také onemocnění matky zarděnkami, syfyliis, toxoplazmózou, otravy olovem, ozáření dělohy, alkoholismus matky a nedostatečnou výživou (Valenta, Müller, 2004).

2. Perinatální příčiny: k perinatálním faktorům patří mechanické poškození mozku při porodu, hypoxie či asfyxie, předčasný porod a nízká porodní váha a těžká novorozenecká žloutenka (Valenta, Müller, 2004).

3. Postnatální příčiny: k mentální retardaci může dojít i po narození. Mezi nejčastější příčiny patří záněty mozku způsobené mikroorganismy (klíšťová encefalitida, meningitida, meningocefalitida) (Valenta, Müller, 2004). Další příčinou může být otrava nebo úraz (Vágnerová, 2004).

---

<sup>2</sup> Podle zprávy Amnesty International (in Kvačková, 2010) přetrvává v českém školství systémová diskriminace, která se projevuje segregací romských dětí do základních škol praktických, protože v některých oblastech tvoří romské děti až 80% žáků základních škol praktických.

<sup>3</sup> K takovéto diagnóze nestačí pouze selhání v inteligenčních testech, ale člověk musí selhávat i v plnění věku přiměřených očekávání ve svém sociálním prostředí. Proto romské děti s IQ nižším než 70, které nejsou ve své rodině nijak nápadné, nelze označovat jako mentálně retardované (Krejčířová, 1997).

### 3.4 Specifika osob s mentální retardací

Na základě toho, že osobnost považujeme za jedinečný vzorec rysů (Guilford in Nakonečný, 1998) bychom měli ke každému člověku, tedy i člověku s postižením, v první řadě přistupovat na základě jeho jedinečnosti. Tedy s přihlédnutím k jeho individuálním rysům, to znamená k jeho způsobům chování nebo dispozicím k určitým způsobům chování (Nakonečný, 1998). Při kontaktu s lidmi s mentálním postižením nám také mohou pomoci znalosti obecných specifíků.

#### Psychika

Vývoj psychických funkcí je nerovnoměrný a aktivita psychických procesů je celkově snižena (Müller, 2001). Ale bylo dokázáno, že psychika se vyvíjí i při nejtěžších stupních mentálního postižení a probíhá podle stejných zákonitostí jako vývoj normálního dítěte. U dětí mentálně postižených je ale oslabena potřeba poznávat, která zřejmě vyplývá z nedostatečně vyvinuté mozkové kůry (Švarcová, 2006).

#### Vnímání

Rubinštejnová (in Valenta, Müller, 2004) uvádí, že zrakové vnímání může být zpomalené a mít snížený rozsah. Silněji může být porušena diskriminace figury a pozadí a problémy může činit také vnímání detailů. U lidí s mentální retardací se objevuje také nedostatečné prostorové vnímání a nedokonalé vnímání času a prostoru.

#### Myšlení

Myšlení mentálně retardovaných jedinců dosahuje úrovně konkrétních logických operací a jejich uvažování bude vždy vázáno na realitu. Myšlení se projevuje sníženou kritičností a vyšší sugestibilitou a je také charakteristické značnou stereotypností a rigiditou (Vágnerová, 2004). Problémem myšlení je i fakt, že myšlenky vyjadřujeme pomocí řeči, tedy verbálního projevu, který bývá u lidí s mentálním postižením často narušen (Valenta, Müller, 2004). Při jednání není dítě schopné domyslet důsledek, což je spojeno s nekritičností myšlení. Poškozeno může být i sekvenční myšlení, které pomáhá při chápání sledů věcí a s tím související sekvenční paměť, která obsahuje zapamatování postupů konání věcí (Švarcová, 2006).

## Řeč

Verbální projev lidí s lehkou mentální retardací je jednodušší. Užívají kratší věty a v jejich projevu chybí většina abstraktních pojmů (Vágnerová, 2004). Proto bychom se při komunikaci s lidmi s mentálním postižením měli vyvarovat abstraktním pojmům. Neznamená to ovšem, že bychom s osobou s postižením nemohli používat řeč dospělých. Je ovšem dobré poskytnout dostatečný čas na odpověď (Krejčířová, 2007). Vývoj řeči je opožděný, řeč je obsahově chudá a časté jsou také poruchy formální řeči (Švarcová, 2006). Stavba vět je někdy jednoduchá a agramatická (Müller, 2001).

## Paměť

I o paměti můžeme říct, že má svá specifika. K nim patří fakt, že nové poznatky si lidé s mentálním postižením osvojují pomaleji a až po mnohačetném opakování. Naučené rychleji zapomínají, protože některé spoje vyhasínají rychleji. Jejich paměť je spíše mechanická, naučené vědomosti neumí včas uplatnit v praxi (Valenta, Müller, 2004).

## Emotivita

Lehce mentálně retardovaní mohou být citově nezralí, což znamená, že mohou být závislí na autoritách. Při řešení náročných situací mají pocit vlastní nedostačivosti. Emoční chování je v zátěžových situacích ovlivněno negativními aspekty emočního chování, jako je intenzivní úzkost a strach, frustrace a stres, či agrese (Müller, 2001).

## Sebehodnocení

Sebehodnocení kolísá od výrazně sebedoceňujících postojů až k přeceňování se. Jestliže odsuzující a chladné postoje nejsou vhodné u zdravé populace, platí to u lidí s postižením dvojnásobně. Proto potřebují ze strany pedagogů více povzbuzení a kladného akceptování svého úsilí (Müller, 2001). Lidé s lehkou mentální retardací si totiž své postižení uvědomují (Krejčířová, 1997).

### **3.5 Přístup k osobám s mentálním postižením**

Co se týče kontaktu s osobami s mentálním postižením, jednejme s nimi v první řadě tak, jak bychom chtěli, aby se jednalo s námi. Respektujme jejich osobnost, buďme empatičtí a trpěliví a dávejme najevo zájem o kontakt (Krejčířová, 2007).

Při komunikaci s lidmi s mentálním postižením používejme obecně známá slova, vysvětlujme opisem a mluvmě v jednoduchých a jednoznačných větách (Novosad, 2006).

Nekladme sugestibilní otázky a vždy si ověřme, že nám osoba s mentálním postižením rozuměla (Krejčířová, 2007).

### **3.6 Pseudoretardace, pseudooligofrenie**

Víme, že mentální retardace je postižení vrozené a trvalé. Ale v případech postižení, jejichž příčinou není poškození CNS, ale nedostatek přiměřených podnětů se spíše než o mentální retardaci hovoří o sociálním poškození vývoje rozumových schopností. U dětí jejichž výchova je nedostatečná a nepřiměřená nelze mluvit o mentální retardaci (Vágnerová, 2004). Klíma (in Balvín, 1997) hovoří o tzv. pseudoretardaci. Jen minimum romských dětí totiž navštěvuje předškolní zařízení, a tak nejsou trénované k dovednostem nezbytným pro školní docházku. Ke snížení intelektových schopností tedy může docházet u dětí senzoricky, citově a sociokulturně deprivovaných. To znamená, že tyto děti vyrůstají v nepřátelském, odcizeném nebo nepodnětném prostředí či jsou umístěny v institucionální péči (Valenta, Müller, 2004). Pokud tedy u takto výchovně zanedbaných dětí nejde o organické poškození mozku a nervové procesy probíhají normálně, je vhodné, zařadit tyto děti na běžnou základní školu. Ukazuje se totiž, že správným výchovným působením se mohou děti později vyvíjet zcela normálně (Švarcová, 2006).

Dědičné předpoklady ale mohou být u dětí z nevhodného prostředí vcelku normální. Pseudooligofrenie tak nesouvisí s odchylkou v duševním vývoji dítěte, ale s daným způsobem života té rodiny. Nevhodný styl života a výchovné postoje, tak můžou být předávány dalším generacím a postihnout tak další děti (Vágnerová, 1997)

## **4 DIAGNOSTIKA**

K diagnostikování bychom měli přistupovat hlavně z hlediska diagnostikovaného jevu, to znamená žáka. Můžeme na něj nahlížet pomocí školské diagnostiky, která se opírá o pozorování, ale také pomocí psychologické a lékařské diagnózy. Diagnóza z psychologického pohledu představuje určení typu osobnosti i její patologičnosti a nedostatků. Diagnóza nepopisuje jen znaky, jako jsou například vlastnosti osobnosti, ale obsahuje i jejich příčiny a určuje také prognózu (Langer, 1996).

### **4.1 Školská poradenská zařízení**

Zákon 561/2004 Sb. § 116 vymezuje školská poradenská zařízení takto. „Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými zařízeními, popřípadě s dalšími orgány a institucemi.“

#### **4.1.1 Pedagogicko-psychologické poradny**

Pedagogicko-psychologické poradny jsou typem poradenského zařízení zaměřeného na problematiku výchovy a školního vzdělávání dětí a mládeže. V praxi se orientují spíše na diagnostiku bez přímé návazné speciálněpedagogické péče. Problematika, kterou se v PPP zabývají, je vyšetřování školní zralosti, zjišťování laterality, posouzení odkladu školní docházky, posouzení vhodnosti integrace nebo zařazení do speciální školy, i zabezpečení vzdělávání dětí a mládeže s postižením a také diagnostikování a reedukací specifických poruch učení. PPP se zabývá také poruchami vývoje osobnosti, poruchami chování a komunikace a poskytuje poradenství v oblasti volby povolání a řešení komplexní problematiky školního neprospěchu (Novosad, 2006). Podle vyhlášky 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v příloze Standardní činnost poraden, patří k činnostem poraden také diagnostika sociálního klimatu třídních kolektivů, individuální psychologická a speciálně pedagogická diagnostika mimořádného nadání žáků a individuální

psychologická a speciálně pedagogická diagnostika žáků základních škol a žáků středních škol s osobnostními nebo sociálně-vztahovými problémy.

Vyhláška 72/2005 Sb. ve své příloze č. 1 také vymezuje psychologickou a speciálně pedagogickou intervenci, kterou poskytují poradenská zařízení a to takto: „1) Poradenská intervence (včetně telefonické) u dětí předškolního věku, žáků základních škol a žáků středních škol, zákonných zástupců a pedagogických pracovníků v životní krizi či nouzi a individuální pomoc těmto jedincům při zpracování krize v případech problémů, které negativně ovlivňují vzdělávání dítěte nebo žáka.

2) Individuální práce s dětmi předškolního věku s nerovnoměrným vývojem, s obtížemi v adaptaci apod. 1)

3) Základní individuální a skupinová reedukace žáků se specifickými poruchami učení, jejichž problémy vyžadují odborně mimořádně náročnou speciálně pedagogickou péči. 1)

4) Individuální práce se žáky základních škol a žáky středních škol s obtížemi v adaptaci, s osobnostními, sociálně-vztahovými a podobnými problémy, které negativně ovlivňují jejich vzdělávání. 1)

5) Kariérové poradenství pro žáky základních a středních škol a studenty vyšších odborných škol (individuální a skupinové).

6) Poradenské nebo terapeutické vedení rodin s dítětem nebo žákem (v případech problémů, které negativně ovlivňují vzdělávání dítěte nebo žáka). 1)

7) Poradenské konzultace a krátkodobé poradenské vedení zákonných zástupců dětí předškolního věku a žáků základních škol (popřípadě i žáků středních škol), kterým je poskytována individuální nebo skupinová diagnostická a intervenční péče poradny.

8) Poradenské konzultace a doporučení pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím děti a žáky, kterým je poskytována individuální nebo skupinová diagnostická a intervenční péče poradny (tzv. intervence ve škole pro žáky).

1) = jedná se o tzv. krátkodobou intervenci, tj. takovou, která netrvá déle než 1/2 roku.“

Dále poradny poskytují informační a metodickou činnost, kterou vymezuje opět vyhláška 72/2005 Sb. A která spočívá v: „1) Metodickém vedení práce výchovných poradců a školních metodiků prevence v základních a středních školách.

2) Přípravě podkladů

a) pro integraci žáků se specifickými poruchami učení a chování do základních a středních škol,

b) pro zařazení žáků se specifickými poruchami učení a chování do škol, tříd, oddělení a studijních skupin s upravenými vzdělávacími programy pro tyto žáky.

- 3) Při přípravě podkladů může v případech, kdy je dítě v dlouhodobé péči odborného lékaře a klinického psychologa, školské poradenské zařízení vycházet z podkladů a závěrů klinického psychologa, který tuto dlouhodobou péči dítěti poskytuje.
- 4) Poskytování odborných konzultací pedagogickým pracovníkům v oblasti péče o děti předškolního věku, žáky základních škol a žáky středních škol, jejichž školní vzdělávání vyžaduje zvláštní pozornost.
- 5) Poskytování odborných konzultací pedagogickým pracovníkům základních a středních škol v souvislosti s integrací žáků se zdravotním postižením a s vytvářením a naplňováním individuálních vzdělávacích plánů pro tyto žáky.
- 6) Zpracování zpráv o žácích pro zákonné zástupce, školy a další instituce v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů.
- 7) Vedení dokumentace, vedení evidence a administrativě související se standardními činnostmi v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů.
- 8) Metodické pomoci při tvorbě preventivních programů škol.
- 9) Spolupráci se středisky výchovné péče při poskytování standardních služeb pro žáky se specifickými poruchami chování a s rizikem vzniku sociálně patologických jevů, pro jejich zákonné zástupce a pedagogické pracovníky, kteří je vzdělávají.“

#### **4.2 Specifika vyšetřování romských dětí**

U dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí bychom měli respektovat jejich specifika. Ty jsou vázána na vztah k poznání, špatnou znalost českého jazyka<sup>4</sup>, odlišnou potřebu poskytování zpětné vazby v průběhu vyšetření, nedostatečnou nebo odlišnou předškolní přípravou. Respektujeme také kulturní kapitál rodiny a sociální status rodiny a schopnost rodiny nebo jiného subjektu plnit roli zprostředkovatele v procesech vzdělávání (Zapletalová, 2006).

Pokud chceme při vyšetření dítě považovat za sociokulturně znevýhodněné, musíme si definovat kritéria pro takovato znevýhodnění, která vymezuje IPPP. Jsou to jak faktory ekonomické, tak faktory sociálního vyloučení, mezi které patří charakter lokality, to znamená například větší počet přelidněných bytů, horší zdravotní stav populace, nízké vzdělání obyvatel nebo vyšší podíl přečinů či trestných činů. Co se týče sociálního vyloučení u rodin s dětmi, charakteristická by měla být například nízká porodní váha dětí,

---

<sup>4</sup> Psycholog Skorunka (2010) uvádí, že jestliže je při vyšetření velký propad mezi verbálním myšlením a neverbálním, tak se zjišťuje, co se za tím skrývá, jestli doma mluví romsky nebo ne a zohledňuje se to. Psycholožka Šalomová (2010) uvádí, že při vyšetření romských dětí trvají na tom, aby byl přítomen rodič, který může překládat.

horší školní výsledky, vyšší míra porodnosti u dívek v nižších věkových skupinách. Dalším faktorem je rovina sociálního kapitálu rodiny, která zahrnuje materiální podmínky v rodině, plochu bytu, úplnost rodiny, dosažené vzdělání rodičů, nezaměstnanost rodičů, nebo trestná činnost rodičů nebo členů rodiny. Sociálním kapitálem se prolíná kulturní kapitál, který se definuje na základě funkčnosti nebo dysfunkčnosti rodiny, postavením v zaměstnání, nebo tím, zda dítě vyrůstá v prostředí zařízení náhradní výchovy. Kulturní kapitál sám zahrnuje absenci předškolní přípravy, úroveň znalosti jazyka nebo to, jaký jazyk je v rodině užíván jako první (Zapletalová, 2006).

V současné době je podle zprávy Ligy lidských práv (2007) hodně romských dětí diagnostikovaných jako mentálně retardovaných. Důvodem je menší znalost českého jazyka a jiné dovednosti, které děti nabývají. Na vině mohou být také klasické diagnostické testy, které nezohledňují špatnou znalost českého jazyka.

Institut pedagogicko-psychologického poradenství proto poukazuje na to, že by měl být kladen větší důraz na odlišení pseudoretardace od skutečné mentální retardace (Zapletalová, 2006). Jak by toto odlišení ale mělo probíhat, už bohužel neříká.

#### **4.2.1 Informovaný souhlas**

Při vyšetření v poradenském zařízení dostávají rodiče k podpisu tzv. informovaný souhlas. Pomocí něj seznámí pracovník poradenského zařízení rodiče s tím, co je čeká, jak bude vyšetření probíhat, co se může případně zjistit a že má rodič právo vybrat si školské poradenské zařízení na území ČR a má právo vyjádřit se k závěrům vyšetření a v případě nesouhlasu se obrátit na jiné školské poradenské zařízení.

Po vyšetření je povinností pracovníka vysvětlit klientovi přiměřenou formou závěry, ke kterým dospěl. Závěry je možné prezentovat jen osobám jmenovaným v informovaném souhlasu. Na základě závěrů z vyšetření se předkládají klientům návrhy řešení a diskutuje se s nimi o nich (Zapletalová, 2006).

Na závěr rodiče opět podepisují výsledek a případná doporučení.

#### **4.3 Intelligence**

Je velice těžké definovat tak složitý pojem jakým je intelligence. Výstižné je podle autorky chápání intelligence jako schopnosti učit se z minulé zkušenosti a přizpůsobovat se novým životním podmínkám a situacím (Švarcová, 2006). Vágnerová (2005) píše, že intelligence je komplexní vlastnost, která zahrnuje schopnost myslet, učit se a zvládnout požadavky společnosti.

Na inteligenci má vliv jak dědičnost, tak prostředí. Dědičnost sice hraje v oblasti inteligence důležitou roli, ale ne absolutní. Někteří autoři tvrdí, že dědičnost má až 80% vlivu, jiní zase tvrdí, že s přibývajícím věkem vlivu dědičnosti ubývá a více se uplatňuje zkušenost formovaná prostředím (Nakonečný, 1998). Vágnerová (1997) uvádí, že inteligence závisí ze  $\frac{3}{4}$  na dědičných předpokladech a z  $\frac{1}{4}$  na výchově a vzdělání. Genotyp se během života zpravidla nemění, a má své vymezené hranice, tzv. reakční normu, v níž je schopen reagovat na změny prostředí. Oddělit genotyp od vlivu prostředí je ale velmi nesnadné, protože faktory prostředí, které spoluurčují fenotyp, zahrnují nejen rodinné prostředí, ale i náhodné vlivy, které mohou zkreslit výslednou kvalitu fenotypu.

#### 4.3.1 Stádia vývoje inteligence

Piaget (in Nakonečný, 1997) popisuje stádia vývoje jedince na základě vývoje myšlení.

1. Senzomotorické stádium (narození- 2 roky) - dítě má jen vrozené reflexy a je zcela odkázáno na péči dospělých. Na konci čtvrtého měsíce je schopno manipulovat s tím, co uchopilo a koncem prvního roku odhalí spojení prostředku a účelu.
2. Preoperační stadium (2- 7 let) - toto stádium je ovlivněno rozvíjející se řečí. U dítěte se vyvíjí egocentrismus a je stále přítomna závislost na smyslovém vnímání. Mezi 4. -7. rokem vystupuje názorné myšlení. Pojmy už mají názorný charakter.
3. Stadium konkrétních operací (7- 12 let) - dítě už je schopno nahlížet na věci z různých aspektů a využívat myšlenkové operace jako jsou třeba kompenzace, reverzibilita a identita.
4. Stadium formálních operací (nad 12 let) - člověk už má schopnost abstraktního logického myšlení, má schopnost operovat se symboly a testovat hypotézy a dedukovat z nich závěry.

#### 4.3.2 Klasifikace IQ

Tabulka č. 2 Klasifikace podle Wechslera (Švancara in Švarcová, 2006, str. 33)

IQ	Klasifikace inteligence	Procenta v populaci
----	-------------------------	---------------------

130 a výše	značně nadprůměrná	2,2
120-129	nadprůměrná	6,7
110-119	mírně nadprůměrná	16,1
90-109	průměrná	50,0
80-89	podprůměrná	16,1
70-79	hraniční inferiorita	6,7
69 a níže	mentální retardace	2,2

#### 4.3.3 Vyšetřování inteligence

Intelligence se nejčastěji vyjadřuje jako inteligenční kvocient IQ. Vyjadřuje poměr mentálního věku, což je vztah mezi dosaženým výkonem v úlohách odpovídajících určitému vývojovému stupni, a věku chronologického. IQ je velice kolísavé, takže by dítě mělo být vyšetřeno opakovaně, protože tím můžeme získat i velice odlišné výsledky (Švarcová, 2006).

Na určitý problém při vyšetřování inteligence poukazuje kanadský psycholog Donald Hebb. Ten totiž popisuje intelekty dva. Intelekt první popisuje jako vrozený, který odpovídá určitým vlastnostem CNS a druhý intelekt environmentální, který je daný prostředím, tedy vzděláváním v rámci určité kultury. Proto nemůžeme srovnávat inteligenci příslušníků různých etnických skupin (Nakonečný, 1998). Problém je tedy v tom, že testy inteligence měří zejména intelekt environmentální, což znamená, že dítě sice může mít vysoký intelekt vrozený, ale v důsledku nepodnětného prostředí má snížený intelekt environmentální, nebo naopak dítě s nízkým vrozeným intelektem může díky podnětnému prostředí mít vyšší intelekt druhý (Švarcová, 2006).

