

Interkulturní rozdíly ve stylech učení (styly učení romských a neromských žáků)

Intercultural differences in learning styles (learning styles in Roma and non-Roma students)

Hana Forejtníková¹ a Zdenka Stránská¹

¹Psychologický ústav, Masarykova univerzita v Brně

Abstrakt

Příspěvek navazuje na řadu dílčích studií věnovaných problematice stylů učení. Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat individuální preference při učení romských žáků druhého stupně základní školy, zejména pak porovnání učebních stylů romských žáků se styly učení žáků neromských. Byla analyzována data od 223 žáků druhého stupně základní školy, z toho 113 žáků bylo romského původu. Ke zjištění stylů učení byl použit Dotazník stylu učení (LSI – Learning Style Inventory) autorů Dunnové, Dunna a Price. Byly shledány rozdíly v učebních stylech romských a neromských žáků. Výsledky poukazují, že romští žáci mají menší vytrvalost při učení než jejich neromští spolužáci, častěji preferují dopolední učení, méně upřednostňují učení večer, mají menší potřebu změny místa při učení a méně je k učení motivují rodiče. Výsledky našeho výzkumu jsou příspěvkem k rozvíjející se oblasti diagnostiky a využívání individuálních učebních stylů, jakož i k v současnosti velmi aktuální otázce vzdělávání romského etnika.

Klíčová slova

učení, styly učení, romský žák, interkulturní rozdíly, multikulturní výchova a vzdělávání

Abstract

The paper follows a series of minor studies devoted to learning styles. The aim of the study was to map individual learning preferences of Roma students of second level primary school (6th-9th grade), especially compared to the learning styles of non-Roma students. Data were obtained from 223 students, of which 113 were of Roma origin. The Learning Style Inventory – LSI (Dunn, Dunn and Price) was used to determine the learning styles. The analysis detected differences in learning styles between Roma and non-Roma students. The results indicate that Roma students have less persistence in learning than their non-Roma peers, tend to prefer studying in the morning, are less likely to study in the afternoon and evening hours, have less need to change setting when studying, and often lack parents' support and guidance in their studies. The results have important implications for the emerging field of learning style assessment and its employment in individual students' learning support, as well as for the currently very topical issue of Roma education.

Key words

learning, learning styles, Roma student, intercultural differences, multicultural education

Úvod

V současné době je v řadě vyspělých zemí věnována značná pozornost otázce, jak ve škole vytvořit prostředí, které by žákovi umožňovalo optimální rozvoj jeho potencialit. Jedním z možných řešení by mohlo být poznávání, respektování a usměrňování stylu žákovy učení.

Výzkumné pracovníky, psychology poskytující poradenské služby žákům, rodičům a učitelům i pracovníky ve školní praxi zajímá, co všechno může ovlivnit diagnostické údaje o stylech učení žáků. Tato oblast zatím nebyla souhrnně zpracována a neustále se v ní bádá. Navzdory intenzivnímu výzkumu není problematika učebních stylů dořešená, názory na ni nejsou jednotné, ale naopak rozporné, ba dokonce někdy až protichůdné. Jak uvádí Mareš (1998, s. 116), ze současného vymezení učebních stylů plyne, že obsahují aspekty, které žák získává během života vlivem sociálních podmínek a životních situací. Nezískáváme tedy data o stylech učení „samých, čistých“, ale data o stylech žáků určitého věku, typu školy, určitého ročníku studia, žáků z určitých rodin žijících v určité lokalitě, v určitém kulturním systému, v určitém státě. Jedince (a diagnostická data, která od něj získáme) ovlivňuje množství faktorů (biologické, pedagogické, sociokulturní). V souvislosti s problematikou stylů učení se realizovaly a stále realizují právě i výzkumy, jejichž cílem je zjistit, jak se na preferenci určitých stylů učení podílí například vliv věku, pohlaví, chronobiologické preference, postižení jedince, sociální prostředí (rodinné, školní, pracovní) nebo rasové, etnické a kulturní vlivy.

