

Stručná charakteristika propojení třech částí		
<p>SPECIFIKA EDUKACE ŽÁKŮ ROMSKÝCH ŽÁKŮ SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM</p> <p>Mariáková Kristýna, Horáková Radka</p>		
1 – část CHARAKTERISTIKY, STAV	2 – část ZDROJE, BARIÉRY a možnosti PODPORY, faktory a podmínky	3 – část NÁSTROJE, způsoby INTERVENCE, metody
<p>Zkoumaný jev: Problematická edukace romských žáků se sluchovým postižením</p> <p>Kauzální podmínky:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nedostatečná předškolní příprava - Vysoká absence ve školní docházce - Žádná školní připravenost - Sociokulturní handicap <p>Tuto část textu doplním v případě potřeby a naší společné domluvy – konkrétně mám na mysli teoretická východiska k problematice edukačních bariér romských žáků, komunikace žáků s postižením sluchu apod.</p>	<p>Charakterizovat specifika edukačního procesu jakékoliv skupiny žáků je obtížné. Každý žák je individualita a vykazuje své osobní znaky edukačního procesu, což je třeba mít na paměti nejen v souvislosti s uvedeným zkoumaným tématem. Edukační realita romských žáků se sluchovým postižením je zcela korespondující s edukací romských žáků bez sluchového postižení. Sociokulturní handicap a z něj vyplývající problematické jevy jsou multiplikátorem jejich neúspěšné edukace. Tento handicap je natolik výrazný, že zastíňuje přítomnost sluchového postižení. I přes vědomí polyetiologického charakteru problematické edukace romských žáků se</p>	<p>Předmětem výzkumného zájmu byla identifikace specifík edukačního procesu romských žáků se sluchovým postižením a současně analýza vzdělávacích strategií, jež pedagogičtí pracovníci vůči nim uplatňují. Výzkum mapoval zejména edukační odlišnosti, které se u romských žáků se sluchovým postižením vyskytují a které jsou současně indikátory rozlišené edukace v komparaci s edukací neromských žáků se sluchovým postižením.</p> <p>Hlavní výzkumný problém byl rozvíjen třemi výzkumnými otázkami, které jsou analyzovány ve 2. části tabulky (ZDROJE,</p>

<p>Zároveň však lze uvažovat o tom, že jako charakteristiku a popis výchozího stavu lze uvést jednotlivé kategorie, které ovlivňují výchovně-vzdělávací proces romských žáků se sluchovým postižením a byly hodnoceny v rámci kvalitativního výzkumu:</p> <p>1. kategorie</p> <p>Sociokulturní jinakost jako směrodatný indikátor edukačního procesu romských žáků se sluchovým postižením aneb „oni mají jiné cíle života“ [inf-5].</p> <p>2. kategorie</p> <p>Rodina a rodinná péče jako směrodatný indikátor edukačního procesu romských žáků se sluchovým postižením aneb „starají se o ní, dají ji najíst, oblečou ji krásný oblečení, ale tím to končí“ [inf-7].</p> <p>3. kategorie</p> <p>Žákovy dispozice a postoj ke vzdělání jako směrodatný indikátor edukačního procesu romských žáků se sluchovým postižením</p>	<p>sluchovým postižením můžeme dle závěrů výzkumu konstatovat, že kardinální inhibující role je přikládána romské rodině, respektive jejímu laxnímu přístupu ke vzdělání svého dítěte. Diferenciované postoje, s jakými se romské dítě v průběhu předškolního a základního vzdělávání setkává, u něj způsobují kulturní konflikt a ambivalenci v normativním systému. Romské dítě/žák pochopitelně preferuje postoje rodiny, potažmo romské komunity, které se mu zdají jako správné. Vlivy, které jsou romskému žákovi se sluchovým postižením kladeny aktéry školního prostředí, jsou pro něj těžko přijatelné, protože se mu jeví v kontextu inherentní morality romského etnika jako zcela nepochopitelné. Edukační proces romských žáků se sluchovým postižením ovlivňuje pět tematických oblastí. Čtyři z nich jsou konkrétní, jedna oblast je nespécifická. Do konkrétních oblastí řadíme</p>	<p>BARIÉRY, FAKTORY a PODMÍNKY).</p> <p>V návaznosti na výzkumné otázky byly formulovány následující hypotézy:</p> <p>H1: <i>Edukace romských žáků se sluchovým postižením je značně odlišná od edukace neromských žáků se sluchovým postižením.</i></p> <p>H2: <i>Žáci se sluchovým postižením dosahují lepších jazykových schopností než romští žáci se sluchovým postižením.</i></p> <p>H3: <i>Čím větší je absence romských žáků se sluchovým postižením ve školní docházce, tím větší má vliv na jejich školní neúspěšnost.</i></p> <p>H4: <i>U romských žáků se sluchovým postižením se objevuje prevalence problémového chování oproti neromským žákům se sluchovým postižením.</i></p> <p>H5: <i>Podpora rodiny přispívá ke zvýšení školní úspěšnosti romských žáků se sluchovým postižením.</i></p> <p>H6: <i>Pedagogičtí pracovníci zastávají vůči romským a neromským žákům se sluchovým</i></p>
---	---	--