Na různé druhy inteligence poukazuje i psycholog Cattell (in Amthauer, Brocke, 2005), který rozlišuje inteligenci fluidní a krystalizovanou. Fluidní inteligence představuje obecnou schopnost usuzovat a řešit problémy, která závisí na biologicky daných kognitivních předpokladech, to znamená, že označuje jakousi vrozenou schopnost, která souvisí s usuzováním. Lze ji chápat jako usuzování oproštěné od kulturních vlivů. Naproti tomu krystalizovaná inteligence označuje schopnosti, které jsou ovlivněny kulturou a vzděláním a souvisí s výkonnostními dimenzemi znalostí.

Co se týče doby, od které je možno zjišťovat a měřit inteligenci u dětí, psycholog Skorunka (2010) říká, že některé oblasti inteligence nebo kognitivních funkcí jsou měřitelné už v průběhu prvního roku života dítěte. Například díky vývojovým škálám sice nezměříme intelekt jako takový, ale můžeme zhodnotit dílčí kognitivní schopnosti, podle nichž už v tak raném věku můžeme odhalit odklon od „normy“. Vágnerová a Krejčířová (1997) uvádějí, že o měření inteligence lze hovořit zhruba od 3 let věku dítěte.

#### **4.3.3.1 Diagnostické nástroje**

Standardní testy inteligence jsou často kritizovány pro jejich nesprávné měření inteligenčních kompetencí u dětí z kulturně odlišného prostředí. Je to proto, že to co je popsáno jako inteligence v těchto testech, nemusí být ve všech kulturách stejné. Proto jsou pro děti z etnických minorit doporučovány nonverbální testy (Curran, 1996).

Institut pedagogicko-psychologického poradenství doporučuje při diagnostikování inteligence dětí, které nehovoří dobře česky používat tyto testy: WISC-III, SON-R 2,5-7, Woodcock- Johnson (WJ-IE) (Zapletalová, 2006).

#### **WISC-III**

Wechslerova inteligenční škála pro děti slouží pro individuální hodnocení intelektových schopností dětí ve věku od 6 do 16 let 11 měsíců (Michalčáková, Květoň in Smékal, Macek, 2002).

Od roku 2002 je k dispozici nová verze Wechslerovy inteligenční škály, která byla standardizována na vzorku, v němž bylo zastoupení Romů (6%). Toto zastoupení je vyšší, než uvádějí demografické zdroje (Zapletalová, 2006).

Test obsahuje 13 subtestů, které jsou vybrány tak, aby mohly zachytit různé mentální schopnosti, které dohromady představují intelektovou schopnost dítěte. 6 verbálních subtestů zahrnuje vědomosti, podobnosti, počty, slovník, porozumění a opakování čísel (Michalčáková, Květoň in Smékal, Macek, 2002). 7 neverbálních subtestů zahrnuje doplňování obrázků, řazení obrázků, kostky, skládanky, symboly, bludiště a hledání symbolů. Hledání symbolů a bludiště jsou doplňkové subtesty (Vágnerová, Krejčířová, 1997).

Wechslerův test lze použít i k diferenciální diagnostice, neboť jeho verbální škála je ovlivněna vzděláním a kulturně sociálním prostředím klienta a nonverbální část je určena zrakovou percepcí, vizuomotorickou koordinací, manuální zručností a schopností řešit praktické situace (Valenta, Müller, 2004).

## SON-R 2,5-7

Test byl standardizován v roce 2005. Je to nonverbální inteligenční test, zařazený mezi kulturně čisté testy tzv. culture fair<sup>5</sup> (Zapletalová, 2006). Používá se pro děti od 2,5 let do 7 let a umožňuje provést rozsáhlé hodnocení mentálních schopností bez závislosti na jazykových schopnostech. To znamená, že test je možné administrovat i neverbálně, protože neobsahuje žádné verbální<sup>6</sup> testové položky. Výhodou testu je také skutečnost, že se orientuje spíše na měření inteligence fluidní. Test je proto vhodný i pro děti, které mají obtíže v oblasti komunikace a řeči a pro děti imigrantů. Dítěti je u každého subtestu poskytována zpětná vazba, kdy se označí řešení za správné či chybné. Test obsahuje šest subtestů, kterými jsou mozaiky, kategorie, skládanky, analogie, situace a vzory (Tellegen, Laros, Heider, 2008). Test je tedy vhodný pro děti imigrantů a sociokulturních minorit k vyšetřování školní zralosti, dětí mentálně postižených nebo nadaných. Kromě české standardizace byl test standardizován i v Nizozemí, v Německu a na Slovensku (Heider in Kopčanová, 2008).

## WOODCOCK- JOHNSON (WJ-IE)

Předpokladem tohoto testu je, že by cílem testování nemělo být jenom získání inteligenčního kvocientu, ale odhalení konkrétních problémových oblastí. Test obsahuje šest subtestů, z nichž první část verbální schopnosti tvoří subtest verbální schopnosti, druhá část nazvaná schopnosti myšlení obsahuje subtesty paměť na jména, prostorové vztahy a kvantitativní vyvozování. Třetí část kognitivní efektivnost obsahuje subtesty obrácené číselné řady a vizuální porovnávání (Částková, 2006). Normy tohoto testu byly na českou populaci vytvořeny v roce 2004 (Zapletalová, 2006).

### 4.4 Vyšetření školní zralosti

Před nástupem do školy může být u dítěte vyšetřena školní zralost. Ta může být vyšetřena v případě, že rodiče dítěte uvažují o odkladu školní docházky pro své dítě, nebo na doporučení předškolního zařízení nebo pediatra. Co se týče předškolního zařízení, při

---

<sup>5</sup> Tyto testy jsou mnohem méně vázány na specifické vlivy určité společnosti. Nevyžadují zvláštní zkušenost a řešení je dosažitelné na základě aktuálního pochopení vztahů neverbálního materiálu a generalizace určitých pravidel (Vágnerová, Krejčířová, 1997).

<sup>6</sup> Podle psychologa Skorunky (2010) se environmentální inteligence rozvíjí zhruba až do 25 let, (tehdy by měla být navrcholu) je pohyblivá, dá se trénovat a souvisí s podnětností prostředí. SON-R neměří verbální složku, ale Skorunka se domnívá, že je potřeba tuto složku měřit, protože děti jdou do školy, kde na ně bude paní učitelka mluvit česky.

práci s dítětem může učitelka odhalit oblast, která se jí nemusí zdát v pořádku a doporučit rodiči, aby navštívil s dítětem poradnu.

Čížková Šimíčková (2005) definuje školní zralost jako takový stupeň vývoje tělesných i duševních vlastností dítěte, který je nutným předpokladem pro úspěšné zvládnutí školních požadavků.

Školní zralost můžeme hodnotit ze tří stran. Za prvé je to z hlediska biologické zralosti, při níž bývá pediatrem posuzován věk<sup>7</sup> dítěte, jeho výška a hmotnost, přiměřenost rozvoje hrubé i jemné motoriky, celkové zdraví dítěte a míra zralosti CNS. Je důležité brát v potaz rozdíly v pohlaví, protože děvčata mírně předbíhají ve svém vývoji chlapce. Rodiče by měli vypozerovat typ lateralitu a dbát na správné držení tužky (Čížková Šimíčková, 2005). Pokud lateralizace u dítěte nebyla dlouho jasná, svědčí to o pomalejším vyžívání mozkových hemisfér. To znamená, že dítě je biologicky trochu mladší, ale s mírou inteligence to nemá nic společného (Kutálková, 2005).

Další oblast, která se posuzuje u školní zralosti, je kognitivní zralost. Na ni má největší vliv rodinná výchova a prostředí dítěte. Posuzuje se například schopnost analyticko-syntetické činnosti, záměrná paměť, odlišení reality a světa fantazie, vůle ovládaná pozornost, přiměřený vývoj řeči a rozlišení hry a povinnosti (Čížková Šimíčková, 2005). Co se týče posouzení vývoje řeči, posuzuje se jak správnost výslovnosti, jejíž nedostatky se mohou projevit ve čtení a psaní, tak slovní zásoba a vyjadřovací pohotovost. Důležité je také posouzení schopnosti rozumět, naslouchat a zapamatovat si (Kutálková, 2005).

Třetí oblastí je posouzení emoční, motivační a sociální zralosti. Tou rozumíme schopnost dítěte ovládat své city, pobývat bez úzkosti mimo svou rodinu s vrstevníky a umět s nimi komunikovat a podřídit se autoritě učitele (Čížková Šimíčková, 2005).

Pokud máme pocit, že dítě vykazuje známky kognitivní nebo emoční nezralosti, můžeme požádat o vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Tam bude pravděpodobně použit Jiráskem modifikovaný Kernův test školní zralosti<sup>8</sup>. Ten zahrnuje

---

<sup>7</sup> Podle novely 49/2009, kterou se mění zákon 561/2004, je možné, že školní docházku mohou zahájit i děti, které dosáhnou šesti let věku od září do konce června daného školního roku. K tomu bude nutné doložit vyjádření PPP a pediatra.

<sup>8</sup> Ve Vsetíně podle slov psychologky Schallnerové v rozhovoru z roku 2010 ztratil Jiráskův test diagnostickou hodnotu, protože se rozšířil do povědomí veřejnosti a byl používán k přípravě dětí na zápis. Proto dnes používají jiné testy a komplexní diagnostiku pro zvážení školní zralosti dítěte. Co se týče romských dětí, používají se testy uvedené v kapitole 4.3.3.1 spolu s kresbou postavy a zkouškou grafomotoriky.

kresbu mužské postavy, napodobení psané věty a obkreslení skupiny teček (Čížková Šimíčková, 2005).

Za příčiny nezralosti tedy můžeme považovat nedostatky v somatickém vývoji a zdravotním stavu, opožděný mentální vývoj a snížení inteligence, oslabení dílčích schopností a funkcí, neurotické rysy a symptomy a nedostatky ve výchovném prostředí a působení na dítě. Z toho plyne, že nezralé děti mohou být impulzivní, neobratné, nesoustředěné, mohou odbíhat ke hře, mohou se jevit jako nesamostatné, infantilní, bázlivé či plačtivé, nepodřídivé, prudké a výbušné, nekomunikující nebo mohou špatně navazovat vztahy s ostatními dětmi nebo i učiteli (Vašátková, 2003). Pokud tedy pošleme do školy nezralé dítě, může se stát, že za cenu zvýšeného úsilí bude velmi dlouho dotahovat své spolužáky a jeho výsledky budou spíše průměrné, i když s jeho úrovní intelektu by mohl mít podstatně lepší. V horším případě bude muset jít dítě zpátky do mateřské školy. V obou situacích ale dítě zažije pocit neúspěšnosti (Kutálková, 2005).

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 5 POPIS AKTUÁLNÍHO STAVU

V současné době je ve Vsetíně spousta romských dětí vzdělávána na Základní škole Turkmenská, což je základní škola praktická, i když to už nemá uvedené v názvu. Velký počet romských dětí na této ZŠ se nelíbí místním nízkoprahovým zařízením, která s nimi pracují od předškolního věku až do dospělosti. Situace došla až tak daleko, že obviňují nejen poradnu z nesprávných diagnóz romských dětí, ale i školu, která prý přijímá romské děti bez diagnózy mentální retardace. Diakonie má sídlo přímo ve vyloučené romské lokalitě na Poschle, kam se Romové odstěhovali po zbourání pavlačového domu č. p. 1336, Charita pracuje ve městě.

Autorka měla možnost mluvit s rodiči dětí Základní školy Turkmenské a nesetkala se s rodiči dětí, kteří by si stěžovali, že je jejich dítě na této škole neoprávněně. Ve většině případů byli se školou spokojeni.

Dále se seznámila s poradenským zařízením a testovacími metodami, které se doporučují pro děti ze sociokulturně odlišného prostředí. Tyto testy se na poradně ve Vsetíně používají dva roky. Nejprve dojížděly do Vsetína psychologky z pedagogicko-psychologické poradny z Valašského Meziříčí, které byly vyškoleny v používání testu SON-R 2,5 - 7 a Woodcock- Johnson. V současné době je SON-R 2,5 - 7 zakoupen a využíván i proškoleným psychologem ve vsetínské poradně.

## **6 CÍL PRÁCE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY**

### **Hlavní cíl práce**

Zjistit, proč je tolik romských dětí vzděláváno na Základní škole Turkmenská.

### **Parciální cíle**

Cíle kvalitativního výzkumu této diplomové práce jsou:

1. Zjistit, proč si Romové volí Základní školu Turkmenská.
2. Zjistit, jak ti, kteří se podílí na vzdělávání a výchově romských dětí, ovlivňují celkovou situaci.
3. Zjistit, jak by se dalo docílit toho, aby se více romských dětí vzdělávalo na běžných školách.

### **Výzkumné otázky**

I. Proč je tolik romských dětí vzděláváno na Základní škole Turkmenská?

II. Proč si Romové volí Základní školu Turkmenskou?

III. Jak ti, kteří se podílí na vzdělávání a výchově romských dětí, ovlivňují celkovou situaci.

IV. Jak by se dalo docílit toho, aby se více romských dětí vzdělávalo na běžných základních školách?

## **7 METODY VÝZKUMU**

### **7.1 Polostrukturované interview**

Interview je rozhovor, který je moderovaný a prováděný s určitým cílem. Nejrozšířenější podobou interview je polostrukturované interview. Při něm si musíme vytvořit určité schéma, které tvoří okruh otázek, které jsou závazné. V tomto schématu je ale možno měnit pořadí a je dobré klást doplňující otázky, abychom si ověřili, že jsme správně rozuměli. Nevýhodou může být přílišné kladení doplňujících otázek, protože tím můžeme konzistenci odpovědí roztříštit. U tohoto typu interview máme tedy definované jádro, což je soubor otázek, na které se chceme zeptat a pomocí doplňujících otázek rozšiřujeme záběr a dozvídáme se další skutečnosti užitečné pro výzkum (Miovský, 2006).

### **7.2 Zakotvená teorie**

Grounded Theory označovaná jako zakotvená teorie byla vyvinuta autory Straussem a Glaserem. Tato metoda dovoluje, aby se v průběhu výzkumu mohlo vynořit to, co je v této oblasti významné, aniž to dopředu předvídáme. Její výhodou je, že můžeme pro získání dat využít více metod. Další předností je také její plasticnost, to znamená možnost upravovat ji dle našich potřeb a předmětu výzkumu. Na druhé straně je důležité přesné protokolování a deskripce dílčích kroků (Miovský, 2006).

Prvním krokem je určení významových jednotek v textu, které jsou nositeli nějaké informace (Miovský, 2006). Významovými jednotkami mohou být podstatná jména i slovesa (Hendl, 2005).

Další částí je už samotné kódování. Nejprve je to otevřené kódování, během něhož dochází ke kategorizaci. To znamená, že významové jednotky jsou seskupovány do abstraktnějšího pojmu, který se nazývá kategorie (Miovský, 2006). Dále hledáme vlastnosti těchto kategorií, které nesou přídavná jména. Vlastnosti lze odvodit ze samotných dat, nebo mohou pocházet od respondentů nebo výzkumníka. Tento proces se označuje jako dimenzionalizace (Hendl, 2005).

Druhým stupněm kódování je axiální kódování. Při něm hledáme vazby mezi určitými kategoriemi, na jejichž základě vytváříme subkategorie (Miovský, 2006).

Posledním krokem je selektivní kódování. Vybereme centrální kategorii, kterou uvádíme do vztahu s ostatními kategoriemi. Poté následuje vyložení kostry příběhu prostřednictvím kategorií a popisu vztahů mezi nimi. Výsledkem selektivního kódování je zjednodušená verze původního autentického příběhu (Miovský, 2006).

## **8 VÝBĚR ÚČASTNÍKŮ ŠETŘENÍ, CHARAKTERISTIKA SOUBORU**

Jelikož autorka chtěla zjistit stanoviska všech zainteresovaných, aby mohla na situaci nahlížet objektivně, vybrala si respondenty ze všech, kteří jsou do vzdělávání romských dětí na Vsetíně začlenění nebo situaci nějak ovlivňují.

První skupinu respondentů představují romští rodiče, jejichž děti chodí na Základní školu Turkmenská od nultého ročníku, nebo jejichž dítě tam bylo přeřazeno z běžné základní školy. Druhou skupinu tvoří zaměstnanci nízkoprahových zařízení, kteří se podílejí na předškolní i školní přípravě romských dětí a to už několik let a třetí skupinou jsou zaměstnanci pedagogicko-psychologické poradny ve Vsetíně, kteří zajišťují diagnostiku romských dětí. Poslední skupinu tvoří členka vedení samotné školy Turkmenská.

### **8.1 Základní škola a Mateřská škola Vsetín, Turkmenská**

Je to speciálně pedagogické školské zařízení, jehož posláním je speciálními vzdělávacími prostředky a metodami, umožnit zdravotně postiženým žákům dosáhnout co možná nejvyšší stupeň znalostí a dovedností, s ohledem na jejich vzdělávací možnosti. Škola sdružuje základní školu praktickou, speciální a ZŠ a MŠ při nemocnici. V rámci základní školy praktické jsou vzdělávány děti s lehkou mentální retardací. A ke škole patří také přípravné třídy pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, kde děti připravují na školní dráhu. Škola vyučuje podle vzdělávacích plánů pro zvláštní školu, pomocnou školu, pomocnou školu rehabilitační třídy a pro přípravné třídy ([www.zsms-turkmenska.cz](http://www.zsms-turkmenska.cz)).

### **8.2 Pedagogicko psychologická poradna Vsetín**

Poradna ve Vsetíně je odloučeným pracovištěm Krajské pedagogicko psychologické poradny Zlín. Poradna nabízí pro děti předškolního věku poradenství při adaptačních problémech v MŠ, při nerovnoměrném psychosociálním vývoji, konzultace výchovných problémů, vyšetření laterality, vyšetření školní zralosti. Pro děti školního věku vyšetření výukových obtíží (podezření na vývojovou poruchu učení, zhoršení prospěchu, „jak se učit“, organizace domácí přípravy na vyučování, příčiny neprospěchu – osobnostní, motivační, intelektové), výchovných problémů (osobnostní, vztahové, školní třída, dítě neklidné či s poruchou pozornosti) a kariérové poradenství. Pro studenty středních škol nabízí poradenství v osobních, výukových a vztahových problémech a pomoc ve volbě

VOŠ či VŠ. Dále poradna nabízí rodinné konzultace, konzultace s rodiči či zákonnými zástupci, pedagogy, program pro předškoláky (nepravidelně, dle naplnění kurzu), program KUPOZ (kurz je určen pro děti od 8 – 12 let. Je určen pro děti s problematickou pozorností, pro děti s pomalým psychomotorickým tempem. Rodič pracuje s dítětem denně po dobu 15 týdnů, 1x za 2 týdny dochází na konzultaci do PPP. Rodič hradí pracovní materiál), preventivní programy na školách v rámci jednotlivých tříd – zajišťuje metodik prevence ([www.pppvm.cz](http://www.pppvm.cz)).

### **8.3 Zrnko- Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež**

Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež ve věku 6 – 18 let je určeno těm, kteří se ocitají v nepříznivé sociální situaci nebo jsou touto situací ohroženi. Cílem tohoto zařízení je zlepšit kvalitu života dětí a předcházet nebo snižovat sociální rizika, které souvisejí s jejich způsobem života. Ke specifickým cílům této organizace patří nabídka zázemí pro smysluplné využití volného času, vytváření příležitostí pro pozitivní vnímání odlišných kultur, vytvářet prostor pro získávání nových informací, nabídnout dětem a mládeži v nepříznivé životní situaci odbornou pomoc (fyzickou, psychickou i duchovní podporu) a aktivizovat uživatele k plnění každodenních povinností.

Rozhodnutím Krajského úřadu ve Zlíně vykonává toto zařízení sociálně právní ochranu dětí a to tak, že vyhledává děti, nabízí pomoc rodičům při řešení výchovných problémů při výchově dítěte a zaměřuje se na činnosti, které mají chránit děti před škodlivými vlivy.

K nabízeným aktivitám tohoto zařízení patří podpora a odborná pomoc při řešení nepříznivých situací, poradenství, pomoc s domácí přípravou, volnočasové aktivity, dílny, pomoc při uplatňování práv a oprávněných zájmů a preventivní aktivity ([www.vsetin.caritas.cz](http://www.vsetin.caritas.cz)).

### **8.4 Mozaika - Komunitní centrum a sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi**

Mozaika je centrum, které poskytuje odbornou pomoc a podporu romským rodinám ve Vsetíně s dětmi ve věku od 3 do 15 let, které žijí v sociálně nepříznivých podmínkách. V rámci tohoto centra existuje Školička, jejímž účelem je připravit dítě i rodiče na zápis na běžnou základní školu. Dále je centrum zaměřeno na školní přípravu dětí 1. až 9. tříd základních škol, jimž je poskytována pomoc a podpora při přípravě do školy v prostorách Výukového a motivačního centra. Třikrát týdně jsou poskytovány také volnočasové

a zájmových aktivit dospělým členům romské komunity v rámci programů pro dospělé ([www.diakonievsotin.cz](http://www.diakonievsotin.cz)).