Problém minorit není zanedbatelný v žádném státě. Bývá zdrojem napětí, skrytých či zjevných konfliktů nejen ve veřejném životě, ale také ve škole (zde v podobě konfliktů mezi učiteli a žáky, učiteli a rodiči i mezi žáky vzájemně). Výzkumy zabývající se rozdíly mezi styly učení u různých rasových a etnických skupin se v posledních letech množí. A právě předkládaná studie navazuje na již realizované výzkumy v této oblasti. Představujeme v ní vybrané dílčí výsledky výzkumného šetření realizovaného spolu s Cvanovou – Forejtníkovou (v rámci zpracování jejího diplomového úkolu – 2006), které bylo zaměřené na porovnání stylů učení romských a neromských žáků.

Interkulturní rozdíly ve stylech učení

Podle Guildové (1994) je jen málo pochyb o tom, že existuje souvislost mezi kulturou, ve které žáci žijí, a jejich preferovaným způsobem učení. Tento vztah se navíc přímo vztahuje k akademické, sociální a emoční úspěšnosti ve škole. Durodoye a Hildreth (1995) upozorňují, že vztah mezi kulturou a učebním stylem sice existuje, ale není ještě zcela vysvětlen. Nicméně, interkulturní rozdíly ve stylech učení dokládá množství výzkumů, z nichž v naší práci uvedeme jen část.

Griggsová a Dunnová ve svých studiích zkoumaly specifika učebních stylů hispánských (1995) a asijských (1996) studentů v USA, porovnávaly učební preference u Afroameričanů, Mexičanů, Řeků a Číňanů žijících v USA, srovnávaly také styly učení kanadských Indiánů, Portorikánců, Jamajčanů, Bahamčanů a Singapurců (Dunn & Griggs, 1990, cit. dle Mareš, 1998). U všech těchto skupin odhalily signifikantní rozdíly v učebních stylech.

Parková (1997) zjistila odlišnosti ve stylech učení mezi americkými žáky původem z Koreji, Mexika a Arménie a anglo-saskými žáky v USA. Ve své další studii se Parková

(2000) zabývala styly učení studentů z jihovýchodní Asie, konkrétně z Kambodži, Laosu, Vietnamu a Thajska. Odhalila významné rozdíly jednak mezi asijskými a americkými studenty, jednak mezi různými národnostními skupinami asijských studentů. Vztah mezi styly učení a etnikem prokázala Parková (2002) i v další studii, ve které srovnávala učební preference arménských, thajských, korejských, mexických a vietnamských studentů na amerických středních školách. Zajímavé je i její zjištění, že některé složky učebních stylů těchto studentů korelovaly s délkou jejich pobytu v USA. V této studii Parková cituje dalších pět výzkumů, které zjistily rozdílné učební styly u různých etnických či rasových skupin.

Množství výzkumů v USA se zabývá učebními styly Afroameričanů. Durodoye a Hildreth (1995) podrobně popisují zjištění týkající se rozdílů mezi afroamerickými a bílými žáky. Zjednodušeně je možné styl učení Afroameričanů popsat jako více sociální a emocionální, harmonický a prakticky zaměřený, neverbální a vyjadřující tvořivost. Tomuto tématu se věnují i Rovai, Gallien a Wighting (2005), kteří ve shodě s Durodoye et al. (1995) uvádí, že Afroameričané jsou více závislí na poli, zatímco bílí Američané mají tendence být na poli nezávislí.

Rovai et al. (2005) ve své studii uvádí i výzkumy, které neprokázaly signifikantní vztah mezi styly učení a kulturou. Převládají však výzkumná zjištění, která interkulturní odlišnosti potvrzují.

Většina výzkumníků se však shoduje na tom, že neexistuje nic takového jako specifický učební styl určité etnické či kulturní skupiny. Není možné určit učební preference jedince jen na základě jeho příslušnosti k určité skupině. Dle Dunnové (Dunn & Denig, 1998) je možné v každé rasové či etnické skupině najít lidi s jakýmkoli stylem učení. Ve skutečnosti rozdíly uvnitř skupin jsou stejné a často i větší než meziskupinové odlišnosti. Avšak každá skupina má větší nebo menší procentuální podíl lidí se specifickým stylem učení.