<p>aneb „žák v lepším případě dokončí školní docházku a dosáhne základního vzdělání“ [inf-1].</p> <p>4. kategorie</p> <p>Osobnost pedagoga a vyučovací metodika jako směrodatný indikátor edukačního procesu romských žáků se sluchovým postižením aneb „záleží na učitelce, jak tady tohle ukočíruje“ [inf-4].</p> <p>5. kategorie</p> <p>Další aspekty jako směrodatné indikátory edukačního procesu romských žáků se sluchovým postižením aneb „můžete začínat zas od začátku“ [inf-4].</p>	<p>faktor sociokulturní jinakosti, faktor rodiny, faktor žák a jeho dispozice ke vzdělání, a nakonec faktor pedagoga.</p> <p>Nespecifickou oblast tvoří souhrn dalších faktorů, které přímo pozitivně/negativně ovlivňují edukační proces romských dětí se sluchovým postižením. Mezi dílečnými faktory tematické oblasti sociokulturní jinakosti informanti zmiňovali určující kulturní odlišnost, specifickou romskou mentalitu a nepodstatnou hodnotu vzdělání. V tematické oblasti rodina byly řazeny faktory, jako jsou narušená rodinná konstelace, nemotivující rodinné prostředí, bazální rodinná výchova, nefunkční rodinná komunikace, nepřítomná snaha rodiny, základní vzdělanostní úroveň rodičů, silný vliv rodiny na vzdělávací aspirace romského dítěte a zřetelná odkázanost na sociální systém. Tematická oblast žákovy dispozice a postoj ke vzdělání se skládá z bohatého</p>	<p><i>postižením komparativní přístup.</i></p> <p>Pro realizaci výzkumného šetření byla zvolena metoda smíšeného výzkumu. Kombinace obou výzkumných přístupů přispěla k důmyslné orientaci v oblasti zájmu výzkumu. Výzkumem se rozumí kontinuální, systematická a experimentální činnost, která nám pomáhá rozšířit naše dosavadní znalosti a tím ozřejmuje svět kolem nás. Výzkum se provádí různými výzkumnými designy v závislosti na charakter výzkumného objektu a stanovených cílů [srov. Janíková et al., 2009; Hendl, 2004]. Pomocí něj můžeme buď potvrdit, nebo vyvrátit existující teorii, což přispívá k exaktnímu poznání zkoumaných jevů. Výzkum však apriori nemusí znamenat řešení problémů, výzkumem můžeme osvojit zcela nové poznatky daného fenoménu a tím tak vytvořit novou teorii. Gavora [2000] pedagogický výzkum charakterizuje jako</p>
--	--	---

	<p>souhrnu faktorů. V souvislosti s touto oblastí byly identifikovány následující faktory: kombinované postižení (sluchové postižení je u romských žáků ve většině případů v kombinaci s lehkým mentálním postižením, neurologickými onemocněními či ADHD), převažující nedoslýchavost (současně dominantní komunikační formou se tak stává orální řeč), neuvědomovaný dvojí handicap, obtížný temperament, nedostatečná předškolní příprava, problémová školní docházka, žádná školní připravenost, malé sociální dovednosti, nízké jazykové kompetence, častý individuální vzdělávací program, nejednoznačná kázeň, stabilní pozornost a komplikovaná práce s motivací. Do tematické oblasti osobnost pedagoga a vyučovací metodika informanti zahrnuli faktory typu dlouhodobé zkušenosti s edukací romských žáků se sluchovým postižením, osobnost pedagoga - inovátor, zásadní</p>	<p>systematické a konceptuální řešení problematických jevů edukační reality a edukačních konstruktů [ibid.]. Smíšeným výzkumem se na českém metodologickém poli zabývají K. Vlčková, K. Lojdová, R. Švaříček či K. Šedřová. Jedná se o integrovaný výzkumný design, a ačkoliv není tento druh výzkumu v metodologii novinkou, je v současné době pojednáván jako nový koncept. Smíšený výzkum neboli mixed model design se prezentuje jako specifický výzkumný design, v němž je uplatňována kombinace kvantitativního a kvalitativního přístupu. Víceúrovňové použití přístupů znamená víceúrovňovou analýzu dat, což predikuje k hlubokému ponoření se do tématu [Vlčková, 2011]. V tomto výzkumu jsou integrovány výsledky statistických trendů (closed ended data) a osobních zkušeností (open ended data). Oba přístupy jsou rovnocenné (tzn., obě</p>
--	--	---