## **9 PROCES TVORBY DAT A PRŮBĚH ŠETŘENÍ**

Průzkum byl realizován ve Vsetíně v letech 2009 a 2010 metodou polostrukturované interview a vyhodnocen metodou zakotvená teorie. Celkem se autorce podařilo získat data od 9 respondentů.

Každé interview probíhalo jinak dlouhou dobu a na jiných místech, také v závislosti na čase a ochotě respondentů odpovídat. Všichni respondenti byli seznámeni se skutečností, že nikde nebudou zveřejňována jejich jména a ani jejich výroky nebudou dávány do souvislostí s jejich jmény. Pokud respondenti chtěli, byli dopředu seznámeni s okruhem otázek interview.

Jako záznam interview použila autorka nahrávání na diktafon. V případech některých Romů se autorka ale setkala s obavou z nahrávání, a proto použila zápis, s kterým respondenti souhlasili.

## **10 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT**

### **10.1 Analýza výzkumných dat**

Analýza výzkumných dat byla provedena metodou zakotvená teorie. V selektivním kódování autorka propojila výroky respondentů s názory, které jsou uvedeny v teoretické části této práce.

#### **Rozhovor s panem T.**

##### **Otevřené kódování**

1. kategorie- VZDĚLÁNÍ RODIČŮ- já sem tam taky chodil i manželka (pozn. na Turkemenskou)
2. kategorie- PŘEŘAZENÍ- na žádost školy, protože on nestíhal
3. kategorie- V PORADNĚ- byl vyšetřen, neměl pocit diskriminace, mohl sedět u vyšetření
4. kategorie- VLIV 0. ROČNÍKU- je to dobré ten nultý ročník, syn tam chodil, dal jsem ho na základní školu
5. kategorie- VLIV RODIČE- já rozhoduju (o tom, kam půjde dítě),
6. kategorie- PŘEVAHA ROMŮ- tam je chyba, že tam chodí víc Romů
7. kategorie- NEVÝHODY TURKMENSKÉ- tam nemůže vyučit, udělat vysokou školu, je to zvláštní škola, dělají domácí úkoly ve družině
8. kategorie- STRACH- někteří mají strach, že tam bude diskriminace nebo rasismus
9. kategorie- KLUBOVNA- je to tam dobré pro ně
10. kategorie- ŘEŠENÍ- se musí učit ty děcka, aby na to měly
11. kategorie- ZKUŠENOSTI- taky jsem měl obavy, ale vidím, že ne, nesetkal, nemám špatné zkušenosti
12. kategorie- BUDOUCNOST- můžou dostat lepší práci, budou mít slušné místa

##### **Axiální kódování**

1. kategorie- DŮVOD VÝBĚRU- převaha Romů, strach
2. kategorie- TURKMENSKÁ- vliv 0. ročníku, nevýhody Turkemenské
3. kategorie- VLIV RODIČŮ- vzdělání rodičů, vliv rodiče, zkušenosti
4. kategorie- VLIV PORADNY- v poradně
5. kategorie- NÍZKOPRAHOVÉ ZAŘÍZENÍ- klubovna
6. kategorie- ŘEŠENÍ- se musí učit ty děcka, aby na to měly

## **II. stupeň**

1. kategorie- DŮVOD VÝBĚRU- převaha Romů, strach
2. kategorie- VLIV SUBJEKTŮ- Turkemská, vliv rodičů, vliv poradny, nízkoprahové zařízení
3. kategorie- ŘEŠENÍ- se musí učit ty děcka, aby na to měly

### **Selektivní kódování**

Základní kategorií je kategorie důvod výběru, kategorie vliv subjektů ji ovlivňuje a kategorie řešení s ní souvisí.

Důvodem, proč si Romové vybírají Základní školu Turkemskou, je jednak převaha Romů ve škole, a také strach, že by se jinde setkali s diskriminací a rasismem. Tyto názory se shodují s názory Veselé- Samkové (2009) a Zapletalové (2006) v kapitole 2.2.4 Základní vzdělání.

Respondent oceňuje 0. ročník na škole, ale i přesto, že jeho dítě tento ročník navštěvovalo, ho později dal na běžnou základní školu. Tato situace je ale v rozporu s tvrzením analýzy MPSV (2006) v kapitole 2.2.3 Přípravné třídy, která říká, že rodiče, jejichž děti navštěvují nultý ročník, už své dítě na té škole ponechají. Respondent dal své dítě na běžnou základní školu, protože si uvědomuje, že po absolvování běžné základní školy má jeho dítě větší šance se dostat na jinou školu a vyučit se nebo udělat vysokou školu. Sám má sice vystudovanou Turkemskou, ale přesto se rozhodl dát syna na běžnou základní školu. Vliv na to mělo i to, že měl se školou dobré zkušenosti a znal se s paní učitelkou. Když byl na vyšetření v poradně, mohl sedět u vyšetřování jeho dítěte a neměl pocit diskriminace. S prací nízkoprahového zařízení je spokojen a jeho děti navštěvují dokonce i doučování v tomto nízkoprahu.

Řešení toho, aby více romských dětí chodilo na běžné základní školy, spočívá v tom, že se ty děti musí lépe učit, aby na to měly.

### **Rozhovor s paní P.**

#### **Otevřené kódování**

1. kategorie- STRACH- strach dávat na základní školu, z diskriminace, vás bude víc, já jen jedna, něco se ztratí a vina padne na mě
2. kategorie- RUŠENÍ PRAKTICKÝCH ŠKOL- chtějí takové školy rušit, to se mi nelíbí, to je dobrá škola

3. kategorie- VÝBĚR ŠKOLY- děcka spolu, oni se tam hlídají, je tam víc Romů, Turkemská je dobrá škola
4. kategorie- DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ- někteří půjdou, někteří nevydrží, dcera půjde na obchodku, je to ve městě, ušetřím peníze
5. kategorie- 0. ROČNÍK- nelíbilo se mi chování těch učitelek k mojim děckám, je to zlé, když děcka se pěkně chovají, tak aji oni k nim, ale když ne tak je to špatné
6. kategorie- VLIV PORADNY- nedoporučovali
7. kategorie- PŘÍTOMNOST U VYŠETŘENÍ- ano
8. kategorie- ROZHODNUTÍ RODIČE- ano (samostatně rozhodovali)
9. kategorie- ZÁPIS- jo (zvala škola)
10. kategorie- VLIV RODIČE- já mám poslední slovo
11. kategorie- VÝHODY TURKMENSKÉ- sou spolu ty děcka, na sebe dávají pozor
12. kategorie- NEVÝHODY TURKMENSKÉ- furt po nás něco žádají, peníze na pomůcky, často musíme platit.
13. kategorie- VÝHODY NÍZKOPRAHU- děti tam chodí, znám Aničku, Jarka, to je dobré
14. kategorie- NEVÝHODY NÍZKOPRAHU- už to není, co to bývalo, už tam nedělají ti lidi co dřív, holka řvala na našeho kluka
15. kategorie- ŘEŠENÍ- kdybysme se měli rádi, bylo by to lepší

### **Axiální kódování**

1. kategorie- DŮVOD VÝBĚRU- strach, výběr školy
2. kategorie- TURKMENSKÁ- 0. ročník, zápis, výhody Turkemské, nevýhody Turkemské, rušení praktických škol
3. kategorie- VLIV RODIČŮ- další vzdělávání, rozhodnutí rodiče, vliv rodiče
4. kategorie- VLIV PORADNY- vliv poradny, přítomnost u vyšetření
5. kategorie- NÍZKOPRAHOVÉ ZAŘÍZENÍ- výhody nízkoprahu, nevýhody nízkoprahu
6. kategorie- ŘEŠENÍ- řešení

### **II. stupeň**

1. kategorie- DŮVOD VÝBĚRU- strach, výběr školy
2. kategorie- VLIV SUBJEKTŮ- Turkemská, vliv rodičů, vliv poradny, nízkoprahové zařízení
3. kategorie- ŘEŠENÍ- řešení

### **Selektivní kódování**

Základní kategorií je kategorie důvod výběru, kategorie vliv subjektů a řešení s ní souvisí a ovlivňují ji. Důvodem výběru je strach Romů dávat děti na běžné základní školy. Vybírají většinou Turkmenskou, protože je tam víc Romů, děti jsou tam spolu a hlídají se. A hlavně, protože jsou s Turkmenskou spokojeni. Toto tvrzení se shoduje s výrokem Zapletalové (2006) v kapitole 2.2.4 Základní vzdělání.

Vzdělávání na Turkmenské má své výhody i nevýhody. Výhodou je opět to, že jsou romské děti spolu a dávají na sebe pozor. Ale nevýhodou je, že škola chce často po rodičích peníze na zaplacení různých pomůcek. Do vzdělávání zasahují samozřejmě rodiče. Ti mají poslední slovo v tom, kde se bude jejich dítě vzdělávat, mají možnost s ním sedět u vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a můžou rozhodnout o jeho dalším vzdělání. Co se týče vyšetření v poradně, rodičům tam nebyla doporučena žádná škola. Pokud je další vzdělávání v místě bydliště ušetří se tak peníze. S romskými dětmi pracuje i nízkoprahové zařízení. Respondentka tvrdila, že pokud se jedná o starší pracovníky, se kterými mají Romové dobré zkušenosti, tak je doučování i klubovna dobrá. Špatné zkušenosti s novými pracovníky, ale vedou k tomu, že už se respondentka nezajímá o další aktivity klubovny.

Řešení celé situace, jak by se dalo docílit toho, aby více romských dětí chodilo na běžnou základní školu, je velice jednoduché. Kdybychom se měli my gádžové a Romové víc rádi.

### **10.3 Rozhovor s panem K.**

#### **Otevřené kódování**

1. kategorie- POUTO- děcka spolu vyrůstaly, nechat spolu, aby byly dohromady, nikdo neublíží
2. kategorie- ŠIKANA- gádžové naše děti šikanujou
3. kategorie- VZDĚLÁNÍ- ať má to děcko základní školu, jinak pro ně práce není, taková je doba
4. kategorie- VÝHODY 0. ROČNÍKU- zaučili se do první třídy
5. kategorie- NEVÝHODA 0. ROČNÍKU- máme to daleko do školy, kdyby je svázeli, sestra má auto, ale co když onemocní, co bude s nima
6. kategorie- VLIV PORADNY- ano (vyšetřeno), pocit diskriminace ne, ano (seděl u vyšetření)
7. kategorie- ROZHODNUTÍ RODIČŮ- ano (kam budou děti chodit)

8. kategorie- ZÁPIS- to nevím
9. kategorie- VLIV RODIČE- já mám poslední slovo
10. kategorie- NEVÝHODY TURKMENSKÉ- nelíbí se mi jednání k našim dětem, před náma jsou laskaví, moje děcka mají špatnou zkušenost
11. kategorie- NÍZKOPRAH- když ste tam dělali vy, když bylo něco špatně, první za náma ste přišli, povídali sme si, teď oni hned letí na sociálku
12. kategorie- ŘEŠENÍ- záleží na děcku, jak to zvládá, pokud vidím, že to nezvládá a ta základka ho hodí na speciální, tak ho tam dám radši rovnou
13. kategorie- JAZYK- my nechceme ztratit naši řeč

### **Axiální kódování**

1. kategorie- DŮVOD VÝBĚRU- pouto, šikana, jazyk
2. kategorie- TURKMENSKÁ- výhody 0. ročníku, nevýhoda 0. ročníku, - nevýhody turkmenské, zápis
3. kategorie-VLIV PORADNY- ano (vyšetřeno), pocit diskriminace ne, ano (seděl u vyšetření)
4. kategorie- VLIV RODIČŮ- rozhodnutí rodičů, vliv rodiče
5. kategorie- NÍZKOPRAH- když ste tam dělali vy, když bylo něco špatně, první za náma ste přišli, povídali sme si, teď oni hned letí na sociálku
6. kategorie- ŘEŠENÍ- záleží na děcku, jak to zvládá, pokud vidím, že to nezvládá a ta základka ho hodí na speciální, tak ho tam dám radši rovnou

### **II. stupeň**

1. kategorie- DŮVOD VÝBĚRU- pouto, šikana, jazyk
2. kategorie- VLIV SUBJEKTŮ- Turkmenská, vliv poradny, vliv rodičů, nízkoprahové zařízení
3. kategorie- ŘEŠENÍ- řešení

### **Selektivní kódování**

Podle pozorování můžeme říct, že základní kategorií je kategorie důvod výběru. Kategorie vliv subjektů a řešení ji ovlivňují a souvisí spolu.

Důvodem, proč si Romové volí Základní školu Turkmenskou pro vzdělávání svých dětí, je fakt, že spolu děti vyrůstaly a rodiče je chtějí nechat spolu. Dalším důvodem může být šikana ze strany gádžovských dětí v běžných školách a s tím spojený strach rodičů

dávat své děti na běžnou základní školu. Navíc na Turkmenské mají větší šanci, že neztratí svůj jazyk.

Vzdělávání romských dětí podporuje i nultý ročník Turkmenské, kde se mohou děti zaučit do první třídy, ale nevýhodou je, že Romové bydlí tak daleko a mají to těžké se do školy dostat. Toto tvrzení se shoduje s názorem MŠMT (2009) v kapitole 2.3.3 Bariéry ve vzdělávání.

Respondent neví, zda si je škola zvala k zápisu, ale není moc spokojený s chováním školy k jeho dětem. Děti byly před přijetím na Turkmenskou nebo do nultého ročníku vyšetřeny v poradně, ale respondent neví, jaký byl výsledek, nicméně mohl sedět u vyšetření a pocít diskriminace neměl. Respondent dále říká, že se mohli sami rozhodnout, kam dají děti do školy, protože ví, že oni v této volbě mají poslední slovo. Jeho děti chodí do klubovny, ale v současné době se mu nelíbí, že noví zaměstnanci hned s každým problémem jdou na sociálku.

Řešením situace podle respondenta je, že když rodič sám vidí, že dítě nestačí, tak ho dá rovnou na Turkmenskou, protože by ho tam ta základní škola stejně dala.

## **Rozhovor s pracovníci PPP**

### **Otevřené kódování**

1. kategorie- DOBRÉ ZKUŠENOSTI- rodiče tam chodili, byli tam spokojení, znají vyučující, dětem tam bude stejně dobře, budou cítit dobře
2. kategorie- PŘÍPRAVNÁ TŘÍDA- přivyknou si, hodné paní učitelky, dělají zajímavé věci, chtějí tam zůstat
3. kategorie- VÝHODY TURKMENSKÉ- vedou metodicky, dělají jim nadrodiče, připomínají povinnosti, připomínají termíny, placení stravenek, organizační záležitosti
4. kategorie- PROČ TAM JSOU- oni tam patří, je to škola přiměřeně náročná jejich schopnostem
5. kategorie- NEVÝHODY TURKMENSKÉ- limitování výběrem školy, problémy u přijímacích zkoušek
6. kategorie- DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ- otázka motivace jedince, zázemí
7. kategorie- STRACH- dostaly strach, nezvládnou obor
8. kategorie- OVLIVNĚNÍ- kamarádky řekly, pojď na lehčí obor, není moc práce, obor pod jejich úrovní
9. kategorie- PŘEDSUDKY- zbytečné pokračovat po základní škole, nemají podporu ze strany rodičů, to není k ničemu, jsi cigán, nikam do práce nevezmou

10. kategorie- NEDOSTATEČNÁ PODPORA- dospívající chce, podpora chybí, uteče při první překážce, musel by pracovat, snažit se, mamka s tatškou říkali, ať se na to vykašlu, podpoří nebo zhatí
11. kategorie- DIAKONIE- byli podívat na poradně, informovat, neviděli žádné dítě, řečeno, jak probíhá vyšetření školní zralosti, aby pomáhali v přípravě předškoláků, počátek spolupráce, ale skončilo to
12. kategorie- CHARITA- neobracela, poradna vstoupila, kontakt navázala
13. kategorie- PŘÍTOMNOST U VYŠETŘENÍ- rodiče souhlas, přítomnost třetí osoby, musí být potvrzena odsouhlasena zákonným zástupcem
14. kategorie- PODÍL NA VZDĚLÁVÁNÍ- snaží věnovat dětem, se školou, i rodičům, jak výchova a vedení má probíhat
15. kategorie- VLIV NA VÝBĚR ŠKOLY- máme hlas poradní, rozhodující kompetence zákonného zástupce, rodiče přejí, dítě chodilo na praktickou, schopnosti v normě, je to protiprávní
16. kategorie- TESTY- testy doporučené IPPP, WISC, SON-R, Woodcockův test
17. kategorie- STŘET- rodič podepisuje informovaný souhlas, dojde ke konfliktu, rodič podepsat nechce, doporučujeme základní školu, přejí si praktickou, odmítnou podepsat, nechtějí zprávu, situace neřešitelná, bez doporučení školského poradenského zařízení nesmí dítě přijmout
18. kategorie- NESOUHLAS RODIČŮ- rodiče vyhrožovali, do školy posílat nebudou, právní dopad, postihnutí vězením, půjdou do vězení, než aby syn nebo dcera chodili na základní školu
19. kategorie- ODPOR RODIČŮ- emoční výbuchy, nesouhlasí, nechtějí připustit, aby chodili na základní školu
20. kategorie- MLADÍ RODIČE- připisují vzdělání význam, dítě na Turkmenskou v žádném případě chodit nebude, odstup od romské komunity, nebydlí na Poschle, distancují se
21. kategorie- START DÍTĚTE- začátek na základní škole, může vyzkoušet, může nastartovat, začít rozvíjet to, co nebylo trénované

### **Axiální kódování**

1. kategorie- DŮVOD VÝBĚRU- dobré zkušenosti, přípravná třída, výhody Turkmenské, proč tam jsou

2. kategorie- DALŠÍ UPLATNĚNÍ- nevýhody Turkmenké, další vzdělávání, strach, ovlivnění, předsudky, nedostatečná podpora
3. kategorie- VLIV PORADNY- vliv na výběr školy, testy, střet
4. kategorie- VLIV NÍZKOPRAHŮ- Diakonie, Charita, podíl na vzdělávání, přítomnost u vyšetření
5. kategorie- VLIV RODIČŮ- nesouhlas rodičů, odpor rodičů, mladí rodiče,
6. kategorie- ŘEŠENÍ- start dítěte

## **II. stupeň**

1. kategorie- DŮVOD VÝBĚRU- dobré zkušenosti, přípravná třída, výhody Turkmenké, proč tam jsou
2. kategorie- DALŠÍ UPLATNĚNÍ- nevýhody Turkmenké, další vzdělávání, strach, ovlivnění, předsudky, nedostatečná podpora
3. kategorie- VLIV SUBJEKTŮ- vliv poradny, vliv nízkoprahů, vliv rodičů
4. kategorie- ŘEŠENÍ- start dítěte

## **Selektivní kódování**

Podle pozorování je nejzákladnější kategorií kategorie „důvod výběru“, kategorie „další uplatnění, vliv subjektů a řešení“ jsou s ní v souvislosti a doplňují ji. Důvodem nebo příčinou toho, proč si Romové volí Zš Turkmenká je podle pracovnice PPP především dobrá zkušenost rodičů s touto školou, protože ji většina z nich sama absolvovala, byli s ní spokojeni a tak předpokládají, že se tam jejich dětem bude líbit stejně. Situaci ovlivňují ale také samotní pedagogové školy, kteří hodně spolupracují s rodiči, vedou je, upozorňují na termíny, s čímž jsou rodiče velmi spokojeni. Další důvodem může být to, že děti, které absolvovaly přípravnou třídu, si už na školu zvyknou, protože jsou tam spokojené a nemají důvod školu měnit. Stejně jako psycholožka spatřuje problém ve zřizování přípravných tříd při praktických školách také MŠMT viz. kapitola 2.2.3. (MŠMT, 2009). Toto zřizování přípravných tříd při základních školách praktických totiž může způsobovat, že rodiče už své dítě po absolvování přípravné třídy nepřihlásí na jinou školu. Jistotou ale je, že děti, které na tuto školu chodí, tam patří.

Kategorii důvod výběru následně ovlivňuje kategorie další uplatnění, ve které pracovnice uvádí to, že po absolvování Základní školy Turkmenké jsou děti limitovány výběrem škol a tím, že budou mít pravděpodobně problémy u přijímacích zkoušek a také tím, že další vzdělávání je ovlivněno jak motivací, tak podporou rodiny, jinde strachem, že

daný obor nezvládnou, nebo vlivem kamarádek, které přesvědčí romské dítě přejít na jiný, lehčí obor. Další vzdělávání můžou ovlivnit také předsudky romských rodičů, kteří si myslí, že další vzdělávání je zbytečné, protože je stejně nikdo nezaměstná, protože jsou Romové, a s tím souvisí podpora, kterou poskytují svým dětem. Tento názor se shoduje s názorem Řičana v kapitole 2. 3 Co ovlivňuje vzdělávání romských žáků.