Styly učení v multikulturní výchově a vzdělávání

Z výše uvedených poznatků je zřejmé, že kulturní prostředí, ze kterého dítě pochází, ovlivňuje jeho způsob učení. Podle Guildové (1994) tato souvislost mezi kulturou, ve které žáci žijí, a jejich preferovaným způsobem učení, jak již bylo uvedeno, se přímo vztahuje k akademické, sociální a emoční úspěšnosti ve škole. Může se totiž stát, že kulturní a výchovně-vzdělávací tradice, které si vytvořila relativně stejnorodá většina obyvatelstva daného státu, se odlišuje od kulturních a výchovně-vzdělávacích tradic menšin v daném státě. Děti z různých menšin skutečně mívají problémy se svým stylem učení už od počátku školní docházky. Této skutečnosti si pedagogové povšimli v mnoha zemích světa. U nás a v sousedních státech jde zejména o otázku romských žáků, Luit a Nelissen (1995) referují o podobných potížích přistěhovalců v Holandsku, v USA se intenzivně řeší zejména tzv. „African American achievement gap“ (Rovai et al., 2005), tedy nižší školní úspěšnost Afroameričanů.

Vzniká pak nejen pedagogický, ale i politicko-etický problém: zda školu chápat jako „tavící pec“ (Guild, 1994), v níž zaniknou kulturně podmíněné zvláštnosti stylů učení, nebo spíše jako zastánkyni kulturní rozmanitosti pečující o udržení rozdílů ve stylech učení. V současnosti se prosazuje multikulturní výchova respektující zvláštnosti všech žáků a směřující k odstranění kulturních, etnických a rasových předsudků.

Jedním z přístupů v rámci multikulturní výchovy je i snaha zvýšit školní úspěšnost vybraných skupin pomocí změny učebních osnov, které by respektovaly kulturní zvláštnosti. Dunnová (1997) ve své studii kulturně specifického učiva zjistila, že to, zda se studenti zvládli naučit určitý obsah, záviselo na způsobu, jakým se učili, a ne na obsahu samotném. Tvrdí tedy, že kulturně citlivé učební osnovy nemohou zlepšit školní úspěšnost neprosopřívajících kulturních skupin.

Respektování rozmanitých učebních stylů všech žáků může podle Dunnové (1997) velmi dobře naplnit cíle multikulturní výchovy. Konkrétní provedení v praxi však může být různé. Bohužel často dochází k nedostatečnému pochopení koncepce stylů učení nebo multikulturní výchovy, a následně také k nesprávnému využití těchto poznatků v praxi. Příkladem mohou být tendence učit všechny žáky určité minority stejným způsobem. Přestože výzkumy skutečně prokázaly kulturně specifické zvláštnosti ve stylech učení, není možné ignorovat velkou rozmanitost uvnitř každé kultury. Styly učení, které by měly být použity jako nástroj k individualizaci vyučování, jsou v těchto případech jen dalším zdrojem stereotypního pohledu a předsudků vůči minoritám (Dunn, 1997). Informace o učebních stylech přináší alternativní pohled na žáka z jiného kulturního prostředí, ale učitelé musí neustále brát v úvahu individuální zvláštnosti každého jednotlivce.

Jiným příkladem ne zcela vhodného přístupu mohou být specializované třídy či školy pro určitou skupinu žáků, v USA zejména pro Afroameričany, u nás např. třídy pro romské žáky. Vyučování v těchto třídách je lépe přizpůsobené učebním zvláštnostem žáků dané kultury a často je také efektivnější než ve smíšených třídách. Jeden z hlavních cílů multikulturní výchovy tedy tyto školy splňují, zvyšují školní úspěšnost žáků z odlišných kultur. Avšak neméně významným cílem multikulturní výchovy je i zvyšování citlivosti ke kulturním odlišnostem, což přístup založený na segregaci rozhodně nepodporuje.