	<p>etnopedagogický přístup, funkční komunikace učitelromský žák se sluchovým postižením, minimální komunikace učitelromská rodina, podstatná atraktivita výuky, snížené školní nároky, specifická vzdělávací opatření, neefektivní řešení kázeňských přestupků a neukotvený subjektivní postoj pedagoga k edukaci romských žáků se sluchovým postižením. Konečná oblast, nesespecifická tematická oblast se opírá o výčet faktorů, jakými jsou nejednotnost výchovného působení (škola vs. romská rodina), nerelevantní přítomnost romského asistenta ve výuce, neefektivní a zároveň potřebné doučování, neúčelný adekvátní vzdělávací program, pozitivní aspekt internátního pobytu, nepřítomná osobní angažovanost romských žáků, omezená a krátkodobá vzdělanostní/životní perspektiva, existující potenciál v romských dětech a multifaktorové/nereálné řešení problematické</p>	<p>metodologie provádíme stejně kvalitně) a duální aplikace přístupů má přispět k lepšímu, exaktnímu porozumění daného fenoménu [Vlčková et Lojdová, 2016]. Od výzkumníka se očekává, že se v obou přístupech orientuje a je schopen akceptovat a dodržet veškeré náležitosti spjaté s pravidly kvantitativní a kvalitativní metodologie. Hlavní výzkumná otázka se vztahuje k oběma výzkumným přístupům, přičemž pro každý přístup jsou dále stanoveny specifické výzkumné otázky. Vlčková a Lojdová ve své studii o smíšeném výzkumu uvedly, že smíšený výzkum můžeme realizovat dvěma postupy - navazujícím nebo souběžným postupem. Navazující, jinými slovy taktéž sekvenční, využívá jeden z přístupů jako dominantní a tento přístup je pak dále rozvíjen tím druhým. V praxi to znamená, že je postup buďto kvantitativně-kvalitativní nebo kvalitativně-kvantitativní. Souběžným</p>
--	---	---

	<p>edukace romských žáků se sluchovým postižením.</p> <p><i>VO 1: Jaké inhibující faktory se jeví jako významné a časté v edukačním procesu romských žáků se sluchovým postižením?</i></p> <p>Tato otázka byla zjišťována prostřednictvím dotazníkového šetření. Z něho vyplynulo, že informanti mezi hlavní početné a významné inhibující faktory řadili vysokou absenci ve školní docházce (24% respondentů), romskou etnicitu a s ní spojenou specifickou kulturu a životní styl (20% respondentů) a nejednotnou výchovu (16% respondentů). Dále byla zmíněna školní nepřipravenost, která kauzálně vychází z přístupu romského etnika ke vzdělání. S výsledky dotazníkového šetření v komparaci s rozhovory můžeme konstatovat, že byla nalezena shoda názorů na překážky edukačního procesu. Z pohledu informantů se jeví jako inhibující faktor nedostatečná předškolní příprava, vysoká</p>	<p>neboli paralelním postupem směřujeme k „triangulaci kvalitativních a kvantitativních dat“, čímž se snažíme dosáhnout validních výsledků daného výzkumu [ibid., s. 492]. Creswell a Clark [2007] pojednávají o zvláštním typu výzkumu, který vzniká kombinací všech tří postupů. Embedded neboli vnořený výzkum, typický pro experimentální výzkumný design, zahrnuje všechny tři druhy výzkumu (navazující kvantitativní-kvalitativní; navazující kvalitativní-kvantitativní a souběžný kvantitativní-kvalitativní) [ibid.].</p> <p>Kombinace obou výzkumných přístupů přispěla v našem případě k důmyslné orientaci v oblasti zájmu výzkumu. Mimo jiné a co je i podstatné, došlo k významné propojenosti variabilních perspektiv zkoumání (kolektivní zkušenost pedagogických pracovníků vs. individuální zkušenost konkrétních informantů). To má za</p>
--	--	---