Vliv na vzdělávání na Základní škole Turkmenské můžou mít také subjekty, jako jsou nízkoprahová zařízení Diakonie a Charity, která pracují s romskými dětmi i jejich rodiči a také poradna, která vyšetřuje dítě pomocí testů doporučených IPPP, doporučuje školské zařízení, ale má vždy pouze hlas poradní a někdy dojde ke střetu s rodičem, jehož dítěti je doporučena běžná základní škola, neboť on by chtěl dát své dítě na Turkmenskou.

Řešením toho, aby více romských dětí bylo vzděláváno na běžné základní škole, a ne ve škole praktické je podle pracovnice PPP to, aby dítě začalo svou školní kariéru na běžné základní škole, kde může nastartovat a začít se rozvíjet.

## **Rozhovor s pracovníkem PPP**

### **Otevřené kódování**

1. kategorie- TRADICE- rodiče tu Turkmenskou zabsolvovali
2. kategorie- SPOKOJENOST- jsou s Turkmenskou spjati, jsou s ní spokojeni, budou tam v pořádku, nebudou mít problémy, budou mezi svými, nikdo jim nebude nadávat
3. kategorie- STRACH- strach rodičů, neuspějí na běžné základní škole, strach, že budou diskriminováni
4. kategorie- JINÁ VÝCHOVA- systém výchovy není stejný, děti nejsou připraveny pro běžnou základní školu
5. kategorie- NEDOSTATKY ZŠ- běžná ZŠ není schopná pracovat s těmito dětmi, děti začnou zaostávat, skončí na Turkmenské,
6. kategorie- UČITELÉ ZŠ- nejsou připraveni pracovat s takovými dětmi, děti začnou zaostávat, začnou být na chvostě, začnou být nespokojené, odmítne tam chodit
7. kategorie VÝHODY TURKMENSKÉ- systém základních praktických škol je lepší, naučí se toho víc, lépe připraveni, většina je spokojená, známky mají dobré,
8. kategorie- BUDOUCNOST- větší šance, že půjdou dál se vzdělávat, získat profesi,
9. kategorie- ZŠ- nedojede do deváté třídy, zopakují jeden ročník na 1. stupni, jeden ročník na druhém, končí na konci sedmé třídy, neumí nic
10. kategorie- DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ- umí víc, dojedou do devítky, mohou přihlásit na jakoukoli školu,

11. kategorie- NEVÝHODA TURKMENSKÉ - romská škola, nejsou mezi většinovou populací, jsou izolovaní, nezvykají si na většinovou populaci, jsou někde extra
12. kategorie- PROČ TAM JSOU- Romové tam chtějí být, nechtějí dávat na jiné základní školy, to je jejich škola
13. kategorie- NÍZKOPRAHY- staraj se, snaží dovzdělávat,
14. kategorie- NEVÝHODA NÍZKOPRAHŮ- nesouhlasím, že se starají a pomáhají, oni se přestanou snažit, nedonutí je to, oni to vyřídí
15. kategorie- SPOLUPRÁCE- nikdy nespolupracovali, neobrátili, nevím o ničem, jedou po svém písečku,
16. kategorie- VYŠETŘENÍ- vyšetření nechce, nemůžeme nic vyšetřovat
17. kategorie- 1. TŘÍDA- základní škola praktická by 1. třídu mít neměla, ať nastoupí do běžné třídy, zakázal bych první třídu na základní škole, ať nastoupí do běžné základní školy, až neuspějí, tak by přešli na praktickou
18. kategorie- ČEŠTINA- problém s češtinou, problém dřívější, děti česky mluví, rodiče se snaží mluvit česky, jazyková bariéra není, čeština roli nehraje,
19. kategorie- TESTY- baterie testů je ze zkoušek, které jazyk nepotřebují, nonverbální testy, vyšetření nemůže stát na jednom testu, musí vzít více zdrojů,
20. kategorie- BILINGVNÍ PROSTŘEDÍ- nežijí v romském ghettu, žijí kumulovaně, mají tam české rádio, českou televizi, rodiče mluví romsky, ale čeština tam je, není to čistě romské prostředí
21. kategorie- SPECIÁLNÍ TESTY- Terman- Merrill, Raven, WISC, nejsem přesvědčen, že by se měla vymýšlet speciální testová baterie, musí být stejné pro všechny, používá techniky doporučené IPPP
22. kategorie- NÁSTUP DO ZŠ- dítě by mělo začít školní kariéru v běžné základní škole,
23. kategorie- STŘET- doporučujeme, aby nastoupilo do běžné ZŠ, rodiče nechtějí, bojí se té základní školy, my jsme doporučovali základní školu a rodiče to odmítli, ohánějí se, že mají právo výběru
24. kategorie- ŘEŠENÍ- zrušit první třídu na praktických školách, nastoupí do běžné ZŠ, můžeme dát odklady, podporovat nulté ročníky, ale zahájit na běžné ZŠ
25. kategorie- ZÁJEM ROMŮ- nestojí o náš zájem, chtějí žít svůj život, vyhovuje, výjimky, jejich děcka na běžné ZŠ
26. kategorie- MÍSTO PŘÍPRAVKY- neměla by být na Turkmenské, příprava na Trávníkách, Trávníky se stanou další romskou školou, rodiče začnou tahat děcka pryč, nová Turkmenská

### **Axiální kódování**

1. kategorie- DŮVOD VÝBĚRU- tradice, spokojenost, strach, výhody Turkmenké, proč tam jsou
2. kategorie- DALŠÍ UPLATNĚNÍ- další vzdělávání, budoucnost, nevýhody Turkmenké
3. kategorie- ZÁKLADNÍ ŠKOLA- jiná výchova, nedostatky ZŠ, učitelé ZŠ
4. kategorie- VLIV PORADNY- čeština, testy, speciální testy
5. kategorie- VLIV NÍZKOPRAHŮ- nízkoprahy, nevýhoda nízkoprahů, spolupráce
6. kategorie- VLIV RODIČŮ- vyšetření, střet názorů, bilingvní prostředí
7. kategorie- ŘEŠENÍ- 1. třída, nástup do ZŠ, řešení, místo přípravky

### **II. stupeň**

1. kategorie- DŮVOD VÝBĚRU- důvod výběru, základní škola
2. kategorie- DALŠÍ UPLATNĚNÍ- další vzdělávání, budoucnost, nevýhody Turkmenké
3. kategorie- VLIV SUBJEKTŮ- vliv poradny, vliv nízkoprahů, vliv rodičů
4. kategorie- ŘEŠENÍ- 1. třída, nástup do ZŠ, řešení, místo přípravky

### **Selektivní kódování**

Podle pozorování můžeme tvrdit, že základní kategorií je kategorie důvod výběru, kategorie další uplatnění, vliv subjektů a řešení s touto kategorií souvisí. Podle psychologa, je hlavním důvodem proč si Romové volí Základní školu Turkmenká tradice, tvrdí totiž, že většina rodičů Turkmenkou sama absolvovala. Dalším důvodem může být spokojenost rodičů se školou. Spokojenost souvisí s vědomím toho, že rodiče vědí, že tam jejich děti budou v pořádku, nebudou mít problémy a budou mezi svými, nebude jim nikdo nadávat. Tento názor se ztotožňuje s názorem právničky Veselé-Samkové (2009), která v kapitole 2.2.4 uvádí, že rodiče vybírají pro své dítě školu, kde by jejich dítě hlavně nešikanovali. Zajímavé je, že názor psychologa, že děti v základní škole praktické jsou mezi svými, a proto jsou tam spokojené, se shoduje s názorem Zapletalové v kapitole 2.2.4 Základní vzdělání, která tvrdí, že faktorem, který ovlivňuje výběr školy je také převaha romských žáků ve škole. Respondent dále tvrdí, že výběr školy také ovlivňuje strach rodičů, že jejich dítě neuspěje na běžné ZŠ anebo bude diskriminováno. Respondent uvedl, že systém vzdělávání na Základní škole Turkmenké je lepší pro romské děti, protože je škola lépe připraví, naučí se toho víc, zatímco na běžných ZŠ nejsou učitelé připraveni pracovat s romskými dětmi. Tento názor se shoduje s názorem Amnesty International (in Kvačková, 2010) v kapitole 2.2.4. Důvodem podle respondenta může být i jiná výchova romských

rodičů, kterou pečují o své děti a díky níž nejsou děti připraveny na systém vzdělávání v běžných školách. Na otázku, proč je tolik romských dětí v této škole odpověděl, že Romové to tak chtějí.

Vliv na výběr školy může mít i kategorie další uplatnění, v níž respondent uvádí, že díky Základní škole Turkmenské toho romské děti umí daleko víc než z běžné základní školy, ovšem uvědomuje si i nevýhodu, kterou tato škola má a to, že je to převážně romská škola, kde jsou romské děti izolované a nemají kontakt s většinovou populací. Dále ale uvádí, že tím, že se jim v této škole daří a jsou spokojeni, mohou mít větší šanci, že se budou chtít dál vzdělávat a získat nějakou profesi.

Celou situaci ovlivňují i další subjekty. Co se týče vyšetření v poradně, podle respondenta se používají pro vyšetření romských dětí testy doporučené IPPP, nicméně se domnívá, že děti už v současné době takový problém s češtinou nemají, a že jazyková bariéra u vyšetření už tak významnou roli nehraje. Respondent totiž hovoří o bilingvním prostředí, ve kterém děti vyrůstají. Problémem totiž někdy je, že je rodičům doporučována základní škola, ale rodič tam nechce své dítě dát. Vzdělávání ovlivňují také místní nízkoprahy, které se snaží romské děti dovzdělávat a doučovat. S přílišnou starostlivostí těchto zařízení ovšem respondent nesouhlasí, protože podle jeho názoru se Romové přestávají sami snažit. Co se týče spolupráce nízkoprahových zařízení a poradny, ta navázána nebyla.

Řešením situace by podle něj bylo, kdyby základní škola praktická neměla 1. třídu. Děti by nastoupily do běžné základní školy, některým by se daly odklady, podporovaly by se nulté ročníky a hlavně by nultý ročník nesměl být na praktické škole.

## **Rozhovor s pracovnící Charity**

### **otevřené kódování**

1. kategorie- RODIČE ABSOLVENTI- rodiče absolvovali školu, prostředí dobře znají, rozumí tomu prostředí, znají paní ředitelku, pana zástupce, učitelé, kteří je učili
2. kategorie- SOUROZENCI- mají tam své sourozence, je jednodušší ho tam dát, protože už tam má všechny ostatní děti
3. kategorie- DOMÁCÍ ÚKOLY- nemusí dělat domácí úkoly
4. kategorie- PŘÍPRAVKA- další z faktorů, znají to prostředí, škola, kterou znají, ví, že to bude v pohodě
5. kategorie- MŠ- ocitne se v majoritní společnosti, není zvyklé fungovat v jiné společnosti než v romské

6. kategorie- DISKRIMINACE- hraje roli, já jako gádžo šla do romské třídy, stresující faktor
7. kategorie- VÝHODY TURKMENSKÉ- specializovaná učitelem, menším počtem žáků ve třídě, větší prostor pro ty děti, individuální práce s dětma má obrovský význam, mají mnohem větší péči na té škole, než na běžné základce, nemají takový problém s jazykovou bariérou jako na běžné základce, systém osnov a rámcového vzdělávacího plánu je mnohem jednodušší než na běžných základkách, mnohem menší požadavky, musí vynaložit menší úsilí
8. kategorie- NEVÝHODY TURKMENSKÉ- není jasně stanoveno, které dítě tam patří a které nepatří, mě štve, že je to romská škola
9. kategorie- MENTÁLNÍ RETARDACE- pokud je mentálně retardované, tak se to ukáže až kolem třetí čtvrté třídy, když dítě nastupuje do nultého ročníku nebo do prvního ročníku a má posudek, že je mentálně retardované, tak je něco špatně
10. kategorie- PROBLÉM- problém v celém zakopaném systému, škola doučuje a učí Romy a má z toho finance, finance tečou na základě hlav žáků
11. kategorie- ASISTENTI- problém v asistentech, možná je to výhoda, že tam jsou romští asistenti, když se dozvím od dítěte zprávu, že je učila asistentka, která má sama zvláštní školu, kladu si otázku nad kvalitou vzdělávání
12. kategorie- DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ- paní ředitelka tvrdí, že děti mají rovné příležitosti a rovné šance jako ostatní děti, oni nemají šanci uspět na běžném učňáku, pokud na tom nejsou hodně inteligenčně dobře
13. kategorie- OSNOVY PRAKTICKÉ ŠKOLY- systém je nastavený na praktickou školu, poloviční část těch osnov a toho co berou žáci na běžné základní škole, intelligence se snižuje tím, že na něho nejsou kladeny patřičné požadavky
14. kategorie- ZAČLENĚNÍ DO MAJORITY- to je problém proč tolik romských dětí končí na úřadu práce, oni můžou jít do školy, která je adekvátní jejich vzdělání, většina z nich utíká, protože jsou mimo domov, mimo svou vlastní komunitu a vydrží strašně málo
15. kategorie- SKLENÍKOVÉ PROSTŘEDÍ- mimo domov, jsou zvyklí fungovat ve své komunitě, nejsou zvyklí fungovat na internátě, fungovat pod nějakým řádem
16. kategorie- DŮLEŽITOST VZDĚLÁNÍ- rodiče už se v myšlení posunuli kousek dál, je důležité získat vzdělání, pokud by je měli v místě bydliště, tak by je podpořili, za cenu, že to nebude nic stát
17. kategorie- SOCIÁLNÍ DÁVKY- zákon neukládá, že musí studovat, je pro něho lepší chodit do té školy, nebo být na sociálních dávkách, Romové mají velký vztah k penězům,

to je důležitý faktor, nemusí nic dělat, nemusí ráno vstávat do nějaké školy, nemusí se do té školy učit

18. kategorie- SPOLUPRÁCE NEZISKOVEK- spolupracujeme jako neziskové organizace v rámci komunitního plánování, určité věci se posunuly, vzrůstající tendence počtu dětí na běžné základní škole,

19. kategorie- INDIVIDUÁLNÍ PRÁCE- funguje individuální práce s těma dětma odmalička, dělá Diakonie, co jsme dělaly my, společná systematická práce

19. kategorie- SPOLUPRÁCE S PORADNOU- spolupráce není, vykopaná válečná sekera, paní z poradny a paní ředitelka v tom nevidí tak zásadní problém, mají pocit, že všechno je v naprostém pořádku

20. kategorie- PŘESTUP NA ZŠ- děvka, které chodily na zvláštní, se najednou ocitli ve třetí třídě na běžné základní škole, obrovský propad, ocitnou v úplně jiném systému, najednou jsou zavaleni obrovským množstvím učení, tendence dostat to dítě zpátky

21. kategorie- ROMKÉ TESTY- paní S. tvrdila, že takové testy používají, jiné hlasy říkají, že to není pravda, vím, že takové testy existují, že se používaly v Kutné Hoře

22. kategorie- NEVÝHODY TESTŮ- neprokáže se všechno, dítě ze sociálně špatného prostředí, nemá dostatečně vybavenou jazykovou zásobu, neumí dobře česky, nemusí všechno dobře pochopit, to není známka špatné inteligence, ale toho sociálního prostředí a nedostatečné sociální zralosti

23. kategorie- ROZHODNUTÍ RODIČŮ- toho jsou si plně vědomi, rodiče řeší, jestli ji nedají na zvláštní školu, protože už tam mají další dvě děti, my je můžeme směřovat, ale konečné slovo oni ví, že to mohou rozhodnout, oni jsou schopni si to vydupat, v tomhle jejich nevědomost nesahá

24. kategorie- 1 GENERACE- otázka jedné generace, která pochopí, že důraz se klade na vzdělání, otázka jedné generace, aby pochopili, že je to důležité, tahle generace děcek, když pochopí význam vzdělání, bude schopna to předat svým dětem

25. kategorie- PRÁCE S RODIČEMA- řešení je práce s rodičema

26. kategorie- NEMOCNOST- časná nemocnost dětí, problém daný komunitou, mají slabší imunitní systém, geneticky dané, děti často nemocné, při malé věci nechávají dítě doma, lékařka jim zpětně dává omluvenky a škola to přijímá, to dítě to degraduje

27. kategorie- MYŠLENÍ RODIČE- nakolik lze ovlivnit myšlení rodiče, aby myslel sám za sebe a ne v rámci celé komunity nebo v rámci širší rodiny

28. kategorie- 0. ROČNÍK- přejeme si, aby byl nultý ročník u některé ze základních škol, nebyl u zvláštní školy

29. kategorie- BĚŽNÁ MŠ- nejlepší by bylo, aby romské děti chodily do mateřské školky, mezi bílé děti, osvojily by si spoustu návyků, zapadly by mezi majoritu, automaticky přecházeli na základku mezi bílé děcka
30. kategorie- 0. ROČNÍK PŘI ZŠ- to by bylo krásné to zrušit a dát to pod základku, ten pokus tady byl, ztroskotat, základky se tomu brání, romští rodiče to zabojkotovali
31. kategorie- VÝZNAM VZDĚLÁNÍ- potřebuje kvalitní vzdělání, mohlo v této společnosti uspět, velký důraz na vzdělání
32. kategorie- ZLEPŠENÍ- není mega posun, třicet čtyřicet děcek na základkách, člověk, který si projde základkou, už bude těžko dávat dítě do zvláštní školy, má srovnání
33. kategorie- KOMUNITA- nešťastné, že fungují jako velká komunita, jsou tam po kuči, v nějakém baráku, ovlivňují se, proč posíláš děcko do školy, když smrká, já jsem to svoje nechala doma, je to o tom tlaku
34. kategorie- MIMO KOMUNITU- bydlí mimo, vyšší procento děcek, které chodí na běžné základky, tam nejsou pod takovým tlakem
35. kategorie- ZMĚNA SYSTÉMU- to chce změnit systém, nemyslím si, že je špatně, že ta zvláštní škola je, je potřeba pro ty, kteří na to nemají
36. kategorie- PŘÍČINY- škole jde o prachy, potřebuje na hlavu žáka peníze, rodičům jde o to, aby to měli co nejjednodušší
37. kategorie- PŘEDSTÍRÁNÍ- slyšela jsem, že to takhle funguje, rodiče ten papír potřebují, škola to vyžaduje, poradna jim to dá, začarovaný kruh,
38. kategorie- ZŠ- mají srovnání od rodičů, co mají děcka na běžné základce, mají víc problémů, omlouvání, běžná základka vyžaduje, zvláštní škola to toleruje
39. kategorie- JINÁ VÝCHOVA- rodič nevidí si s tím dítětem kreslit, stavět hračky, rozvíjet myšlenky a myšlení, vnímání a fantazii
40. kategorie- ZJEDNODUŠENÍ- je to pro ně jednodušší, dítě je tady šťastnější, které dítě by řeklo, že chce do základky, kde by muselo psát úkoly, dohadovat se, být mezi cizíma, může být mezi svýma, se kterýma bydlí v baráku
41. kategorie- VLIV DÍTĚTE- děcka hodně točíja rodičama, dítě si řekne, že určité věci dělat nebude, rodič mu řekne no tak je nedělej

### **Axiální kódování**

1. kategorie- DŮVOD VÝBĚRU- rodiče absolventi, sourozenci, domácí úkoly, příprava, mš, diskriminace, nemocnost, příčiny
2. kategorie- VÝHODY TURKMENSKÉ- výhody Turkmenské, asistenti, zjednodušení

3. kategorie- NEVÝHODY TURKMENSKÉ- nevýhody Turkenské, problém, skleníkové prostředí, přestup na ZŠ
4. kategorie- DALŠÍ UPLATNĚNÍ- další vzdělávání, osnovy praktické školy, začlenění do majority, sociální dávky
5. kategorie- VLIV RODIČŮ- důležitost vzdělání, rozhodnutí rodičů, myšlení rodiče, komunita, předstírání, ZŠ, jiná výchova,
6. kategorie- DÍTĚ- mimo komunitu, vliv dítěte
7. kategorie- VLIV PORADNY- mentální retardace, spolupráce s poradnou, romské testy, nevýhody romských testů,
8. kategorie- VLIV NEZISKOVEK- spolupráce neziskovek, individuální práce
9. kategorie- ŘEŠENÍ- 1 generace, práce s rodičem, 0. ročník, pokus 0. ročníku při ZŠ, běžná MŠ, význam vzdělání, změna systému,

## **II. stupeň**

1. kategorie- DŮVOD VÝBĚRU- rodiče absolventi, sourozenci, domácí úkoly, příprava, MŠ, diskriminace, nemocnost, příčiny
2. kategorie- TURKMENSKÁ- výhody Turkenské, nevýhody Turkenské
3. kategorie- DALŠÍ UPLATNĚNÍ- další vzdělávání, osnovy praktické školy, začlenění do majority, sociální dávky
4. kategorie- VLIV SUBJEKTŮ- vliv rodičů, dítě, vliv poradny, vliv neziskovek
5. kategorie- ŘEŠENÍ- 1 generace, práce s rodičem, 0. ročník, běžná MŠ, význam vzdělání, změna systému,

## **III. stupeň**

1. kategorie- DŮVOD VÝBĚRU- rodiče absolventi, sourozenci, domácí úkoly, příprava, MŠ, diskriminace, nemocnost, příčiny
2. kategorie- DALŠÍ UPLATNĚNÍ- další vzdělávání, osnovy praktické školy, začlenění do majority, sociální dávky
3. kategorie- VLIV SUBJEKTŮ- vliv rodičů, dítě, vliv poradny, vliv neziskovek, Turkemská
4. kategorie- ŘEŠENÍ- 1 generace, práce s rodičem, 0. ročník, běžná MŠ, význam vzdělání, změna systému,

## Selektivní kódování

Podle pozorování můžeme tvrdit, že hlavní kategorií je kategorie důvod výběru, kategorie další uplatnění, vliv subjektů a řešení ji doplňují a samozřejmě ovlivňují. Hlavním důvodem proč si Romové vybírají Základní školu Turkmenskou, je podle této respondentky skutečnost, že rodiče dětí školu sami absolvovali, znají to prostředí, ve škole už nějaké děti mají a také to, že nemusí s dětmi dělat domácí úkoly. Dalším důvodem je příprava, která je přímo ve škole a do které romští rodiče své děti dávají místo toho, aby je dali do běžné mateřské školky. Toto tvrzení se shoduje s analýzou MPSV z roku 2006 v kapitole 2.2.3. Roli pro výběr hraje i strach z diskriminace a častá nemocnost dětí, což Turkmenská podle respondentky toleruje. Hlavním důvodem podle ní je situace, kdy rodičům jde hlavně o to, aby to měli, co nejjednodušší a škole jde o peníze.