Řešením je spíše kulturně citlivý způsob vedení výuky (Villegas, 1991, cit. dle Mareš, 1998), který zná zvláštnosti žáka kulturního zázemí a respektuje způsoby, jimiž se žák učí. Bere v úvahu i skutečnost, že kulturně citlivé vyučovací strategie nejsou univerzální, nejsou automaticky přenositelné na žáky pocházející z jiné kultury, z jiného etnika.

Konkrétním příkladem využití koncepce stylů učení v multikulturní výchově mohou být studie zabývající se učebními preferencemi a efektivností modelu Dunna a Dunnové u afroamerických žáků v USA. Durdoye a Hildreth (1995) se pokusili vysvětlit neúspěšnost afroamerických žáků rozparem mezi jejich výraznou závislostí na poli a převážně analytickým charakterem vyučování na amerických školách, které vyhovuje žákům na poli nezávislým. K podobnému závěru dospěli i Rovai et al. (2005). Úspěšnost praktického využití vyučování založeného na stylech učení u afroamerických studentů popisují Parková (2002) a Burke a Dunnová (2002). Jacobs (1990) zjistil rozdíly v učebních stylech různých úspěšných afroamerických studentů, upozorňuje tedy na nutnost individuálního přístupu i k těm žákům, kteří pocházejí ze stejného kulturního prostředí.

Podle Guildové (1994) jediným způsobem, jak vyhovět rozdílným vzdělávacím potřebám žáků, je cíleně aplikovat odlišné vyučovací strategie. Spravedlivé vyučování neznamená stejné vyučovací metody pro každého, ale rovnocennou příležitost k úspěchu, což je možné dosáhnout jen odlišným přístupem k různým žákům.

Současná situace ve vzdělávání Romů

Nenajdeme snad jedinou publikaci zabývající se romskou problematikou, která by nezdůrazňovala zásadní důležitost vzdělání pro vzestup romského etnika a jeho integraci do společnosti. Stejně tak se všechny shodují na tom, že romské děti jsou školsky velmi neúspěšné, že přístup Romů ke vzdělání není rovnocenný, a také že stávající systém vzdělávání není připraven na kulturní specifika žáků a na diferencovaný přístup k nim. V posledních letech vychází u nás množství publikací, které se těmito otázkami zabývají velmi podrobně. My se zde omezíme jen na stručný úvod do problematiky vzdělávání romského etnika.

Úroveň vzdělání romské populace je v současnosti velmi nízká. V starších věkových skupinách je poměrně velké zastoupení negramotných osob, mladší věkové kategorie jsou často pologramotné, většinou prošly jen základním vzděláním bez další kvalifikace. Neuspokojivá je i situace nejmladší generace Romů. Výzkumy bylo zjištěno, že romské děti oproti ostatním dětem propadají 14krát častěji, 5krát častěji jsou klasifikovány druhým nebo třetím stupněm z chování, 30krát častěji ukončují školní docházku v nižším než závěrečném ročníku a 28krát častěji jsou převáděny do zvláštních škol (Šišková, 1993). Tyto skutečnosti mají nepříznivé důsledky v oblasti sociální, ekonomické i kulturní, prohlubují skupinové a společenské rozpory a vyvolávají značné problémy z hlediska národnostního porozumění.

Podmínkou pro zvýšení vzdělanostní úrovně romského etnika je podle Šotolové (2001) akceptování etnických, sociálních a kulturních odlišností ve výchovně-vzdělávacím procesu. Současné zkušenosti se vzděláváním romských dětí však naznačují, že naše školy prozatím nerespektují etnokulturní, sociální, jazykové a psychické odlišnosti romských žáků a odlišnosti jejich životních perspektiv a cílů. Podle Holomka (cit. dle Dobšíková, 1997) současná základní škola etnickou odlišnost a handicap romských dětí spíše umocňuje než tlumí.