	<p>absence ve školní docházce, žádná školní příprava a sociokulturní handicap.</p> <p><i>VO 2: Jaké specifické strategie pedagogičtí pracovníci aplikují u romských žáků se sluchovým postižením?</i> Specifické strategie byly zjišťovány v obou výzkumech. Z kvantitativního výzkumu vzešel závěr, že 42% respondentů využívá nějaké specifické postupy vůči romským žákům se sluchovým postižením, zatímco 50% respondentů aplikuje vůči nim běžné pedagogické či výchovné postupy. V kvalitativním výzkumu byly zjištěny konkrétní podoby specifických strategií. Většina informantů zastávala postoj nutnosti využívání specifických strategií, které romským dětem se sluchovým postižením napomáhají zpřístupňovat vzdělávání. Specifická opatření, která v rozhovorech zazněla, spočívají ve snížených školních nárocích, úpravě způsobu zkoušení</p>	<p>následek prohloubení tématu, které současně vede k exaktnímu porozumění objektu výzkumu.</p> <p>Jako kvantitativní technika byl zvolen elektronický dotazník vlastní konstrukce, jehož výzkumným vzorkem se stali pedagogičtí pracovníci základních škol pro sluchově postižené. Dotazník vyplnilo celkově 40 osob. Z tohoto výzkumného vzorku jsou ženy nejpočetnější skupinou, dohromady vyplnilo dotazník 38 žen (95 %), muži pouze dva. Většina osob z výzkumného vzorku je starší než 41 let. Dotazník byl vyplněn pracovníky s dlouholetou praxí, přičemž průměrná délka praxe činí 11 let. Největší zastoupení ve výzkumném vzorku tvoří pedagogičtí pracovníci z Moravskoslezského kraje (32%), dále z Prahy (25%) a Jihomoravského kraje (25%). Primárním zájmem kvantitativního výzkumu byla detekce problémových oblastí edukace</p>
--	---	---

	<p>(názorné písemky, lehčí písemky), zjednodušování učiva (minimální zápisy), omezených povinnostech souvisejících s domácí přípravou (řešení domácích úkolů přímo ve vyučovací hodině nebo nezadáváním domácích úkolů), využívání bodového systému (rozvoj motivace ke školní práci), inovativních prvcích výuky + vyučování hravou formou (vyhnutí se stereotypu a opět posilování motivace ke školní práci) a maximalizaci důslednosti (ověřování, zda žák pochopil, co má dělat, zda si skutečně zapsal zápis nebo úkol).</p> <p>VO 3: <i>V čem pedagogičtí pracovníci vnímají možné řešení problémové edukace romských žáků se sluchovým postižením?</i> Problém edukace romských žáků se sluchovým postižením má, jak bylo v textu několikrát naznačeno, polyetiologický charakter. Respondenti i informanti vnímají řešení</p>	<p>romských žáků se sluchovým postižením. Taktéž šlo o statistické vyhodnocení prevalence jednotlivých problémových oblastí edukace romských žáků se sluchovým postižením. Zkoumání fenoménu edukace romských žáků se sluchovým postižením se dále rozvíjelo kvalitativním sběrem dat a analýzou osmi rozhovorů, jež pojednávaly o osobních zkušenostech pedagogických pracovníků, jež s danou cílovou skupinou spolupracují.</p> <p>Kvalitativní sběr dat proběhl formou polostrukurovaných rozhovorů, jež byly provedeny s osmi pedagogickými pracovníky. Rozhovor byl řízen schématem, jež se týkalo šesti okruhů problémové edukace romských žáků se sluchovým postižením. Okruhy byly stanoveny na základě výsledků kvantitativního šetření. Jednalo se o následující okruhy: <i>osobnost, komunikace, kázeň, školní připravenost, pozornost a</i></p>
--	--	---