Respondentka si uvědomuje, že výběr školy má vliv na další vzdělávání i přesto, že ředitelka školy tvrdí, že děti mají rovné šance jako děti z běžných škol, i přesto, že toho proberou méně než děti z běžné školy. V kapitole autorka uvádí, že Základní škola Turkmenská vyučuje podle osnov pro „zvláštní školy“. Vliv má také to, že devět let byly děti v převážně romském prostředí a nejsou zvyklí fungovat mimo komunitu. A protože mají Romové velký vztah k penězům, je lepší pro ně být na sociálních dávkách po základní škole než jít dál studovat.

Celou situaci ovlivňují rodiče, kteří už si uvědomují, že vzdělání je důležité a že oni mají poslední slovo v tom, kdo určuje, kde se bude dítě vzdělávat. Respondentka uvádí, že je důležité, aby se rodič ale naučil myslet sám za sebe a ne v rámci celé komunity. Rozhodnutí o tom, kde se bude dítě vzdělávat, ale může ovlivnit i samo dítě, které má velký vliv na rodiče, protože pokud vidí, že děti z Turkmenské přijdou ze školy a nemají žádný domácí úkol na rozdíl od těch, co chodí na běžnou základní školu, budou chtít jít také na Turkmenskou. O tom, jak velké slovo v rodině dítě má, píše v kapitole 1.1 Výchova romského dítěte Sekyt (2007). Podle slov respondentky do situace zasahuje i poradna. I přesto že respondentka tvrdí, že jí bylo psychologem řečeno, jaké testy používají pro vyšetření romských dětí, ale nevěří, že takovéto testy dokážou prokázat všechno, protože to dítě nemusí všechno pochopit kvůli jazykové bariéře. Tento výrok je v rozporu s tvrzením IPPP, který doporučuje používat testy pro děti, které nehovoří dobře česky a těmi testy jsou WISC-III, SON-R 2,5-7, Woodcock- Johnson (WJ-IE). Dále říká, že spolupráce mezi poradnou a neziskovými organizacemi nebyla navázána. Ale díky spolupráci mezi neziskovými organizacemi a individuální prací s dětmi ve Vsetíně dochází ke vzrůstající tendenci počtu romských dětí na běžných základních školách. To jakou školu

si rodiče pro své dítě vyberou, ovlivňuje i samotná škola tím, že nabízí různé výhody, ať už specializované učitele, menší počet žáků, individuální práci s žákem a romské asistenty. O jedné z romských asistentek respondentka tvrdí, že má zvláštní školu a tak si klade otázku nad kvalitou vzdělání. O tom, co nabízí základní školy praktické, vypovídá kapitola 2.2.4.1 Základní škola praktická. Škola nabízí dětem šťastnější dětství, protože budou mezi svými kamarády a škola je jednodušší. Respondentka ale poukazuje také na nevýhody školy a to, že podle ní není jasně stanoveno, které dítě na školu patří a které ne, protože nemají objektivně dané posudky, tak je problém v systému. Toto tvrzení je v rozporu s popisem Švarcové (2006) v kapitole 2.2.4.1 Základní škola praktická. Dalším problémem je to, že děti nejsou zvyklé fungovat mezi majoritou. Poukazuje i na situace, kdy se děti ze zvláštní najednou ocitly na běžné základní škole a jaké velké problémy jim dělalo, zvládnou najednou tak velký přísun učiva.

Řešení je podle ní v rukou příští generace Romů, kteří pochopí význam a důležitost vzdělání. Jejím přáním také zůstává, aby se nultý ročník zřídil u některé ze základních škol, i když sama přiznává, že tento pokus už tu byl, ale romští rodiče jej zabojkotovali. Další možností jak celou situaci zlepšit, je aby romské děti začali chodit do běžné mateřské školy.

## **Rozhovor s pracovnící Charity**

### **otevřené kódování**

1. kategorie- TRADICE- oni tam chodili, jsou tam zvyklí, škola, kterou znají
2. kategorie- ŠŤASTNÉ DĚTI- jejich dětství má být šťastné, děti jsou na jejich škole šťastné, jsou tam mezi svými, mají tam své známé
3. kategorie- LEHČÍ ŠKOLA- nejsou na ně přehnané nároky, mají to tam jednoduché,
4. kategorie- BUDOUCÍ ŠANCE- jsou teď normální základní škola, mají stejnou šanci se dostat na střední školu jako ze základní, tak to vůbec není
5. kategorie- NEDOSTATKY- nemají jazyk, teď už je v osnovách, nevědí, co je mocnina, neviděli v životě rovnici
6. kategorie- ZAČLENĚNÍ DO MAJORITY- absolutně se nechytanou, je to kulturní šok, když jdou po absolvování základky ve své komunitě mezi gádžovské děcka, všechno berou jako diskriminaci, když je učitelka vyvolá a oni to neumí, tak to berou, že je záměrně ztrapnila
7. kategorie- ZVYKLOST- vliv je tradice, jsou tam zvyklí, nebojí se, znají se tam, znají učitelky

8. kategorie- STRACH RODIČŮ- bojí se rasismu, bojí se, že kdyby dali děcko na základní školu, že se tam bude trápit, že tam bude samo, bude šikanované
9. kategorie- BOJ ŠKOLY- škola bojuje o ty žáky, dělají všechno proto, aby je tam udrželi, já si nemyslím, že jí záleží na těch dětech, myslím, že jí záleží, aby měla žáky, nezáleží jí na tom, jakou budou mít budoucnost
10. kategorie- ZÁPIS NA TURKMENSKOU- viděla jsem na vlastní oči v domech, kde bydleli Romové plakátek, děláme zápis, dělali to o dva týdny dřív, než normální základní školy,
11. kategorie-SAMA NA ZŠ- maminka má holčičku v nultém ročníku, byla premiantka, byla nejlepší, maminka zvažovala, že by ji samotnou na základní školu nedala, kdyby tak s ní šlo ještě jedno dítě, vyměkla, že jí při zápisu řekli, že je hrozně citlivá, že by tu základní školu nedala
12. kategorie- 0. ROČNÍK- nultý ročník je super, mně se líbí, jak je vedený, udělají tam s děckama velký kus práce,
13. kategorie- MÍSTO 0. ROČNÍKU- problém je, že je přímo v té škole, ty děcka tam zůstanou, 0. ročník má podle mě smysl, pokud není na Turkmenké při zvláštní škole
14. kategorie-ASISTENTI NA ZŠ- my nemáme šanci sehnat finance na asistenty, musí doplácet ze svých zdrojů, museli bysme šáhnout pedagogům na jejich osobní ohodnocení, do toho nepudem
15. kategorie- ASISTENTI NA TURKMENSKÉ- zvláštní školy je mají dotované od státu, jsou to Romové, kteří mají zvláštní školu, nemají dodělané ani učiliště, oni tam dělají asistenty, mají ranní směnu, mají prázdniny a plat 14 000 čistého
16. kategorie- VZDĚLÁNÍ ASISTENTŮ- dodělávají si kurz, pedagogické minimum, vím, že jedna žena má opravdu jenom zvláštní školu,
17. kategorie- DIAGNÓZA- že tu diagnózu mají, já tomu nevěřím, neobjektivní nebo nesprávné ohodnocení dětí
18. kategorie- TESTY- jednání s paní z poradny, ta nám vysvětlila, jak je to všechno odborně udělané ty testy, jakože tam není možné se utnout, udělat tam chybu
19. kategorie- PŘÍPRAVKA- ty nulté ročníky to je dobrý nápad, dobrá myšlenka, myslím, tam se dá dohnat to zanedbání, problém je v tom, že je při té zvláštní škole
20. kategorie- PRÁCE S RODIČEM- chodili do rodin, měli vypracovaný nějaký plán, naučili tu maminku, co má dělat s tím dítětem, dali jí pracovní listy
21. kategorie- MOTIVACE- rodiče nemají motivaci, jak je namotivovat,

22. kategorie- ZÁPIS NA TURKMENSKOU- změnami, že se zvláštní škola přejmenovala na základní, ale nic víc se nezměnilo, nesmysl dělat zápisy do zvláštní školy, navenek to zrovnoprávní děti při zápisu, pokud tu podporu nemají tak jsou v háji
23. kategorie- PODPORA NEZISKOVÉK- rodiče ze zvláštní, děcku na střední škole nepomůžou, pokud nemají podporu nějaké neziskovky nebo doučování, tak ten učňák nezvládne
24. kategorie- DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ- po absolvování Turkmenké jde na úřad práce, dostává podporu, šikovný mladík si najde brigádu a kope kanály, ale chytit se na učňáku, na střední škole o to se pokoušeli, ale málokdo uspěje, pokud nemá podporu, je to kulturní šok, obrovský balík věcí, které nebyli zvyklí dělat
25. kategorie- ZAKRNĚLÝ INTELEKT- na té zvláštní škole jsou podle mě zakrnělí, oni sice nějaký intelekt mají, ale není rozvíjený
26. kategorie- V MAJORITĚ- najednou jsou mezi bílými, necítí se tam, protože nejsou zvyklí mezi nimi fungovat, holčina jediná ze základky vydržela na učňáku, pro ni to nebyl problém, protože byla od malička zvyklá fungovat mezi českými dětmi, takže nebyl problém, ale ti ostatní brali všechno jako diskriminaci, jako že je někdo ponižuje
27. kategorie- NEVÝHODA ŠKOLY- že se ten intelekt nerozvíjí, tak jak by se rozvíjet mohl
28. kategorie- BUDOUCNOST- nevidím žádnou perspektivu v tom, že jde děcko v patnácti na úřad práce, rychle začne být závislé na sociálních dávkách, když jde na učiliště, tak si aspoň šáhne na tu práci v rámci praxe
29. kategorie- VÝHODY ŠKOLY- cítí se dobře, jako mezi svými, individuální přístup, asistenti, nadstandardní péče
30. kategorie- VLIV ASISTENTŮ- udržuje tam pořádek, pochybuju teda, že má vliv na vzdělání
31. kategorie- PŘESILA- ty děcka jsou tam v přesile, oni nedovolí tomu pedagogovi, aby je něco naučil, největší frajer ve třídě je ten, kdo to nejvíc natře té učitelce, jsou v přesile, mají svoje pravidla
32. kategorie- UČITELÉ PRAKTICKÉ- učitelka je jakoby minorita, jsou bráni za nepřátele
33. kategorie- MOTIVACE RODIČŮ- nemáme šanci ovlivnit skoro nic, rodičům, kteří mají zájem dát děcko na základní školu, nabízíme maximální podporu, doučování, snažili jsme se motivovat rodiče, aby dávali děti na základní školu, pro ty rodiče je vlastně výhodnější dávat ty děti na zvláštní školu

34. kategorie- SKUTEČNOST- my jim říkáme, bez vzdělání neseženete dobrou práci, a pak vidí, že Rom se zvláštní školou dělá na zvláštní škole asistenta za 14000 čistého
35. kategorie- VLIV CHARITY- my je ovlivňujeme, snažíme se, aby nastoupily na základní školu, snažíme se jim v tom vzdělávání nějak pomoci, podpořit je, podržet je, rodiče podpořit v tom, že oni sami nemůžou těm dětem pomoci
36. kategorie- SPOLUPRÁCE NEZISKOVEK- spolupracujeme, víme o sobě, není mezi námi rivalita, předáváme si informace, domlouváme se ohledně doučování, účastníme se komunitního plánování, společně hledáme řešení jak docílit toho, aby více dětí chodilo na základní školu
37. kategorie- TESTY INTELIGENCE- bylo nám vysvětleno, jak ty testy, na základě kterých určují IQ dětí, jak jsou profesionální a správné, kdybych tomu chtěla stokrát věřit, tak tomu neuvěřím, že je to úplně objektivní
38. kategorie- ROMSKÉ TESTY- o tom se mluví strašně dlouho, ona tenkrát prohlásila, že vypracování takového testu by stálo strašné peníze speciálně ušitého na Romy
39. kategorie- VLIV RODIČŮ- zjednodušují si život, základní škola je finančně náročnější, mnohem více starostí, nejistota v komunikaci s ředitelem a učitelkami v tom gádžovském prostředí, necítí se dobře, pro ně je jednodušší dát dítě na zvláštní školu, kde se cítí jako doma
40. kategorie- HLOUPĚJŠÍ DĚTI- co děláš z našich dětí blbce, na naší škole jsou normální děti, ta škola je takzvaně pro ty blbce pro ty hloupější děti, ona ho tam dá, ona ho zařazuje mezi ty hloupější ne já
41. kategorie- ROZHODNUTÍ RODIČE- ví, že mají poslední slovo, škola jim to ráda připomene, bylo by pro ně výhodnější mít dítě na zvláštní škole, když Turkmenská nechtěla přijít o dítě, tak se dalo připomenout, že ten rodič to může zvrátit
42. kategorie- STOJÍ O TO? - ve velké většině ne, nemají motivaci
43. kategorie- MOTIVACE- já mám taky učňák a taky nemůžu sehnat práci, nemají motivaci, fungují na základě krátkodobých cílů, pro ně je to moc dlouhodobý cíl, navíc když ví, že po absolvování Turkmenské může jít na pracák a mít podporu, tak je nic nemotivuje
44. kategorie-ZMĚNA- změna legislativy, nešlo by dělat zápisy do zvláštní školy, nebyly by nulové ročníky na zvláštních školách, povinné dva roky vzdělávání na učilišti
45. kategorie- MŠ- povinná předškolní docházka do nějakého předškolního zařízení, nemusely by za každou cenu chodit do nulového ročníku, ty rodiče nic nenutí

46. kategorie- JAK NA RODIČE- nechci říct jak donutit ty rodiče, aby nějak fungovali, ale když by to bylo dané, tak vím, že by to dělali, když to není dané, tak oni nemají důvod, asi jim chybí motivace, nevidí efekt, a někdy je to asi pohodlnější
47. kategorie-VYSTĚHOVÁNÍ- i když se hodně snažíme, myslím, že to hodně ovlivnilo, že se Romové odstěhovali na Poschlou, to zakonzervovalo ten stav, Romové to vzdali se mezi nás dostat, dali jsme jim jasný signál, že je mezi sebou nechceme
48. kategorie- DOJÍŽDĚNÍ- mají to komplikované dostat se z Poschle do centra, mají to náročné s dojížděním
49. kategorie- DOUČOVÁNÍ- po škole chodily na doučování, pak jim ujel autobus, musely jít pěšky, to byly blbosti, na kterých to doučování vyhořelo, pak jsme za nima začli chodit do školy a doučovat je přímo ve škole
50. kategorie- DŮ- původně jsem si myslela, že úkoly nemají, vím, že občas nějaké mají, nevím v jaké míře, do toho nevidím, ale myslím si, že s jim dává minimum přípravy domů, což je na jednu stranu logické a pochopitelné, protože ty učitelky to už vzdaly dávat jim úkoly domů, protože buď nedonesli domácí sešit, nebo ho donesli roztrhaný od mladších sourozenců nebo potrhaný a popsaný
51. kategorie- ZRUŠIT PRAKTICKÉ ŠKOLY- řešit tuhle situaci, zní to tvrdě, nepomohlo by zrušit všechny zvláštní školy, zřídit při všech základních školách speciální třídu, bylo by to produktivnější, tím, že jsou tam v přesile, tak tam fungují zákony džungle
52. kategorie- VLIV RODIČŮ- rodiče donutí svoje děti předstírat u vyšetření v poradně a říkat, že nic neví

### **Axiální kódování**

1. kategorie- DŮVOD VÝBĚRU- tradice, šťastné děti, lehčí škola, zvyklost, strach rodičů, místo 0. ročníku, příprava
2. kategorie-VÝHODY TURKMENSKÉ- nultý ročník, výhody školy, vliv asistentů
3. kategorie-NEVÝHODY TURKMENSKÉ- zápis na Turkmenské, zakrnělý intelekt, nevýhoda školy, DŮ
4. kategorie- DALŠÍ UPLATNĚNÍ- začlenění do majority, další vzdělávání, v majoritě, budoucnost
5. kategorie- VLIV RODIČŮ- sama na ZŠ, motivace rodičů, vliv rodičů, hloupější děti, rozhodnutí rodiče, stojí o to?, motivace
6. kategorie-DÍTĚ- přesila, učitelé praktické
7. kategorie- VLIV PORADNY- diagnóza, testy, testy inteligence, romské testy

8. kategorie- VLIV NEZISKOVEK- podpora neziskovek, skutečnost, vliv Charity, spolupráce neziskovek, doučování
9. kategorie- ŘEŠENÍ- práce s rodičem, zápis na Turkmenskou, změna, MŠ, jak na rodiče, zrušit praktické školy
10. kategorie- VLIV NA VZDĚLÁVÁNÍ- vystěhování, dojíždění, asistenti ZŠ, asistenti na praktické, vzdělávání asistentů

## **II. stupeň**

1. kategorie- DŮVOD VÝBĚRU- tradice, šťastné děti, lehčí škola, zvyklost, strach rodičů, místo 0. ročníku, příprava,
2. kategorie- TURKMENSKÁ- výhody Turkmenské, nevýhody Turkmenské
3. kategorie- DALŠÍ UPLATNĚNÍ- začlenění do majority, další vzdělávání, v majoritě, budoucnost
4. kategorie- VLIV NA VZDĚLÁVÁNÍ- vystěhování, dojíždění, asistenti ZŠ, asistenti na praktické, vzdělávání asistentů
5. kategorie- VLIV SUBJEKTŮ- vliv rodičů, dítě, vliv poradny, vliv neziskovek
6. kategorie- ŘEŠENÍ- práce s rodičem, zápis na Turkmenskou, změna, MŠ, jak na rodiče, zrušit praktické školy

## **III. stupeň**

1. kategorie- DŮVOD VÝBĚRU- tradice, šťastné děti, lehčí škola, zvyklost, strach rodičů, místo 0. ročníku, příprava, vliv na vzdělávání
2. kategorie- DALŠÍ UPLATNĚNÍ- začlenění do majority, další vzdělávání, v majoritě, budoucnost
3. kategorie- VLIV NA VZDĚLÁVÁNÍ- vystěhování, dojíždění, asistenti ZŠ, asistenti na praktické, vzdělávání asistentů
4. kategorie- VLIV SUBJEKTŮ- vliv rodičů, dítě, vliv poradny, vliv neziskovek, Turkmenská
5. kategorie- ŘEŠENÍ- práce s rodičem, zápis na Turkmenskou, změna, MŠ, jak na rodiče, zrušit praktické školy

## Selektivní kódování

Hlavní kategorií je kategorie důvod výběru, tu ovlivňují kategorie další uplatnění, vliv subjektů a řešení. Důvodem výběru je jednak tradice, protože rodiče do školy sami chodili, jsou tam zvyklí, děti jsou na Turkmenské šťastnější a nejsou na ně kladeny přehnané nároky. Někteří rodiče se také bojí šikany na běžné ZŠ a velkou roli hraje nultý ročník, který je umístěný přímo při Základní škole Turkmenská, takže děti tam automaticky zůstávají. To se shoduje s analýzou MPSV (2006) v kapitole 2.2.3 Přípravné třídy.

Vzdělávání na Turkmenské má vliv na další vzdělávání, protože po absolvování základní školy mezi romskými dětmi se v dalším vzdělávání ocitnou mezi bílými, a všechno berou jako diskriminaci. Nejsou zvyklí psát úkoly a připravovat se doma. Takže situace je spíš taková, že po absolvování základní školy jdou děti na úřad práce.

Vliv na vzdělávání má i vystěhování Romů na Poschlou a s tím spojené problémy s dojížděním. Toto tvrzení se shoduje s názorem MŠMT (2009) v kapitole 2.3.3 Bariéry ve vzdělávání.