Šotolová (2001) považuje náš školský systém za značně nepružný, protože ve výchovně-vzdělávacím procesu počítá především s dětmi vybavenými takovými osobnostními a rodinnými dispozicemi, které jim zajišťují bezkonfliktní existenci ve škole. Pokud se tedy dítě vymyká běžnému průměru, nejsou mu vždy poskytnuty podmínky na získání vzdělání, jež by odpovídalo jeho schopnostem a možnostem.

O podobných zkušenostech se vzděláváním romských dětí referují i jiné evropské země. Například Chronaki (2005) uvádí, že účast romských dětí ve školách v Řecku je nesystematická, emocionálně traumatizující a může být charakterizována také jako zkušenost neustálých kulturních konfliktů. Podobnou zkušenost dokumentuje i Tauberová (2003) ve svém pozorování školní docházky dětí ze skupiny Sintí Estraxaria – romské komunity na severu Itálie. Uvádí, že italská škola je jen velmi slabě připravená na vzdělávání romských dětí.

Výzkum

Cíl výzkumu a hypotézy

Z uvedeného přehledu současných poznatků o zkoumaném problému je patrné, že problematikou interkulturních rozdílů ve stylech učení a jejich vlivů na školní úspěšnost se zabývá mnoho studií. Mnohé z těchto výzkumů se také zaměřují na porovnání stylů učení etnických a kulturních minorit s majoritní populací dané země. Jde však převážně o studie zahraniční, zejména americké, zabývající se minoritami významnými v jejich zemi, např. Afroameričané, etničtí Indiáni, Mexičané atd. V nám dostupných pramenech jsme našly pouze jedinou práci, která se podobnou problematikou zabývá v našich podmínkách. Je jí sonda do stylů učení romských žáků realizovaná Marešem a Smékalem (1995, cit. dle Mareš, 1998).

Z dosavadních poznatků zahraničních výzkumných šetření je možné předpokládat, že různé rasové, etnické nebo kulturní skupiny mají odlišný styl učení. Pro ověření tohoto předpokladu v našich podmínkách se jako nejvhodnější skupina jeví romští žáci. Jednak je to nejpočetnější etnická skupina v České republice, ale především je u nás také nejvíce diskutovanou skupinou v kontextu multikulturního vzdělávání. Romští žáci jsou ve vzdělávání oproti majoritní populaci mnohem méně úspěšní. Mnohé romské děti selhávají už na samém počátku školní docházky a často končí ve speciálních školách. Romské děti, které na běžných školách zůstávají, mají v průměru mnohem horší prospěch než jejich neromští spolužáci a hůře se uplatňují v dalším vzdělávání. Důvodů pro tyto skutečnosti je celá řada, mnohé z nich jsou známé a v literatuře dobře popsány, mnohé další ještě mohou být nalezeny. Jedním z faktorů ovlivňujících školní prospěch romských dětí mohou být i odlišné styly učení.

Jak již bylo uvedeno, jedinou nám známou studií zabývající se přímo styly učení romských dětí je sonda Mareše a Smékala (1995, cit. dle Mareš, 1998), kterou provedli u 32 neromských a 9 romských žáků 6. ročníku základní školy. Styly učení diagnostikovali pomocí české verze dotazníku LSI Dunnové et al.. Statisticky významné rozdíly ve stylech učení romských a neromských žáků našli jen ve třech z 21 proměnných. Romští žáci výrazně častěji preferovali ranní učení a dopolední učení oproti svým spolužákům. Naopak udělat radost svým rodičům pro ně nebyl příliš silný motivační faktor při učení. V našem výzkumu jsme navázaly na tuto sondu a pokusily jsme se její výsledky ověřit na mnohem rozsáhlejší souboru.

Cílem našeho výzkumného šetření tedy bylo prozkoumání učebních stylů romských žáků druhého stupně základní školy, zejména pak porovnání učebních stylů romských dětí se styly učení dětí neromských.