	<p>problematické edukace romských žáků se sluchovým postižením především v rodině. Rodina má pro žáka omnipotentní vliv. Rodinný postoj ke vzdělání je shodný s postojem dítěte ke škole. Respondenti zmiňovali jako možné řešení v souvislosti s rodinou konkrétně faktor spolupráce s rodinou (12 respondentů). V pedagogické praxi respondentů a informantů převažuje minimální nebo žádná spolupráce s romskou rodinou. Tento faktor (spolupráce s rodinou) dále byl analyzován informanty, kteří se domnívají, že rodinná iniciativa a participace ve vzdělávacím procesu dětí nebude přítomna a dále rozvíjena, pokud se nezmění komplexním způsobem sociální systém, který v současné podobě nereflktuje výkonnostní profil romských dětí/žáků. Tím pádem schází důvod, zájem, motivace či potřeba romské rodiny se jakkoli angažovat v edukaci svých dětí. Odpovědnost za vzdělávání romských</p>	<p>nakonec <i>motivace</i>. Tyto okruhy byly dále rozvíjeny a doplněny o další, jiná témata, která přirozeně vyplynula z výpovědí s konkrétními informanty. Účelem rozhovorů bylo získat přímý a detailní názor na problematické jevy edukace romských žáků se sluchovým postižením.</p> <p>Výzkumný vzorek kvalitativního výzkumu: <i>Inf-1</i> vychovatelka na internátě a v ŠD 21 let <i>Inf-2</i> učitelka na 1. a 2. stupni ZŠ 11 let <i>Inf-3</i> učitelka na 1. stupni ZŠ 8 let <i>Inf-4</i> učitelka na 1. a 2. stupni ZŠ 24 let <i>Inf-5</i> učitelka na 2. stupni ZŠ 20 let <i>Inf-6</i> učitelka na 1. a 2. stupni ZŠ 10 let neslyšící <i>Inf-7</i> učitelka v MŠ 18 let <i>Inf-8</i> asistent pedagoga na 2. stupni ZŠ 4 roky neslyšící</p> <p><i>Tabulka 1 - Výzkumný vzorek kvalitativního výzkumu</i></p> <p>HI: <i>Edukace romských žáků se sluchovým postižením je značně odlišná od edukace neromských žáků se sluchovým postižením.</i></p>
--	---	--

	<p>děti tak nese škola, obecně řečeno stát. Neutrální nebo laxní postoje romské rodiny ke vzdělání jsou logickou příčinou nedostatečné předškolní přípravy romských dětí. Právě zavedení povinného předškolního vzdělávání dle respondentů (11 respondentů) je dalším aspektem možného řešení problematické edukace. Povinné předškolní vzdělávání je dle aktuální legislativy platné, samotná předškolní příprava není řešením, neboť informanti v souvislosti s předškolní přípravou zmínili podstatu pravidelné docházky do mateřské školy. Výstižně postoj všech informantů ilustruje komentář inf-4: „(...) chodily pravidelně, tím myslím od osmi, od rána, až prostě do toho oběda. Aby prošli všemi těmi činnostmi. A ne třeba přijít až na desátou, a jde se ven, a potom vlastně tady ta rozumová výchova, logopedie, tam jako chybí. A pak je to hned jako v tom prvním ročníku jakoby poznat.“ Dále by dle</p>	<p>Kvantitativní a kvalitativní výzkum potvrdil hypotézu o odlišné edukaci romských žáků se sluchovým postižením v porovnání s neromskými žáky se sluchovým postižením. Z dotazníků vyplynulo, že nejvýraznější odlišností se jeví motivace (47% respondentů), na druhém místě obstála školní připravenost (15% respondentů). Motivace ve smyslu školní motivace je u romských žáků implikována postoji romské rodiny, potažmo romské komunity ke vzdělání a práci jako takové. Normativní vzorce, které má romský žák osvojené od rodiny, vytváří ve školním prostředí značný rozpor a jsou tím důvodem, proč jejich edukace dlouhodobě selhává. To, co odlišuje romské žáky se sluchovým postižením od ostatních žáků se sluchovým postižením je v podstatě souhrn inhibujících faktorů, který je jmenován výše v odpovědi první specificky výzkumné otázce. Je to stručně řečeno sociokulturní handicap, školní</p>
--	--	--