Vzdělávání ovlivňují i sami rodiče, protože se bojí dát dítě samotné na běžnou ZŠ. I přesto, že se neziskové organizace snaží rodiče motivovat, aby dávali děti na běžnou ZŠ, tak pro rodiče je výhodnější dávat je na praktickou. Rodiče si tak vlastně zjednodušují život, protože ví, že na běžné základní škole je mnohem více starostí. To se shoduje s tvrzením Horváthové (2007) v kapitole 2.2.4 Základní vzdělání. Rodiče si sice uvědomují, že mají poslední slovo při volbě školy, ale podle respondentky si neuvědomují, že škola je pro děti s postižením. Vzdělávání na Turkmenské ovlivňuje i fakt, že romské děti jsou v přesile, učitel je minorita, mají tam svá pravidla, a když se rozhodnou, že je ta učitelka nic nenaučí, tak je nic nenaučí. Celou situaci ovlivňuje i poradna, která podle respondentky neobjektivně ohodnocuje děti, i přesto, že paní z pedagogicko psychologické poradny jim vysvětlila, jak jsou testy udělané, že tam nejde udělat chybu. Dále respondentka potvrzuje, že nemají s poradnou žádné kontakty, a že neví, zda se používají testy, kterými by se měly vyšetřovat romské děti. Neziskové organizace spolupracují, poskytují podporu, doučování, které dělali i přímo v základní škole, ale potýkají se se skutečností, kdy Romům říkají, že bez vzdělání neseženou práci a pak vidí, že Rom se vzděláním na praktické škole tam teď může pracovat. I samotná Turkmenská ovlivňuje situaci. K jejím výhodám patří nultý ročník, individuální přístup k dětem i přítomnost asistentů, i když k nim se respondentka vyjadřuje poměrně negativně, protože si myslí, že vliv má především na udržení pořádku a ne na vzdělání. K nevýhodám školy patří, že si

škola dělala zápis do první třídy dřív než ostatní školy, že se podle respondentky dětem na škole snižuje intelekt, protože se nerozvíjí, a že mají málo domácích úkolů.

Řešením celé situace by byla práce s rodičem, přestat dělat zápisy do první třídy praktických škol a neumisťovat nulté ročníky na praktické školy. Dále kdyby se změnila legislativa a byly by dva roky povinného vzdělávání po základním vzdělávání. Určitým řešením by bylo zrušit praktické školy a také, aby byly některé věci dané, jinak je romští rodiče nebudou dodržovat.

## **Rozhovor s pracovnící Diakonie**

### **Otevřené kódování**

1. kategorie- RODIČE ABSOLVENTI- oni sami tam chodili na tu zvláštní školu, prostředí znají, neměli možnost zjistit, že je ta škola nekvalitní nebo nedostatečná
2. kategorie- NEGATIVNÍ ZÁŽITKY- pokud měli srovnání, tak spíš negativní, bílá vlaštovka, která chodila na základku nebo si udělala střední školu, tak uplatnění v pracovním životě nebylo
3. kategorie- ROMSKÁ VĚTŠINA- chodí tam většina dětí, jsou tam s kamarádama s dětma, které znají a cítí se tam bezpečně
4. kategorie- AKTUÁLNÍ SPOKOJENOST- aby jejich dítě bylo spokojené aktuálně, ne že v budoucnu to bude mít nějaký vliv, teďka to jejich dítě musí být spokojené, pokud tomu tak je, tak jsou rodiče pro
5. kategorie- STRACH- rodiče mají pocit, že na té klasické základce, že tam budou s těma dětma jednat jinak, budou s nima jednat jako s Romy, nebudou je brát jako bílé děti, nevím, jestli to mají podložené, spíš pocitově, že se s těma děckama bude zacházet jinak nespravedlivě
6. kategorie- VLIV 0. ROČNÍKU- otázka je, jestli by se něco změnilo, kdyby byl na jiné škole
7. kategorie- ROZHODNUTÍ RODIČE- maminka měla negativní zkušenost s Turkmenskou, dala dítě na klasickou mateřskou školku, ale chtěla, aby do první třídy šel na Turkmenskou
8. kategorie- MENŠÍ POŽADAVKY- menší požadavky na domácí úkoly nebo na domácí přípravu, na pomůcky
9. kategorie- PRÁCE DIAKONIE- na Trávníkách máme asistentku, chodí na náslechy, komunikuje s učitelama, informace předává nám a my chodíme denně do terénu a připomínáme rodičům, co mají, co nemají

10. kategorie- PRÁCE ROMSKÝCH ASISTENTŮ- mluví s těma rodičema prostřednictvím romských asistentů, což je něco jiného, když přijde do rodiny Rom, než když tam chodíme my
11. kategorie- POZITIVA ASISTENTŮ- na jednu stranu je to fajn, učitelé mají menší problémy se s dětmi domluvit, něco se stane a ty děti neumí v češtině vysvětlit, co se děje, asistent umožní komunikaci s učitelem
12. kategorie- NEGATIVA ASISTENTŮ- do jaké míry dokáže vysvětlit probírané učivo, o tom pochybuji z vlastní zkušenosti, asistent ovládá strategie usměrňování těch dětí, což znamená, řve, vyhrožuje, ty děti se nenaučí jinému způsobu jednání od dospělých, když po nich asistent zařve, tak jsme v těch kolejkách, ve kterých oni jsou doma
13. kategorie- MÉNĚ VĚDOMOSTÍ- některé děti si uvědomují, že jejich vrstevníci na Trávníkách toho umí daleko víc, ty děcka to vidí, některé děcka chodí a vykřikují, že nechcú chodit na tu blbou školu
14. kategorie- KONTAKT S MAJORITOU- na běžné základce jsou v kontaktu s majoritní společností, můžou vidět, jak to funguje, naučí se jednat s nimi
15. kategorie- DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ- jsou to nezaměstnatelní lidé, na učňák se dostat můžou
16. kategorie- VLIV VRSTEVNÍKŮ- ostatní vrstevníci už pak mají miminka a zakládají rodiny, málokdo z nich na tom učilišti vydrží
17. kategorie- PRÁCE S RODIČEM- vysvětlovat rodičům rozdíly mezi jednotlivými školami, těm rodičům to pořád není jasné
18. kategorie- POSUN U RODIČŮ- až teďka některé maminky pochopily, že je to škola pro postižené, to je škola pro hloupé, ale moje dítě není hloupé, oni na tohle slyší víc, než na budoucí uplatnění
19. kategorie- SUPLOVÁNÍ RODIČŮ- kompenzovat ty schopnosti a dovednosti, které rodiče nemají, rodiče nejsou schopni, neví, co mají s děckem dělat, děcko kolikrát čte líp, než ten rodič, není možné, abychom nejdříve učili číst a psát toho rodiče
20. kategorie- MOTIVACE RODIČŮ- motivujeme rodiče, že to co můžou udělat sami, aby udělali a ocenit je za to
21. kategorie- DALŠÍ PRÁCE DIAKONIE- zprostředkováváme komunikaci mezi školou a rodičem, protože pro ty rodiče je velký problém zajít do školy
22. kategorie- UČITELÉ ZŠ- ani jedna z učitelek není nakloněna tomu, že by rodinu navštívila doma, v mnohém by to zlepšilo ty vztahy mezi učitelem a rodičem

23. kategorie- DIAGNÓZA- mohli by snížit počet diagnostikovaných mentálních retardací u dětí, diagnostikovat mentální retardaci u čtyřletého nebo předškolního dítěte, mi případně docela brzo
24. kategorie- JAZYKOVÁ BARIÉRA- českou slovní zásobu měla ochuzenou, ve svém jazyce to věděla, psycholožka to nerespektovala
25. kategorie- ŠPATNÁ RADA- říct co s dítětem, tak jí řekla, že na Turkemské jí bude dobře, že tam má své sourozence, oni jsou tam na ně připravení, neslyšela jsem jedinou větu o tom, že existuje nějaká běžná mateřská školka
26. kategorie- ŠPATNÁ DIAGNÓZA- poradna ve Vsetíně diagnostikovala mentální retardaci a o dva měsíce později poradna v Novém Jičíně ji nediaagnostikovala, za dva měsíce se z toho vyléčit nedá
27. kategorie- PŘESTUP NA ZŠ- dítě přestupovalo z Turkemské na Trávníky, na základě toho, že přestalo být mentálně postižené
28. kategorie- ZMĚNA DIAGNOSTIKY- když to dítě bude na začátku 0. ročníku udělá se diagnostika a zjistí se, jak na tom dítě je, za půl roku se udělá nová diagnostika a zjistí se, co všechno bylo dítě schopno se naučit, pokud to dítě urazilo velký kus cesty, je jasné, že je schopné se učit a posunovat dál
29. kategorie- CULTURE FAIR TESTY NEFUNGUJÍ- psychologové z PPP říkali, že ani toto jim moc nefunguje, protože oni mají malou slovní zásobu i v romštině
30. kategorie- SPOLUPRÁCE CH+D- vztahy jsou úplně perfektní, vyjdeme si vstříc, jde nám o to samé
31. kategorie- SPOLUPRÁCE S PORADNOU- spolupráce je horší, neberou nás jako rovnocenné partnery, mají pocit, že jsme nedostatečně kompetentní, sociální pracovníky neziskovek neberou úplně vážně
32. kategorie- ROZHODNUTÍ- poslední slovo mají rodiče, ale i dítě si hodně rozhoduje, kam bude chodit do školy, teď jedna jde na Trávníky, i když jsou všichni sourozenci na Turkemské, protože ona si to řekla
33. kategorie- SPOKOJENOST DÍTĚTE- oni hlavně hledí na to, aby to dítě bylo spokojené, ti rodiče mu podlehnou
34. kategorie- NÁZOR ZŠ- pan ředitel i paní učitelky razí názor se všema stejně, všichni mají stejné podmínky, máme je stejně rádi, oni musí plnit stejné požadavky
35. kategorie- PŘIPRAVENOST ZŠ- aby víc dětí chodilo na základku, musí být ta základka na to připravená, aby s tím chtěli něco dělat, aby věděli co je to romské dítě, jaké má požadavky, aby znali tu problematiku rodin

36. kategorie- PŘIJETÍ NA TURKMENSKOU- tvrdší podmínky pro vstup na Turkemenskou, mně přijde zvláštní, že má dítě nastoupit do první třídy na zvláštní školu, i když to nezkusilo na běžné základce
37. kategorie- SAMOSTATNOST KLIENTŮ- snažíme se o to, že to má ten klient zvládnout sám
38. kategorie- ZLEPŠENÍ SLUŽEB- kvalita služeb se zlepšuje, služby se obracejí k té aktivizaci a podpoře než k nějakému přebírání odpovědnosti
39. kategorie- ZÁPIS NA TURKMENSKOU- dva roky zpátky, kdy Turkemenská měla zápisy dřív, než byly zápisy na běžnou základku

### **Axiální kódování**

1. kategorie- DŮVOD VÝBĚRU- rodiče absolventi, romská většina, aktuální spokojenost, strach
2. kategorie-VÝHODY TURKMENSKÉ- menší požadavky, práce romských asistentů, pozitiva asistentů,
3. kategorie-NEVÝHODY TURKMENSKÉ- méně vědomostí, kontakt s majoritou, zápis na Turkemenskou, další vzdělávání
4. kategorie- VLIV RODIČŮ- rozhodnutí rodiče, posun u rodičů, rozhodnutí
5. kategorie-DÍTĚ- spokojenost dítěte
6. kategorie- VLIV PORADNY- diagnóza, jazyková bariéra, špatná rada, špatná diagnóza, culture fair testy nefungují, spolupráce s poradnou
7. kategorie- VLIV NEZISKOVEK- práce Diakonie, suplování rodičů, motivace rodičů, další práce Diakonie, spolupráce D+CH, samostatnost klientů, zlepšení služeb
8. kategorie- ŘEŠENÍ- vliv 0. ročníku, práce s rodičem, změna diagnostiky, přijetí na Turkemenskou
9. kategorie- VLIV NA VZDĚLÁVÁNÍ- negativní zážitky, vliv vrstevníků, učitelé ZŠ, přestup na ZŠ, názor ZŠ, připravenost ZŠ

### **II. stupeň**

1. kategorie- DŮVOD VÝBĚRU- rodiče absolventi, romská většina, aktuální spokojenost, strach
2. kategorie- TURKMENSKÁ- výhody Turkemenské, nevýhody Turkemenské
3. kategorie- VLIV SUBJEKTŮ- vliv rodičů, dítě, vliv poradny, vliv neziskovek

4. kategorie- ŘEŠENÍ- vliv 0. ročníku, práce s rodičem, změna diagnostiky, přijetí na Turkmentskou
5. kategorie- VLIV NA VZDĚLÁVÁNÍ- negativní zážitky, učitelé ZŠ, přestup na ZŠ, názor ZŠ, připravenost ZŠ

### **III. stupeň**

1. kategorie- DŮVOD VÝBĚRU- rodiče absolventi, romská většina, aktuální spokojenost, strach
2. kategorie- VLIV SUBJEKTŮ- vliv rodičů, dítě, vliv poradny, vliv neziskovek, Turkmentská
3. kategorie- ŘEŠENÍ- vliv 0. ročníku, práce s rodičem, změna diagnostiky, přijetí na Turkmentskou
4. kategorie- VLIV NA VZDĚLÁVÁNÍ- negativní zážitky, učitelé ZŠ, přestup na ZŠ, názor ZŠ, připravenost ZŠ

### **Selektivní kódování**

Základní kategorií je kategorie důvod výběru. Kategorie další uplatnění, vliv subjektů, řešení a vliv na vzdělávání ji ovlivňují a souvisí s ní.

Důvodem toho, proč si Romové vybírají Základní školu Turkmentskou, je podle respondentky to, že rodiče na tu školu chodili také, prostředí znají, je tam více romských dětí a jejich děti jsou tam spokojené a zároveň mají romští rodiče strach, že na běžné základce budou s jejich dětmi jednat jinak než s bílými. O převaze romských žáků ve škole hovoří i Zapletalová (2006) v kapitole 2.2.4 Základní vzdělání, která tento faktor rovněž považuje za důležitý.

Vzdělávání ovlivňují rodiče romských dětí, kteří mají konečné slovo v rozhodování, kde se bude jejich dítě vzdělávat. To dokládá i příklad matky, která i přes negativní zkušenosti s Turkmentskou, dala dítě po absolvování běžné mateřské školky do první třídy na Turkmentskou. Někteří rodiče si už ale začínají uvědomovat, že je Turkmentská škola pro hloupé děti. Jejich rozhodování, ale ovlivňují jejich děti, které mají na ně velký vliv. To se shoduje s tvrzením Sekyta (2007) v kapitole 1.1 Výchova romského dítěte. O vlivu poradny na celou situaci si respondentka myslí, že dávají příliš mnoho diagnóz mentální retardace, nerespektují jazykovou bariéru a nedoporučují vzdělávání v běžném systému. Také se setkala s případem, kdy vsetínská poradna diagnostikovala mentální retardaci a o dva měsíce později poradna v Novém Jičíně ji už nediagnostikovala.

Respondentka se domnívá, že během dvou měsíců se z této diagnózy vyléčit nedá. Také ji bylo řečeno, že culture fair testy moc nefungují, protože děti mají malou slovní zásobu i v romštině. To je v rozporu s názory Tellegena, Larose a Heidera (2008), kteří píšou, v kapitole 4.3.3.1 Diagnostické nástroje, že test lze administrovat i neverbálně a používá se pro rozsáhlé hodnocení mentálních schopností bez závislosti na jazykových schopnostech. Co se týče spolupráce s poradnou, ta navázána není, protože zaměstnanci poradny neberou zaměstnance nízkoprahových zařízení za rovnocenné partnery. Naproti tomu neziskové organizace spolupracují mezi sebou. Jejich práce spočívá v kompenzování schopností a dovedností, které rodiče nemají, zprostředkovávání komunikace mezi školou a rodinou, motivace rodičů k tomu, aby co mohli udělat sami, taky udělali. Na běžné základní škole na Trávníkách mají svoji asistentku, která komunikuje s učiteli. Celkově má respondentka pocit, že se kvalita nabízených služeb zlepšuje. Situaci ovlivňuje samotná Základní škola Turkmenská. K výhodám této školy patří menší požadavky, jak na přípravu, tak na domácí úkoly a přítomnost romských asistentů. Za nevýhody školy považuje méně vědomostí, které děti získají, minimum kontaktu s majoritou, to, že si Turkmenská vypsala dřív zápis na svoji školu než běžné základní školy a také fakt, že děti, které tuto školu absolvují, jsou podle ní později nezaměstnatelní.

Není si jistá, že by se přesunem nultého ročníku na jinou školu něco změnilo. Řešením je podle ní vysvětlovat rodičům rozdíly mezi jednotlivými školami, protože je pořád nechápou a změnit diagnostiku tak, aby lépe oddělila zanedbání od mentální retardace. Určitě by se měly zpřísnit i podmínky přijetí do Základní školy Turkmenské.

Nejen vzdělávání ale celou situaci ovlivňují negativní zážitky Romů ze vzdělávání na běžných základních školách dále i samotní učitelé těchto škol, kteří nejsou ochotni navštěvovat romské rodiny a celkově nejsou připraveni na vzdělávání romských dětí. Základní škola totiž tvrdí, že všechny děti mají stejné podmínky vzdělávání a nejsou nakloněni individuálním plánům. Nepřipravenost běžných základních škol pracovat s romskými dětmi potvrzuje i Amnesty International v kapitole 2.2.4 Základní vzdělání. Další vzdělávání romských dětí ovlivňují jejich romští vrstevníci, kteří si velmi brzo pořídí děti a málokdo z nich tedy vydrží na učilišti.

## **Rozhovor s členkou vedení školy**

### **Otevřené kódování**

1. kategorie- VYŠETŘENÍ- základním kritériem pro zařazení dětí do naší školy je vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, to je nejdůležitější kritérium

2. kategorie- VZTAH RODIČŮ KE ŠKOLE- mají rodiče dobrý vztah ke škole, to je samozřejmé, je to jedna z důležitých věcí, každá škola se snaží udržovat dobré vztahy mezi rodiči a institucí, je to důležitý cíl v koncepci školy, vycházet dobře s romskou rodičovskou veřejností
3. kategorie- PRÁCE S ROMSKÝM RODIČEM- práce s romskou rodičovskou veřejností je velmi náročná, o tom mohou vypovídat všichni, kteří s romskou rodičovskou veřejností pracují
4. kategorie- VLIV 0. ROČNÍKU- tato skutečnost se uvádí, mnoho lidí má názor, že tato skutečnost ovlivňuje zařazování dětí, já se domnívám, že ne
5. kategorie- POKROK DÍTĚTE- učitelé, kteří učí v těch nultých ročnících, považují za velkou čest, když se to dítě dostane na základní školu, vidí to jako dobrý výsledek své práce, dítě se podařilo připravit k zápisu na základní školu, my z toho máme radost
6. kategorie- VYŠETŘENÍ DO 0. ROČNÍKU- při zápisu do nultého ročníku si musí rodiče požádat o přešetření v poradně, rozhodne, jestli je dítě sociálně znevýhodněné, projde vyšetřením, rodiče si musí požádat o vyšetření v poradně, donesou vyšetření z poradny a požádají a přijdou k zápisu, my máme povinnost takové dítě vzdělávat
7. kategorie- PŘEŠETŘENÍ- v prvotním vyšetření mají napsáno, že přešetření proběhne ke konci první třídy, znovu se prověří, jestli by nezvládlo základní školu
8. kategorie- PŘESTUP- pokud poradna změní názor, přejde na základní školu, muselo by znovu absolvovat první třídu, náplň učiva první třídy a podle našeho školního vzdělávacího programu a základní školy je odlišný, nebylo by vůbec schopno se zařadit
9. kategorie- OSNOVY- vyučujeme podle programu Zvláštní škola a podle školního vzdělávacího programu Cesta k praktickému životu
10. kategorie- KOMUNITA- když jsou na základní škole dvě tři děti, tak se cítí osamoceni, romská komunita se vyznačuje tím, že jsou pospolu, drží pospolu, cítí se lépe, když je jich víc
11. kategorie- DÍTĚ NA ZŠ- rodiče si stěžovali, že jejich dítě trpí stresem, má zdravotní problémy, jestli tím, že na tu školu nestačilo, mělo problémy zvládnout náročné učivo základní školy, nemělo kamarády, někdo se mu posmíval, většinou to souviselo se špatnými výsledky ve vzdělávání
12. kategorie- VÝHODY- získávají základní vzdělání
13. kategorie- PO ZŠ- mají možnost na učiliště, mohou si vybrat jakékoli učiliště podle svých výsledků, když se žák výborně učí, odchází na obchodní učiliště