Pro výzkumné šetření jsme stanovily **hlavní hypotézu**:

Styly učení romských žáků se statisticky významně liší od stylů učení neromských žáků.

Tuto hypotézu jsme formulovaly na základě výše citovaných studií o rozdílnosti stylů učení u různých etnik a kultur. Zejména jsme pak vyšly ze sondy do studijních stylů, kterou provedli Mareš a Smékal (1995, cit. dle Mareš, 1998), a na jejímž základě jsme také stanovily v rámci této hypotézy tři **hypotézy dílčí**:

1. Romští žáci preferují ranní učení častěji než žáci neromští.
2. Romští žáci preferují dopolední učení častěji než žáci neromští.
3. Romští žáci jsou k učení méně motivováni svými rodiči.

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo celkem 223 žáků druhého stupně základní školy. Výzkum byl proveden ve třech brněnských školách s převahou dětí z odlišného sociokulturního prostředí – ZŠ nám. 28. října, ZŠ Křenová a ZŠ Vranovská. Tyto školy jsou již částečně specializované na výuku dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, zejména dětí romské.

Žáci ve výzkumném souboru jsou ve věku 11 až 17 let, průměrný věk je 13,35. Dívky tvoří 56,5 % ($N = 126$) zkoumaného souboru, chlapci 43,5 % ($N = 97$). Téměř vyrovnané je zastoupení romských (50,7 %) a neromských (49,3 %) žáků. Detailní informace zobrazuje Tabulka 1.

Tabulka 1. Zastoupení romských a neromských žáků ve výzkumném souboru.

Žáci	Chlapci	Dívky	Celkem	ZŠ nám. 28. října	ZŠ Křenová	ZŠ Vranovská
Romští	52	61	113	57	34	22
Neromští	45	65	110	30	32	48

Metoda

Pro zjištění stylu učení byl použit Dotazník stylu učení (LSI – Learning Style Inventory) autorů Dunnové, Dunna a Price (2004). Českou verzi dotazníku LSI, vydanou v roce 2004 Institutem pedagogicko-psychologického poradenství ČR, na základě amerického originálu vytvořili Mareš a Skalská (1994). Manuál do češtiny přeložili Slavík a Mareš. 104 položek původního dotazníku bylo autory české verze zredukováno na 71 položek. Americká verze měří 22 proměnných stylů učení. V české verzi se oproti originálu některé faktory rozdělily na dva (ticho – hluk, učit se sám – učit se s kamarády), jiné se naopak spojily do jednoho kontinua (auditivní/vizuální učení). Byly vypuštěny dva faktory, a to střídání sociálních podmínek při učení a odpolední učení. Česká verze LSI tedy obsahuje 21 proměnných. Jejich přehled je v Tabulce 2.

Tabulka 2. Přehled proměnných v české verzi LSI.

1.	Preferování ticha
2.	Hluk při učení nevadí
3.	Potřeba světla při učení
4.	Potřeba tepla při učení

5.	Nábytek
6.	Vnitřní motivace
7.	Vytrvalost
8.	Odpovědnost
9.	Strukturování úkolů
10.	Učit se sám
11.	Učit se s kamarády
12.	Autorita dospělých
13.	Auditivní/vizuální učení
14.	Taktilní učení
15.	Zážitekové učení
16.	Konzumování jídla, pití při učení
17.	Ranní/večerní učení
18.	Dopolední učení
19.	Změna místa při učení
20.	Vnější motivace – rodiče
21.	Vnější motivace – učitel

Dotazník LSI zjišťuje individuální preference – sumarizuje to, co žák dělá, co mu nejlépe vyhovuje, ovšem opomíjí otázku, proč daný žák preferuje právě tyto postupy. Dotazník neměří kvalitu postojů, hodnotový systém, neměří implicitní psychologické proměnné, jako je organizování, analyzování, klasifikování, zpracovávání učiva.