	<p>informantů pozitivně přispěla cílená a systematická podpora romských rodičů v oblasti vzdělávání. Valná většina Romů má žádné nebo základní vzdělání. Jako další možnosti řešení nacházejí respondenti v přítomnosti romského asistenta ve výuce (2 respondenti), doučování (1 respondent) a adekvátním vzdělávacím programu (3 respondenti). Na druhou stranu informanti v rozhovorech naopak zastávali odlišný názor, co se týče romského asistenta a adekvátního vzdělávacího programu. Romský asistent dle nich figuruje ve výuce pouze jako identifikační nástroj pro romské děti, ve skutečnosti, slovy informantů, romským asistentem se může stát kdokoliv bez ohledu na etnikum. Dokonce považují roli romského asistenta ve vyučovacím procesu za poněkud zbytečnou. „Zase je to jedno, jakou má barvu pleti. Měla jsem pár romských asistentů. (...) Tak vlastně z toho důvodu, jako nějaké</p>	<p>nepřipravenost, vysoká absence ve školní docházce a zanedbaná předškolní příprava.</p> <p>H2: <i>Žáci se sluchovým postižením dosahují lepších jazykových schopností než romští žáci se sluchovým postižením.</i> Smíšený výzkum přinesl zajímavé poznatky v oblasti jazykové komunikace. Byla sledována přítomnost problematiky komunikace romských dětí se sluchovým postižením. Ta zahrnuje bilinguální komunikaci v rodině, která vede k jisté neukotvenosti mateřského jazyka romského dítěte. Bazální komunikace v rodině a neschopnost romské rodiny podílet se na sluchové/logopedické reedukaci jsou indikátory nízkých jazykových kompetencí romského žáka. Nestimulující rodinné prostředí, ve kterém chybí podněty, jako jsou knížky nebo hračky, prohlubuje jejich malou slovní zásobu v českém</p>
--	---	--

	<p>identifikace, tak když máš neslyšící děti ve třídě, tak máš neslyšící asistentku. Aby to malý dítě vidělo, prostě se identifikovalo. (...) No většinou to ten romský asistent moc dlouho nevydržel. (...) Ten asistent měl chodit vlastně do rodin a vyřizovat to, co... no třeba když dítě nechodí do školy (...). Romská rodina reagovala ne na to, že přichází Rom, ale reagovala na to „jde k nám pedagog“. Takže v tomto případě bylo úplně jedno, jestli tam jde Rom, anebo jestli tam jdu já. Takže to bylo jedna věc. To, že vlastně ta kontrola nebyla až tak jakoby kvalitní, od toho asistenta. V tomto, aby šel do té rodiny, taky moc asi nepomohl. A i co se týkalo respektu nebo udržení kázně, tak já jsem třeba měla u těch děcek větší respekt než jako ti romští asistenti. Takže zase – není to o barvě pleti“ [inf-4]. I existenci adekvátního vzdělávacího procesu nevnímají jako účelnou. Myslí si, že adekvátní vzdělávací program není řešením,</p>	<p>znakovém jazyce. „Neslyšící romský žák nerozumí orálnímu jazyku, ať už jde o jazyk český nebo romský. Přichází do vzdělávací instituce bez jazyka, ať už slyšící rodiče mluví česky nebo romsky“ [inf-3]. Stav bezjazyčí a ostatní jmenované aspekty však můžeme identifikovat i u ostatních dětí se sluchovým postižením a nejsou tedy z hlediska identifikace odlišností edukace romských dětí ojedinělé. Lze konstatovat, že v oblasti komunikace romští žáci se sluchovým postižením nejsou optikou informantů specifickou skupinou. Na druhou stranu se informanti domnívají, že výuka jazyků pro romské děti musí být obtížnější než u ostatních dětí se sluchovým postižením, neboť „(...) ve většině rodin se ještě mluví buď romsky, nebo slovensky. Takže je tam vmíchanej romskej jazyk, slovenskej jazyk, do toho nějaká ta čeština, a do toho ještě děcko, když je nedoslýchavý, nebo s nějakou tou</p>
--	---	---