14. kategorie- POMOC NEZISKOVEK- pro ně velmi náročný obor, jim velmi pomáhají ty neziskové organizace, tak je doučují
15. kategorie- TRADICE- pěstovat a rozvíjet své tradice, máme tady taneční soubor, jsou mezi sebou kamarádi, cítí se tu velice dobře, jako doma, jsou si rovnocenní, mají dobrou partu
16. kategorie- DO MAJORITY- může to být aspekt (pozn. Šok, že jsou najednou mezi bílými), je mi znám, ale není to podstatný důvod, proč opouští učiliště
17. kategorie- PODPORA RODINY- rodina má rozhodující vliv, jestli žák vydrží na učilišti, rodiče nechávají rozhodnutí na dětech, když nechce, tak oni řeknou, ale on nechce, co s ním mám dělat, romským dítětem je to jedno
18. kategorie- PŘEDSTAVA BUDOUCNOSTI- budu na sociálce, proč bych se měl učit, budu dostávat dávky, sem tam půjde na brigádu, nestojí zato se namáhat
19. kategorie- ROMSKÁ VĚTŠINA- nekonfrontují se s názory většinové společnosti, máme málo dětí z majoritní společnosti
20. kategorie- DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ- vzhledem ke svým schopnostem mají mimořádné šance dostat se do oboru, který si zvolí, každý musí vynaložit určité úsilí, aby to vzdělávání zvládl, nezískají podporu z rodiny, pokud tam není větší tlak z té neziskové sféry
21. kategorie- ROZSAH UČIVA- rozsah učiva je přiměřeně zkrácen, náročnost a rozsah je menší, máme všechny předměty, český jazyk, matematiku, zeměpis, dějepis, přírodopis, chemii, fyziku, pracovní vyučování, což je obrovská výhoda k manuálním profesím, žáci připraveni na tyto profese
22. kategorie- ANGLIČTINA- máme jazyky, máme anglický jazyk, je povinný, dříve nebyl, roky jsme ho zaváděli jako nepovinný, způsobuje bariéry při přestupu, ten rozsah vědomostí je menší, náročný předmět pro žáky se slabou pamětí, špatnou představivostí
23. kategorie- NA UČILIŠTI- jsou schopni absolvovat, potřebují individuální přístup, školy by to měly zohlednit, v jazykových hodinách dávají žákům individuální vzdělávací plány
24. kategorie- ROLE ASISTENTA- máme šest romských asistentů, on je spojovací článek mezi světem romské komunity a školským zařízením
25. kategorie- VZDĚLÁNÍ ASISTENTŮ- musí mít kurz pro romské asistenty, zřizovala brněnská univerzita, teď to dělá Opavská univerzita, je to forma kurzu, musí vypracovat závěrečnou práci, získají základní povědomí o pedagogice, speciální pedagogice a poruchách chování

26. kategorie- ČINNOST ADOREI- s nimi máme velmi dobré zkušenosti, máme s nimi smlouvy s rodiči dětí, kteří jsou ve škole při vzdělávání
27. kategorie- ČINNOST CHARITY- pořádají pro děti nějaké kurzy, volnočasové aktivity, o tom jsme informováni
28. kategorie- ČINNOST DIAKONIE- s těmi zaměstnanci máme kontakty ohledně doučování, někteří žáci jsou zařazováni, něco funguje
29. kategorie- DOUČOVÁNÍ VE ŠKOLE- žáci mají možnost doučovat se i u nás ve škole, máme školní družinu, školní klub, projekty napsaném volnočasové aktivity, umožňují nám bohatou činnost
30. kategorie- SPOLUPRÁCE- spolupracujeme, ty kritické postoje vůči škole, je to neoficiálně, nemůžu k tomu nic bližšího říct, ale nikdo to nepřišel nikdy říct, já spolupráci podporuju
31. kategorie- PRÁCE PORADNY- zařízení, které stojí mimo školu, je to rozhodující článek, má supervizi nad speciálním vzděláváním, nejenom o zařazení dětí, pravomoce v poradenské oblasti
32. kategorie- PORADENSTVÍ- rodičům umíme poradit v různých složitých situacích, neví si rady, přijdou za námi, suplujeme to, zřídit funkci školního psychologa
33. kategorie- PRÁCE S RODINOU- začít v rodině, pracovat s nejmladší generací, rozvíjet řeč, slovní zásobu, posunovat hranice představ o vzdělání o životě o způsobu života o hodnotách
34. kategorie- BĚH NA DLOUHOU TRAŤ- bude to trvat dlouho, přizpůsobují se určitým tlakům, pokud to nejsou tlaky ekonomické, tak je to změna velmi pozvolná, pokud budou tlaky direktivní tak je to jednoduché, pokud to bude přirozeným způsobem, bude to dlouhodobá záležitost
35. kategorie- POKUSY- všichni do první třídy je velmi diskriminující, děti by do první třídy vůbec neměly jít do speciální školy, proč by se z dětí měly dělat pokusné ověřovací bytosti
36. kategorie- ŠŤASTNÉ DĚTI- aby viděli šťastné děti v první třídě na základní škole praktické, jak se cítí dobře, jak mohou být spokojené, chválené, jakých výsledků dosahují, jak jim to jde, romské malé děti chodí do školy rády
37. kategorie- DOMÁCÍ ÚKOLY- plnění jakékoli povinnosti je náročné, snažíme se rozdělit domácí přípravu do dvou fází, s dětmi přes školní družinu, vychovatelky napíší s dětmi úkoly, procvičí čtení, obracíme se na rodiče, aby dělali s dítětem něco doma

38. kategorie- SPOLUPRÁCE ŠKOLA RODINA- špatné (pozn. zkušenosti s rodiči), máme dennodenně rodiče ve škole k nějakým konzultacím, pohovorům, my je nabádáme, to se zhoršilo, to se musí napravit, to je třeba změnit, oni to nevidí jako důležitou věc, mají těch dětí hodně v rodině,
39. kategorie- SOUROZENCI- on mu to sebere, všechno mu z aktovky vytáhne, oni to těm dětem dovolí
40. kategorie- SPOKOJENOST RODIČŮ- jestli dá rodič na názor odborníků je v jeho pravomoci, oni na to dají, cítí, že je tady o jejich děti dobře postaráno, kdyby nebylo, romští rodiče se dovedou o práva svých dětí domáhat
41. kategorie- FALŠOVÁNÍ VÝSLEDKŮ- nikdy jsem se nesetkala s případem, kdy by si poradenské zařízení dovolilo něco takového, to je nekvalifikované, urážlivé pro ty instituce, nikdy jsem nic takové nezažila, že by se dali kvalifikované pracoviště ovlivňovat, tomu zásadně nevěřím, proč by to dělali
42. kategorie- TLAK RODIČŮ- tlak ze strany romských rodičů je obrovský, tomu rozumím, že takový tlak je, pokud jsme takové případy řešili, řekli jsme, zkuste to, musí se to tak udělat, přiměli jsme rodiče, vysvětlili jsme jim, proč to dítě musí být tam, rodiče tlačí na poradny, tomu bych věřila

### **Axiální kódování**

1. kategorie- DŮVOD VÝBĚRU- vyšetření, vztah rodičů ke škole
2. kategorie- VLIV RODIČŮ- podpora rodiny, spokojenost rodičů, tlak rodičů
3. kategorie- DÍTĚ- sourozenci
4. kategorie- VÝHODY TURKMENSKÉ- výhody, tradice, DÚ, spolupráce škola rodina, angličtina, role asistenta, vzdělání asistentů, doučování ve škole, poradenství
5. kategorie- NEVÝHODY TURKMENSKÉ- do majority, romská většina
6. kategorie- VLIV PORADNY- vyšetření do 0. ročníku, přešetření, práce poradny, falšování výsledků
7. kategorie- VLIV NÍZKOPRAHŮ- pomoc neziskovek, činnost Adorei, činnost Charity, činnost Diakonie, spolupráce
8. kategorie- BUDOUCNOST- po ZŠ, představa budoucnosti, další vzdělávání, na učilišti
9. kategorie- ŘEŠENÍ- práce s rodinou, běh na dlouhou trať, pokusy
10. kategorie- VLIV NA VZDĚLÁVÁNÍ- osnovy, komunita, rozsah učiva,

## **II. stupeň**

1. kategorie- DŮVOD VÝBĚRU- vyšetření, vztah rodičů ke škole
2. kategorie- TURKMENSKÁ- výhody Turkemské, nevýhody Turkemské
3. kategorie- VLIV SUBJEKTŮ- vliv rodičů, dítě, vliv poradny, vliv nízkoprahů,
4. kategorie- BUDOUCNOST- po ZŠ, představa budoucnosti, další vzdělávání, na učilišti
5. kategorie- ŘEŠENÍ- práce s rodinou, běh na dlouhou trať, pokusy
6. kategorie- VLIV NA VZDĚLÁVÁNÍ- osnovy, komunita, rozsah učiva,

## **III. stupeň**

1. kategorie- DŮVOD VÝBĚRU- vyšetření, vztah rodičů ke škole
2. kategorie- VLIV SUBJEKTŮ- vliv rodičů, dítě, vliv poradny, vliv nízkoprahů, Turkemská
3. kategorie- BUDOUCNOST- po ZŠ, představa budoucnosti, další vzdělávání, na učilišti
4. kategorie- ŘEŠENÍ- práce s rodinou, běh na dlouhou trať, pokusy
5. kategorie- VLIV NA VZDĚLÁVÁNÍ- osnovy, komunita, rozsah učiva,

## **Selektivní kódování**

Základní kategorií je kategorie důvod výběru, kategorie vliv subjektů, budoucnost, řešení a vliv na vzdělávání s ní souvisejí a ovlivňují ji.

Hlavním důvodem výběru školy je podle respondentky vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny a také dobrý vztah rodičů ke škole. O tom, že vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny je podmínkou přijetí na základní školu praktickou píše i Švarcová (2006) v kapitole 2.2.4.1 Základní škola praktická.

Vzdělávání mohou ovlivnit i rodiče, protože ti nechávají rozhodování na dětech a nezasahují do něj, ale protože cítí, že je o jejich děti na Turkemské dobře postaráno, dávají je tam. O velkém vlivu dětí na jejich rodiče se zmiňuje v kapitole 1.1 Výchova romského dítěte Sekyt (2007).

Kvůli tomu, aby mohly být jejich děti na této škole vzdělávány je možné, že romští rodiče vyvíjejí tlak na poradenské pracovníky. I mladší sourozenci romských dětí mají vliv na vzdělávání, protože často berou sourozencům školní věci. Poradenské zařízení má také na situaci vliv, protože vyšetřuje dítě před vstupem do nultého ročníku, po nultém ročníku a po první třídě. Jinak je spíše supervizorem speciálního vzdělávání a stojí mimo školu. Výroky, které hovoří o falšování výsledků v poradně, označuje tato respondentka jako nekvalifikované a urážlivé. Co se týče neziskových organizací, bez jejich pomoci by

romské děti střední školu nedodělaly. Škole pomáhá i dobrovolnické sdružení Adorea, která má smlouvu s romskými rodiči, kteří pomáhají při vyučování. O Charitě a Diakonii ví, že pořádají volnočasové aktivity a doučují i jejich žáky. Respondentka mluví i o neoficiálních kritických postojích nízkoprahových zařízení vůči škole, ale označuje je jako neoficiální, i když si organizace půjčovali školní hřiště. Na vzdělávání se podílí hlavně Základní škola Turkmenská. K jejím výhodám patří, že romští žáci získají základní vzdělání, ve škole mají taneční soubor, kde jsou mezi kamarády, ve škole už mají i povinný anglický jazyk, šest romských asistentů, kteří mají všichni absolvovaný kurz pro romské asistenty. Děti mohou chodit na doučování i ve škole, nebo si psát domácí úkoly už ve škole. Spolupracují s romskými rodiči, kterým může být poskytováno poradenství. K nevýhodám školy patří romská většina ve škole a nedostatek kontaktu s dětmi z majoritního prostředí. Nezvládnutí kontaktu s majoritou na střední škole nepovažuje respondentka za hlavní důvod toho, proč děti opouští další vzdělávání.

Romské děti po absolvování Turkmenské mohou jít na jakékoli učiliště, kde ale budou potřebovat individuální přístup. Velké většině dětí je ale další vzdělávání úplně jedno, protože představa sociálních dávek je asi lákavější.

Řešením celé situace je práce s rodinou, s nejmladší generací a rozvíjení řeči, i když podle respondentky je změna ještě dlouhodobou záležitostí, kterou by urychlily jen direktivní tlaky. Řešením by ale určitě neměl být zákaz prvních tříd praktických, protože by se tak jen děti testovaly a ověřovalo by se, jestli zvládnou stres základního vzdělávání.

Vliv na vzdělávání mají i osnovy školy, která vyučuje podle osnov pro zvláštní školy, tím pádem je obsah učiva zkrácen a náročnost je menší a převažuje větší rozsah praktického vyučování. Vliv může mít i romská komunita, která se vyznačuje velkou pospolitostí.

## **10. 2 Interpretace výsledků výzkumných dat**

Zde autorka odpoví na výzkumné otázky a při jejich interpretaci bude postupovat v pořadí, v jakém byly otázky uvedeny v kapitole 6. Výzkumná otázka č. 3, jak ti, kteří se podílí na vzdělávání a výchově romských dětí, ovlivňují celkovou situaci, bude interpretována tak, že ke každé subjektu se budou vyjadřovat ostatní.

Na první otázku, proč je tolik romských dětí vzděláváno na Základní škole Turkmenská odpověděli zaměstnanci pedagogicko-psychologické poradny tím, že tam děti patří nebo proto, že tam chtějí být. Členka vedení školy dodává, že děti jsou na jejich škole pouze kvůli vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Naproti tomu pracovnice

nízkoprahových zařízení říkají, že děti jsou do školy zařazovány neoprávněně. Domnívají se, že ředitelka školy manipuluje s romskými rodiči a poradna není pečlivá v dávání posudků romským dětem. Dále tvrdí, že nevěří, že jsou testy inteligence objektivní. Ale potvrzují, že u vyšetření neseděly, nebo jen jednou a testy, kterými by se měly vyšetřovat romské děti, neznají nebo mají informaci, že tyto testy stejně nefungují. Romští rodiče jako důvod uvádějí, že je Turkmenská dobrá škola, i když na druhou stranu říkají i s čím nejsou spokojeni ve škole. K dalším důvodům patří to, že děti na jinou školu neměly a že je tam rodiče sami dali.

V otázce, proč si Romové volí pro vzdělávání svých dětí Základní školu Turkmenskou, uváděli romští rodiče jako nejčastější důvod strach z diskriminace a rasismu na běžných základních školách, převahu romských žáků na Turkmenské, kteří spolu většinou vyrůstali, navzájem se ve škole hlídají, a proto je jejich rodiče nechtějí od sebe oddělit. Názory pracovníků nízkoprahových zařízení se shodují ve výrocích o strachu romských rodičů z diskriminace a rasismu a přidávají další důvody, ke kterým patří vliv nultého ročníku. Díky jeho absolvování už děti školu nechtějí opustit a nastupují do první třídy na Turkmenské. Dalším důvodem je fakt, že většina romských rodičů školu sama absolvovala, prostředí znají, nebojí se tam dát své děti, protože také ví, že škola neklade takové nároky na vzdělání jako běžná základní škola. Pracovníci poradenského zařízení uvádějí stejné důvody jako romští rodiče i pracovníci nízkoprahových zařízení a navíc dodávají, že systém praktických škol je pro vzdělávání některých romských dětí lepší, protože tamní učitelé umí s romskými dětmi lépe pracovat a poskytují rodičům metodické vedení. To vše učitelé běžných základních škol neumí a nedělají. Toto tvrzení pracovníků poradenského zařízení se shoduje s názorem pracovníce Diakonie. Podle členky vedení školy je hlavním důvodem vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, dobrý vztah rodičů ke škole a také šťastné děti, které absolvují jejich první třídu. Vliv nultého ročníku nepovažuje za aspekt, který by ovlivňoval setrvání dětí na škole.

V otázce, jak ti, kteří se podílí na vzdělávání a výchově romských dětí, ovlivňují celkovou situaci, si tyto činitele nejprve uvedeme. Patří k nim romští rodiče a jejich děti, pedagogicko-psychologická poradna, nízkoprahová zařízení a Základní škola Turkmenská. Prvními činiteli jsou samotní romští rodiče. Ti podle pracovníků nízkoprahových zařízení už sice vědí, že vzdělání je důležité i že oni mají rozhodující slovo v tom, kde se bude jejich dítě vzdělávat, ale stále je na ně vyvíjen velký tlak ze strany komunity. Nejsou si jisti, že by dali své dítě na běžnou základní školu, když tam to dítě nemá nikoho ze své komunity, protože mají také strach, že na běžné základní škole budou s jejich dětmi jednat jinak než

s dětmi bílými. Rodiče si také uvědomují, že při vzdělávání na běžné základní škole by měli s dítětem mnohem více povinností. Důležité je tedy podle těchto respondentek práce s rodičem, jeho motivace a osvětlování rozdílů mezi vzděláváním na běžné základní škole a na Základní škole Turkmenské. Rozhodnutí rodičů ale velmi ovlivňují jejich děti, které si mohou říct, jestli chtějí dál studovat a kde studovat, protože pokud vidí, že jejich kamarádi, kteří chodí na Turkmenskou, přijdou ze školy a nemají žádné úkoly, je jisté, že se jim taková škola zalíbí. Co se týče vlivu romských rodičů, pracovníci poradny dodávají, že je velmi obtížné přesvědčit romské rodiče, kteří chtějí vzdělávání na Turkmenské, ale intelekt jejich dětí je lepší, aby dali své dítě na běžnou základní školu. Na druhou stranu mají zkušenosti i s romskými rodiči, kteří striktně vyžadují vzdělávání na jiné základní škole než na Turkmenské. Avšak pokud chybí motivace a podpora ze strany rodiny je další vzdělávání dítěte velmi ohroženo. Pracovnice školy dodává, že věří, že rodiče mohou v poradně vyvíjet velký tlak na tamní pracovníky a že rodiče mají i velký vliv na další vzdělávání jejich potomků v tom, do jaké míry jsou schopni své děti podpořit v dalším vzdělávání. Samotní romští rodiče vědí, jaké mají pravomoce při volbě školy pro vzdělávání svého dítěte, že mohou sedět u vyšetření v poradně, při kterém neměli pocit diskriminace. Dalším subjektem je poradna. Ta podle pracovníků nízkoprahového zařízení nesprávně ohodnocuje romské děti a dává jim diagnózu mentální retardace. To tvrdí pracovníce i přesto, že jim bylo zaměstnankyní poradny vysvětleno, jak testy fungují. Pracovnice ale tvrdí, že nevěří tomu, že testy inteligence dokážou změřit vše a nevěří, že jsou objektivní. Pracovnice nízkoprahových zařízení vědí, že se mluvilo o existenci testů, kterými by se měly vyšetřovat romské děti, ale neví, že je používá i vsetínská poradna a nikdy takové vyšetření neviděly, ale bylo jim sděleno pracovníky jiného poradenského zařízení, že tyto testy stejně moc nefungují. Dále má jedna z respondentek zkušenost s tím, že nebyla respektována jazyková bariéra u jednoho vyšetření, které viděla a během něhož psychologka nedoporučila rodičům vzdělávání i v běžné mateřské škole. Členka vedení školy se domnívá, že poradna stojí mimo školu a má supervizi nad speciálním vzděláváním. Vyšetřuje děti před vstupem do nultého ročníku, před vstupem do první třídy a po první třídě. O výrocích, že poradna falšuje výsledky si myslí, že jsou nekvalifikované a urážlivé. Poradenští pracovníci říkají, že vždy mají jen hlas poradní, protože rozhodující kompetence je v rukou rodiče. K vyšetřování romských dětí používají testy doporučené IPPP, které se skládají i z nonverbálních částí. Pracovník poradenského zařízení se ale domnívá, že problematika jazykové bariéry už není tak velká, že se v případě romských dětí jedná spíše o bilingvní prostředí, ve kterém vyrůstají, a tím pádem by se neměla

vymýšlet speciální testová baterie pro Romy s jazykovou bariérou. Romští rodiče mohli při vyšetření svých dětí sedět a necítiti se během něj diskriminováni. Další a velký vliv mají nízkoprahová zařízení, která se podílí na vzdělávání romských dětí. Podle slov svých pracovník Diakonie a Charita spolu spolupracují, poskytují individuální péči romským dětem, podporují je při vzdělávání na střední škole i na základní škole, zprostředkovávají komunikaci mezi učiteli a rodinou a pracují i s romskými rodiči, které zastupují ve schopnostech a dovednostech, které rodiče nemají. Situaci jim ale znesnadňuje fakt, že pro romské rodiče je výhodnější dávat své děti na Turkmenskou a motivace budoucím lepším životem, který na Romy čeká po absolvování běžné školy, jim kazí romská asistentka pedagoga, která má jen vzdělání základní školy praktické, se kterým podle slov těchto respondentek vyučuje na Turkmenské. U Romů totiž motivaci budoucími výhodami zastíní aktuální spokojenost jejich dětí, která je pro ně nade vše. Zaměstnanci poradny o nízkoprahových zařízeních ví, že se starají o romské děti, ale pracovník na druhou stranu nesouhlasí s přehnanou péčí, kterou neziskové organizace Romům poskytují, protože se pak Romové přestanou sami snažit. Spolupráci neziskových organizací a poradny nepotvrdila ani jedna strana. Členka vedení školy dodává, že bez pomoci neziskových organizací, by romské děti střední školu nezvládly a o činnosti těchto zařízení ví. Posledním, ale zásadním subjektem, který se podílí na vzdělávání romských dětí, je samotná škola Turkmenská. Podle všech má škola své výhody i nevýhody. Podle slov zaměstnankyň nízkoprahových zařízení k výhodám školy patří menší počet žáků ve třídě, to, že je škola mnohem jednodušší než běžná základní škola, možnost individuálního přístupu k dětem a přítomnost asistentů. Na druhou stranu se ale k asistentům vyjadřují velice svérázně, protože si myslí, že jejich hlavním úkolem je udržovat pořádek a že běžné školy by je využili mnohem lépe. K nevýhodám školy patří, že dělala zápis do první třídy, že intelekt dětí, které se tam vzdělávají, zakrňuje, protože se tam toho málo naučí a jejich budoucí šance na další vzdělávání jsou tak velmi malé. Navíc podle pracovnice nízkoprahového zařízení není přesně stanoveno, které děti do školy patří a které ne. Dále je podle jejich slov pro děti z této školy těžké začlenit se v dalším vzdělávání mezi majoritu, protože v této škole s nimi mají jen minimální kontakt. Pracovníci školy je tento aspekt znám, ale opět ho nepovažuje za hlavní důvod toho, proč děti opouštějí učiliště. K výhodám školy podle pracovnice školy patří to, že se tu děti cítí dobře, mají tady kroužky, anglický jazyk, romské asistenty pedagoga, možnost doučování i ve škole. Škola také spolupracuje s rodiči a poskytuje jim poradenství a navíc osnovy školy jsou hodnoceny jako dostatečné pro získání základního vzdělání. Romské děti si tak mohou po

absolvování Turkmenské vybrat jakékoli učiliště a nejsou nijak znevýhodněni. To si myslí i pracovník poradenského zařízení, pracovnice se ale domnívá, že tím, že mají možnost si podat přihlášku na jakoukoli školu, jsou limitováni výběrem. Nevýhodou školy podle pracovníka PPP je skutečnost, že je to vlastně romská škola. Romští rodiče k výhodám školy radí, že se jejich děti dobře zaučí v nultém ročníku, se kterým jsou spokojeni, protože jsou jejich děti spolu, ale na druhou stranu se jim nelíbí, chování učitelek k jejich dětem, a také to, že škola po nich chce stále peníze na pomůcky. Jeden respondent také uvedl, že jejich děti nemají takové šance pak studovat, když budou chodit na Turkmenskou.

Na otázku jak by se dalo docílit toho, aby se více romských dětí vzdělávalo na běžných základních školách, romští rodiče odpovídali, že pokud je to dítě chytré a pokud mají rodiče dobré zkušenosti se základní školou, dají to dítě tam. Ten nejprozaičtější způsob, jak by se dalo docílit vzdělávání romských dětí na běžných základních školách je, že bychom se museli my gádžové mít s Romy rádi. Pracovníci poradenského zařízení doporučují zrušení nultého ročníku při Základní škole Turkmenská a také prvních tříd na všech základních školách praktických, protože nástupem všech dětí do prvních tříd běžných základních škol mohou některé děti nastartovat a začít rozvíjet to, co nebylo dosud trénované. Pracovnice školy ale proti rušení prvních tříd protestuje, protože by se tak z dětí dělali pokusní králíci, zároveň si nemyslí, že by nultý ročník měl vliv na výběr školy. Řešením celé situace je podle ní práce s rodinou, s nejmladší generací a rozvíjení řeči. Tato respondentka se domnívá, že změna celé situace ale bude trvat ještě několik generací, pomohly by snad jen direktivní tlaky shora. Stejný názor zastávají i pracovnice nízkoprahového zařízení, které také tvrdí, že rodiče nic nenutí, žádný zákon a že celá změna tak bude trvat několik generací. Stejně jako uvádí pracovníci poradny tak i pracovnice nízkoprahových zařízení říkají, že řešením je zrušit nultý ročník při Základní škole Turkmenská, přestaly by se dělat zápisy do první třídy praktické školy a aby děti chodily do běžné mateřské školy. Jedna pracovnice nízkoprahového zařízení se ale zamýšlí, jestli by se přesunem nultého ročníku na jinou školu něco změnilo. Docela radikálním řešením je podle autorčina názoru zrušení praktických škol, jak to uvádí jedna z respondentek nízkoprahu, druhá naopak říká, že praktické školy jsou dobré, ale jen pro děti, které na to nemají. Řešením by bylo uzákonit dva povinné roky vzdělávání po absolvování základní školy praktické. Dále by se musela změnit diagnostika romských dětí, která by více rozlišovala mezi zanedbáním a mentální retardací.

## 11 ZÁVĚR PRAKTICKÉ ČÁSTI

V závěru praktické části by autorka chtěla shrnout poznatky získané výzkumem.

Autorce se podařilo zjistit, že velký počet romských dětí na Základní škole Turkmenské je zapříčiněn jednak diagnózou mentální retardace, kterou romské děti musí mít, aby byly přijaty na tuto školu, a jednak také velkou spokojeností romských rodičů a jejich dětí s touto školou.

Romští rodiče si vybírají tuto školu, protože mají strach z běžných základních škol, nebo rovnou negativní zkušenosti s takovýmto vzděláváním. K dalším důvodům patří přítomnost velkého množství romských dětí na této škole a často i fakt, že rodiče jsou také absolventy této školy. Vliv můžeme přikládat i nultému ročníku umístěnému přímo ve škole. Navíc tato škola je mnohem lépe personálně vybavena pro vzdělávání romských dětí než školy běžného typu.

Prvním činitelem, který ovlivňuje vzdělávání romských dětí, jsou jejich rodiče. Ti mají poslední slovo v tom, kde se bude jejich dítě vzdělávat. Rodiče mají velmi často strach dát své děti na běžnou základní školu, protože předpokládají, že by tam s nimi jednali jinak než s bílými dětmi. Proto vybírají Základní školu Turkmenskou, se kterou mají osobní zkušenosti. Velký vliv na ně mají i jejich děti, jejichž slovo má v rodině velkou váhu, a proto se mohou podílet na rozhodování. Místní nízkoprahová zařízení pracují s romskými dětmi nejen během jejich základního vzdělávání, ale poskytují jim podporu i v dalším vzdělávání. Pracují také s rodiči dětí. Svou činností kompenzují schopnosti a dovednosti, které mohou rodičům scházet. Obě nízkoprahová zařízení mezi sebou navzájem spolupracují. Pedagogicko-psychologická poradna ve Vsetíně používá testy doporučené IPPP pro vyšetřování romských dětí. Její zaměstnanci rozdělují romské rodiče na rodiče dvojího typu. Na ty, kteří chtějí vzdělávání svých dětí zásadně na ZŠ Turkmenské a ty, kteří vzdělávání na ZŠ Turkmenské rozhodně odmítají. Tvrzení v úvodu praktické části, že poradna vyšetřuje nesprávně romské děti, se nepodařilo potvrdit. Podle autorky nelze stavět na výrocih jedné respondentky, která byla přítomna pouze u jednoho vyšetření. A v poslední řadě má vliv také na vzdělávání romských dětí samotná Základní škola Turkmenská. Z rozhovorů bylo zjištěno, že škola vypsala jeden zápis do první třídy dřív než ostatní základní školy. Následkem bylo, že rodiče přihlásili své dítě k zápisu na ZŠ Turkmenskou a nezúčastnili se s dítětem zápisu na běžné ZŠ. Proti tomu se ohradila nízkoprahová zařízení a od tohoto incidentu se situace již neopakovala. Škola může svým žákům nabídnout individuální přístup speciálních pedagogů, šest romských asistentů,

podporu romských tradic, a z toho všeho vyplývající spokojené děti. Na druhou stranu děti, které absolvují tuto školu, mají velmi malou zkušenost v kontaktech s majoritou, a také menší znalost učiva, které ale odpovídá tomuto typu školy. Po ukončení deváté třídy mají možnost se přihlásit na jakoukoli střední školu ale je jisté, že to bude spíše odborné učiliště. To jestli ve škole vydrží, záleží nejen na podpoře rodiny, ale i na vlivu vrstevníků.

Aby více romských dětí studovalo na běžných základních školách, museli by mít Romové více dobrých zkušeností s běžnými základními školami a nesměly by být zřízeny první třídy na základních školách praktických. Všechny děti by tak začaly svoji školní kariéru na běžné škole. Dalším řešením je práce s romskou rodinou. Změna situace podle respondentů je ale otázkou několika generací.

## 12 ZÁVĚR

Tato práce autorku velmi obohatila. Nejen teoretickými poznatky, ale především možností nahlédnout do zákulisí celé problematiky a situace, která ve Vsetíně v posledních letech kolem vzdělávání romských dětí panuje. Situace není jednoduchá ani jednoznačná.

Úkolem této práce nebylo nalézt viníka celé situace, přestože se autorka domnívá, že všichni zainteresovaní v celé této situaci mají na ni určitým způsobem podíl viny i zásluh. Nicméně v průběhu výzkumu byly zjištěny i okolnosti, které by mohly výzkum významně ovlivnit. Někteří respondenti je ale odmítli sdělit pro nahrávání. Z některých rozhovorů bylo totiž patrné, že se respondenti báli, o určitých věcech hovořit.

Paradoxem celé situace je, že odpovědi respondentů se v mnoha otázkách shodovaly, i přesto, že většina respondentů organizací a institucí potvrdila, že navzájem nespolupracují a že je dokonce mezi některými vykopaná „válečná sekera.“

Dalším rozporem v této situaci je to, že ač Amnesty International potvrzuje diskriminaci na romských dětech, které jsou ve velkém počtu vzdělávány na základních školách praktických. Na druhou stranu přiznává, že běžné základní školy v České republice nejsou připraveny pracovat s takovými žáky. Tuto skutečnost potvrdili i někteří respondenti tohoto výzkumu.

Autorka by chtěla poukázat i na poměr délek rozhovorů. Rozhovory s romskými rodiči byly nejkratší, i když se celá situace týká především jich. Autorka se domnívá, že je to jednak proto, že měli strach z nahrávání a jednak proto, že Romové celou věc nevnímají jako problém. Pokud by nebyli Romové se vzděláváním na Základní škole Turkmenské výrazněji spokojeni, ztotožňuje se autorka se slovy členky vedení školy, že by se romští rodiče uměli domoci práv svých dětí. A pokud by zjistili, že se jejich dětem někde nelíbí nebo jim někdo ubližuje, rozhodně by to tak nenechali. Členka vedení školy naopak nejprve váhala s poskytnutím interview, protože s ním má špatné zkušenosti.

Řešením celé situace je podle autorky práce s romskou rodinou. Především s romskými rodiči při výchově jejich dětí, a motivace rodičů k tomu, aby dávali své děti do běžných mateřských škol, kde by se mohly více naučit česky. Je ovšem otázkou, jak docílit toho, aby romské děti uměly víc česky a zároveň neztratily svůj rodný jazyk. V současné době totiž víme, že při nástupu do školního zařízení romské děti neumí dobře ani česky ani romsky. Vsetínské situaci by jistě také prospělo, kdyby se mezi místními nízkoprahovými zařízeními, pedagogicko-psychologickou poradnou a Základní školou Turkmenskou zlepšily vztahy a byla navázána spolupráce. Spousta rozporů v této situaci podle autorky

totiž pramení z neznalosti práce druhých subjektů a převážně z toho, že mezi sebou nekomunikují. Další rozpory by jistě vyřešilo, kdyby IPPP přesně stanovil, jak při diagnostice rozlišovat pseudoretardaci a mentální retardaci a do jakého typu vzdělávacího zařízení by dítě s pseudoretardací mělo být zařazeno.

Autorka se domnívá, že velikost problému, který vznikl mezi subjekty ve Vsetíně, přerostl až do velikosti, kdy zastiňuje samotné vzdělávání romských dětí a jejich rozdílné potřeby, které při vzdělávání vyžadují.

## Seznam použité literatury

BALÁŽOVÁ, J. V koncepci (projektu) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání se mimo jiné dočtete. *Romano Vodí*, 2007, ročník V., číslo 7-8, s. 11.

BALVÍN, J. a kol. *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Praha: Hnutí R, 1996. ISBN 80-902149-1-6

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

BERKYOVÁ, R. Chceme mít vzdělané Romy? *Romano Vodí*, 2007, roč. V., číslo 7-8, s. 13-16.

CATTEL, R., B. Obecné faktory: fluidní a krystalizovaná inteligence. In Amthauer, R., Brocke, B., Liepman, D., Beauducel, A. *Test struktury inteligence I-S-T 2000 R*. Praha: Testcentrum, 2005.

CURRAN, L. *Assessment of American Indian Children as Measured by the SON-R and WISC- III*. Atlanta: Vydavatelství, 1996.

ČÍŽKOVÁ ŠIMÍČKOVÁ, J. a kolektiv. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: UP v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-0629-2

GORNIÁKOVÁ, A. Romský pedagogický asistent. In Šišková, T. (ed.): *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9

HÁJKOVÁ, M. Rodina a zvyky slovenských Romů usazených v České republice. In Šišková, T. (ed.): *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2

HEIDER, D. SON 2.5-7 Standardization in the Czech Republic: Aspects of Integration of Sociocultural Minorities within the Framework of the Counselling System. In Kopčanová, D., ed.: *Equal Access to Quality Education for Children from Socially Disadvantaged Settings*. Bratislava: The Research Institute for Child Psychology and Patopsychology, 2008. ISBN 978-80-969401-5-8

- HÜBSCHMANNOVÁ, M. Bariéry ve vzdělávání romských dětí. In Balvín, J.: *Bariéry a negativní jevy v životě a vzdělávání Romů*. Praha: Hnutí R, 1996. ISBN 80-902149-1-6
- KLÍMA, P. Psychologické vyšetření romského dítěte v poradenském systému. In Balvín, J. a kolektiv: *Romové a zvláštní školy*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. ISBN 80-902149-6-7
- KREJČÍŘOVÁ, D. Mentální retardace a pervazivní vývojové poruchy. In Říčan, P., Krejčířová, D.: *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-512-2
- KREJČÍŘOVÁ, O. *Manuál základních postupů jednání při kontaktu s osobami s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1635-9
- KUTÁLKOVÁ, D. *Jak připravit dítě do první třídy*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1040-4
- KVAČKOVÁ, R. Učitelé tvrdí, že Romy nediskriminují. *Lidové noviny*, 2010, roč. 23, č. 51, s. 25-26. ISSN 0862-5921
- LANGER, S. *Mentální retardace*. Hradec Králové: Kotva, 1996. ISBN 80-900254-8-X
- MERTIN, V. Co změnilo zařazování všech Romů do běžných škol. *Učitelé noviny*, 2010, roč. 113, č. 10, s. 17-18. ISSN 0139-5718
- Mezinárodní klasifikace nemocí. *Duševní poruchy a poruchy chování*. Praha: Psychiatrické centrum, 2006. ISBN 80-85121-11-5
- MICHALČÁKOVÁ, R., KVĚTOŇ, P. Inteligence dětí a forma rané hospitalizace jako možný faktor jejího ovlivnění. In Smékal, V., Macek, P.: *Utváření a vývoj osobnosti*. Brno: Barrister & Principal, 2002. ISBN 80-85947-83-8
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4
- MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0207-6
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia Praha, 1998. ISBN 80-200-0628-1

- NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia Praha, 1997. ISBN 80-200-0625-7
- NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-174-3
- ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80- 7178-410-9
- Společnost neomluvitelně plýtvá intelektem. Interview s Klárou Veselou-Samkovou. In *Učitelský zpravodaj*, 2009, č. 11, s. 1, 10
- SEKYT, V. Romský žák, rodiče a učitel. In kolektiv autorů: *Individuální přístup k pomoci jiným, začlenění minorit*. Olomouc: A&M publishing, 2007. ISBN 978-80-903654-3-8
- SCHALLNEROVÁ, S. Rozhovor na téma vyšetřování školní zralosti. 13. 2. 2010
- SKORUNKA, F. Rozhovor na téma inteligence. 10. 3. 2010
- ŠALOMOVÁ, J. Rozhovor na téma vyšetřování romských dětí. 16. 3. 2010
- ŠEBKOVÁ, H., ŽLNAYOVÁ, E. *Romaři čhib*. Praha: Fortuna, 2001. ISBN 80-7168-684-0
- ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8
- ŠTOCKOVÁ, J. Učitel a děti z rómských osad. In Balvín, J.: *Romové a jejich učitelé*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1999. ISBN 80-902461-1-7
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7
- TELLEGEN, P. J., LAROS, J., HEIDER, D. *SON-R 2½-7 Neverbální inteligenční test*. Praha: Testcentrum- Hogrefe, 2008.
- VÁGNEROVÁ, M., KREJČÍŘOVÁ, D. Inteligenční testy a soubory. In Říčan, P., Krejčířová, D.: *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-512-2
- VÁGNEROVÁ, M. Dědičnost psychických vlastností, jejich odchylek a poruch. In Říčan, P., Krejčířová, D.: *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1997. ISBN 80-7169-512-2

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3

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

VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2004. ISBN 80-7320-063-5

VAŠÁTKOVÁ, D. *Vybraná témata pedagogické psychologie*. Hradec Králové: Gaudemus, 2003. ISBN 80-7041-641-6

ZAPLETALOVÁ, J. *Obligatorní diagnózy a obligatorní diagnostika v pedagogicko-psychologických poradnách*. Praha: IPPP ČR, 2006. ISBN 80-86856-29-1

#### **Internetové zdroje:**

PAPE, I. *Jak pracovat s romskými žáky*. Praha: Slovo 21. [online]. 2007, [cit. 1. 11. 2009]. Dostupné z WWW:

<[http://www.internetovekluby.cz/LinkClick.aspx?link=prirucka\\_jak\\_pracovat\\_s\\_romskymi\\_zaky\\_text\\_web.pdf&tabid=418](http://www.internetovekluby.cz/LinkClick.aspx?link=prirucka_jak_pracovat_s_romskymi_zaky_text_web.pdf&tabid=418)>.

ČÁSTKOVÁ, Z. *Woodcock-Johnsonův test kognitivních schopností ve vztahu ke školní úspěšnosti žáku druhého stupně základní školy*. (diplomová práce) Brno. [online]. 2006, [cit. 25. 2. 2010]. Dostupné z WWW: <[http://is.muni.cz/th/56042/ff\\_m/DIPLOMKA.pdf](http://is.muni.cz/th/56042/ff_m/DIPLOMKA.pdf)>.

KALINOVÁ, M. *Změny a dopady týkající se funkce asistenta pedagoga*. Praha. [online]. 2005, [cit. 17. 3. 2010]. Dostupné z WWW: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/20807>>.

Liga lidských práv. *Základní vzdělávání romských dětí*. [online]. 2007, [cit. 11. 2. 2010]. Dostupné z WWW: <[http://www.llp.cz/\\_files/file/segregovane\\_skolstvi.pdf](http://www.llp.cz/_files/file/segregovane_skolstvi.pdf)>.

**MŠMT** *Závěrečná zpráva výzkumného projektu Sociologický výzkum zaměřený na analýzu podoby a příčin segregace dětí, žáků a mladých lidí ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí*. [online]. 2009, [cit. 20. 11. 2009]. Dostupné z WWW:

<[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove\\_zpravy/vzdelanostni\\_drahy\\_a\\_vzdelanostni\\_sance\\_romskych\\_zakyn\\_a\\_zaku.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/vzdelanostni_drahy_a_vzdelanostni_sance_romskych_zakyn_a_zaku.pdf)>.

**MPSV** *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Praha. [online]. 2006, [cit. 22. 11. 2009 ]. Dostupné z WWW: <[http://www.mpsv.cz/files/clanky/3043/Analiza\\_romskych\\_lokalit.pdf](http://www.mpsv.cz/files/clanky/3043/Analiza_romskych_lokalit.pdf)>.

[www.diakonievetin.cz](http://www.diakonievetin.cz) 8. 3. 2010

[www.pppvm.cz](http://www.pppvm.cz) 8. 3. 2010

[www.vsetin.caritas.cz](http://www.vsetin.caritas.cz) 8. 3. 2010

[www.zsms-turkmenska.cz](http://www.zsms-turkmenska.cz) 8. 3. 2010

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

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

## **Seznam příloh**

**Příloha č. 1 Otázky pro interview s rodiči**

**Příloha č. 2 Otázky pro interview se zaměstnanci Pedagogicko-psychologické poradny ve Vsetíně**

**Příloha č. 3 Otázky pro interview se zaměstnanci nízkoprahových zařízení ve Vsetíně**

**Příloha č. 4 Otázky pro interview s pracovníky Základní školy Turkmenské**

**Příloha č. 5 Rozhovor s panem T.**

**Příloha č. 6 Rozhovor s paní P.**

**Příloha č. 7 Rozhovor s panem K.**

**Příloha č. 8 Rozhovor s pracovnící PPP**

**Příloha č. 9 Rozhovor s pracovníkem PPP**

**Příloha č. 10 Rozhovor s pracovnící Charity**

**Příloha č. 11 Rozhovor s pracovnící Charity**

**Příloha č. 12 Rozhovor s pracovnící Diakonie**

**Příloha č. 13 Rozhovor s členkou vedení školy**