	<p>„(...) nevím, jestli by mi tento program pomohl, nevím, co by obsahoval... Můj názor je, že tento program je vhodný pro celou třídu s vyšším počtem romských žáků, většinou v každé třídě je jeden, max. 3 žáci romského etnika (...)“ [inf-6]. „Pokud bude vzdělávací program řešit pouze obsah vzdělávání, nic to s jejich motivací nevyřeší“ [inf-3]. V dotazníku byl rovněž zmíněn faktor internátního pobytu, ten vyšel v kvalitativním výzkumu obdobně. Všemi informanty byl identifikován jako pozitivní aspekt edukace romských žáků se sluchovým postižením, „(...) mají tam lepší výchovu, starají se o ně, víc pečují, naučí se tam víc. A tím se můžou zlepšovat. To je pro jejich život“ [inf-8]; „(...) je jednodušší, když jsou na internátě, a jsou tady od pondělka do pátku, že pro ně to je problém; každý den je vodit (pozn. do školy)“ [inf-7]. V rozhovorech dále zazněly možnosti řešení, jako jsou</p>	<p>sluchovou vadou, a přijde do školy, kde se na něho teda „háže“, v uvozovkách, teda další jazyk. Ať už český jazyk, nebo znakový jazyk. Tak prostě tyto děti nejsou v šesti, sedmi letech vybavený na to, aby zvládaly tady 3-4 jazyky se učit, jakoby zaráz“ [inf-4]. V současné době málokterá rodina iniciuje aktivní zájem podílet se na vzdělávání svého dítěte. Inf-7 ve svém rozhovoru upozornil, že veškerou reedukační péči předávají rodiče mateřské škole. Téměř ve všech rodinách bez ohledu na etnikum probíhá bazální péče a situace není o dost lepší ani u dětí s kochleárním implantátem, kde domácí reedukační péče probíhat musí. Z hlediska mezilidské komunikace učitel-romský žák informanti nezaznamenávali závažné komplikace, interpretovali ji jako běžnou. „V případě našich romských žáků se sluchovým postižením je komunikace ve znakovém jazyce bez větších problémů. V komunikaci mezi</p>
--	--	--

	<p>zprísňení kázeňského systému (tvrdší sankce za kázeňské prestupky), doučování/příprava do školy v rámci odpolední zájmové činnosti ve škole, pomoc s doprovázením dětí do škol a domů.</p> <p>SHRNUTÍ</p> <p>Konkrétní bariéry a příčiny ovlivňující problematickou edukaci romských žáků se sluchovým postižením:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nízký sociokulturní kapitál - Nejednotnost výchovného působení - Nepodnětné rodinné prostředí - Narušená rodinná konstelace - Chybějící stabilní osoba, kladný vzor - Multilinguální komunikace v rodině - Neukotvenost mateřského jazyka - Malá slovní zásoba v českém jazyce - Nízké jazykové kompetence - Bazální komunikace a výchova v rodině 	<p><i>sebou si děti vytváří vlastní znaky, naše porozumění je tím pádem horší“ [inf-1]. „(...) oni jakoby s komunikací nemají vůbec problémy. Oni ví, že já jsem neslyšící, takže oni znakují se mnou. A třeba učitel je slyšící, oni ví, že je slyšící, takže se snaží mluvit.“ [inf-8].</i></p> <p>H3: Čím větší je absence romských žáků se sluchovým postižením ve školní docházce, tím větší má vliv na jejich školní neúspěšnost.</p> <p>Tato hypotéza odkazuje na VO 1. Absence ve školní docházce přímo koreluje se školní neúspěšností. Má tedy inhibující charakter. Čím vyšší je úměra absence školní docházky, tím více je prohloubena školní neúspěšnost. V obou výzkumech vzešla absence ve školní docházce jako negativní ukazatel a současně i jako specifikum edukace romských žáků se sluchovým postižením. Specifikum proto, že tento faktor je charakteristický u romských</p>
--	---	---

	<ul style="list-style-type: none">- Horizontální vnímání světa- Nízká hodnota vzdělání- Absence školní motivace- Přenesení odpovědnosti za vzdělání romských dětí na školu- Odkázanost na sociální systém- Obtížný temperament- Kombinované postižení	<p>žáků se sluchovým postižením a odlišuje je od ostatních žáků se sluchovým postižením. Toto specifikum komplikuje práci pedagogických pracovníků, neboť nedochází k fixaci na pravidelný režim a řád, který romské děti neznají. Tyto souvislosti jsou důvodem, proč jsou pedagogové nuceni zastávat vůči romským žákům se sluchovým postižením specifická vzdělávací a výchovná opatření.</p> <p>H4: U romských žáků se sluchovým postižením se objevuje prevalence problémového chování oproti neromským žákům se sluchovým postižením. Výzkum přinesl zajímavý závěr týkající se kázně romských žáků se sluchovým postižením. Postoje ohledně kázně vyšly variabilně. Respondenti zmínili, že využívají jak běžná, tak i specifická výchovně-vzdělávací opatření vůči romským žákům se sluchovým</p>
--	---	--

		<p>postížením (viz odpověď na VO 2). Kázeň v dotazníkovém šetření nebyla respondenty vnímána jako zřetelná, ani jako nejčtenější překážka edukačního procesu romských žáků se sluchovým postižením. Z rozhovorů vplynuly rovněž obdobné závěry. I v nich nebyla kázeň jmenována jako signifikantní faktor, ani jako příčina problematice edukace. Na druhou stranu většina informantů jasně deklarovala postoj problémového chování romských žáků. Tato skupina pedagogů konkretizovala, že kázeň je u romských dětí se sluchovým postižením čím dál víc závažnější a frekventovanější. „(...) jsou čtenější než u žáků se sluchovým postižením. Z velké míry je k tomu vedou přímo jejich rodiče. (...) Lhaní, krádeže, konflikty a fyzická agresivita vůči spolužákům a také k pedagogům, vulgární projevy k pedagogům, vandalismus a ničení školního interiéru, kouření, šikana spolužáků a</p>
--	--	--

		<p><i>pedagogů“ [inf-3]. Oproti nim zastávali odlišný postoj ke kázni dva informanti, kteří neshledávají rozdílnost chování mezi romskými dětmi a ostatními dětmi se sluchovým postižením. „(...) kázeňské problémy jsou stejné, jako u jiných dětí. Občas jsou divocí, občas běhají po chodbě...“ [inf-5]. Informanti se shodli na kontextu problémového chování romských dětí se sluchovým postižením, jenž spočívá v inherentní moraliť romského etnika.</i></p> <p><i>H5: Podpora rodiny přispívá ke zvýšení školní úspěšnosti romských žáků se sluchovým postižením.</i> Objasnění této hypotézy rovněž můžeme nalézt v obou výzkumech. Z dotazníků lze vyčíst faktor rodiny a rodinné spolupráce jako významně podporující faktor edukace romských žáků se sluchovým postižením (uvedlo 12 respondentů ze 40). V kvalitativním výzkumu vyšel jasný odkaz</p>
--	--	---

		<p>na rodinu. Informanti ji vnímají jako zásadní, přirozený a efektivní činitel výchovně-vzdělávacího procesu romských žáků se sluchovým postižením. Školní úspěšnost u romských dětí dle informantů nastane za předpokladu aktivní rodinné participace v edukačním procesu, jež je reálná pouze v komplexní změně sociálního systému vázaného na výkon.</p> <p><i>H6: Pedagogičtí pracovníci zastávají vůči romským a neromským žákům se sluchovým postižením komparativní přístup. Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že učitelé využívají běžné i specifické postupy vůči romským žákům se sluchovým postižením. Informanti byli v definování přímého komparativního přístupu opatrní. V rozhovorech několikrát zazněla rezolutní přesvědčení o nerozlišovacích tendencích vůči žákům. Nepřímo však uznali všichni</i></p>
--	--	--

		<p>informanti jistý diferenciovaný postoj vůči žákům. Jejich komparativní postoje jsou ale s ohledem na výše citované problematické jevy a specifika edukace romských žáků se sluchovým postižením zcela oprávněné. Romští žáci se sluchovým postižením jsou skupina žáků, jež vyžadují specifický přístup v mnoha oblastech.</p> <p>SHRNUTÍ</p> <p>Intervenující podmínky:</p> <ul style="list-style-type: none">- Dlouhodobé zkušenosti s romskými žáky se sluchovým postižením- Etnopedagogický přístup- Kontextová-ekologická perspektiva- IVP- Specifická vzdělávací opatření- Snížené školní nároky- Atraktivita výuky <p>Další související možnosti intervence a</p>
--	--	--

		<p>doporučené strategie vyplývající z empirického šetření:</p> <ul style="list-style-type: none">-Změna přístupu romské rodiny ke vzdělání (vzdělávání rodičů)- Kurzy znakového jazyka pro rodiče- Sluchová a logopedická reedukace v domácím prostředí- Změna sociálního systému (sociální systém vázaný na výkon)- Změna kázeňského systému (tvrdší sankce)- Povinná předškolní příprava- Příprava na vyučování/doučování ve škole- Pomoc rodině s doprovázením dětí do školy- Internátní pobyt <p>Očekávané následky a pozitivní změny v případě akceptace doporučených strategií:</p> <p>Spolupráce s rodinou a odpovědnost rodičů za vzdělání dětí</p>
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none">- Zlepšení komunikace v rodině- Rozvoj jazykových kompetencí romských dětí se sluchovým postižením- Pozitivní přístup romských dětí ke vzdělání- Školní připravenost- Vzdělanost romských dětí se sluchovým postižením- Interiorizace pravidelný režimu- Osobní angažovanost dětí ve vzdělávací oblasti- Životní perspektiva romského dítěte se sluchovým postižením- Vzdělávací aspirace
--	--	---