Všechny proměnné lze rozdělit do čtyř okruhů. Individuální preference se týkají:

- fyzikálního prostředí (hluk, světlo, teplo, nábytek),
- intencionálních aspektů (motivace, odpovědnost, vytrvalost, strukturování úkolů),
- sociálních potřeb (učit se sám, učit se s kamarády, mít na dosah dospělého člověka),
- psychofyzilogických potřeb (preferování určitého způsobu přijímání informací, preferování určité denní doby při učení, potřeba jídla a pití při učení, potřeba pohybu při učení (Mareš & Skalská, 1994).

Mareš a Skalská (1994) zkoumali také reliabilitu české verze LSI. U žáků základní školy má Cronbachovo alfa uspokojivé hodnoty pro všech 21 faktorů. Medián koeficientu alfa pro celý dotazník je 0,73.

Při interpretaci výsledků podle uvedených proměnných je vhodné upozornit na zvláštnosti některých z nich. Vysoký skóre v proměnné č. 5 (nábytek) znamená preferenci neformálního nábytku, např. gauč, křeslo, postel před nábytkem formálním, tj. psacím stolem, židlí apod. Vysoké hodnoty proměnných č. 6, 7, 8 znamenají: 6. nízká vnitřní motivace, 7. nedostatek vytrvalosti při učení a 8. malá odpovědnost za výsledky učení. Proměnné č.

13 a 17 mají bipolární charakter, přičemž vysoký skóre proměnné č. 13 znamená preferenci auditivního učení, nízký skóre převahu vizuálního učení. Vysoký skóre v proměnné č. 17 znamená preferenci ranního učení, nízký skóre preferenci učení ve večerních hodinách.

Dotazník stylu učení je určen pro žáky 3. až 12. ročníku školní docházky. Položky jsou pro všechny věkové kategorie žáků stejné, liší se jen způsob odpovídání. Žáci 3. a 4. ročníku odpovídají na třístupňové škále zakroužkováním písmene A (ano, souhlasím), N (ne, nesouhlasím) nebo T (těžko rozhodnout). Pro žáky 5. až 12. postupného ročníku je určena verze s odpovídáním na pětistupňové Likertově škále s body: nesouhlasím, spíš nesouhlasím, těžko rozhodnout, spíš souhlasím, souhlasím.

Přestože náš výběrový soubor zahrnuje žáky 6. až 9. ročníku ZŠ, rozhodly jsme se pro účely našeho výzkumu využít třístupňovou Likertovu škálu. Žáci své odpovědi zaznamenávali na stupnici 1-3. Důvodem pro toto zjednodušení jsou jednak naše předchozí zkušenosti s administrací dotazníku méně školsky úspěšným žákům, romským dětem a žákům v šestých ročnících, které naznačily, že je pro ně odpovídání na pětistupňové škále poměrně obtížné a vyplnění celého dotazníku se tak pro ně stává zdlouhavé a namáhavé. Zjednodušení odpovídání doporučovaly také některé učitelky a školní psychologka z vytypovaných škol. Ačkoli by žáci z vyšších ročníků a žáci z tříd s lepším prospěchem jistě zvládli odpovídat na pětistupňové škále, s ohledem na lepší srovnatelnost výsledků jsme použily zjednodušenou verzi pro celý výzkumný soubor.

Výsledky

V hypotéze jsme předpokládaly, že existují rozdíly ve stylech učení romských a neromských žáků. Pomocí Mann-Whitneyova U testu jsme zjistily, že romští žáci se od svých neromských spolužáků statisticky významně ($p < 0,05$) liší v pěti z 21 proměnných. Jsou to proměnné vytrvalost, ranní/večerní učení, dopolední učení, změna místa při učení a vnější motivace – rodiče. Čtyři z těchto proměnných jsou statisticky významné na hladině 0,01. Podařilo se nám tedy potvrdit *hlavní hypotézu* předpokládající interkulturní rozdíly ve stylech učení. Statisticky významné výsledky jsou uvedeny v Tabulkách 3 a 4 a graficky znázorněny v Grafech 1-5.

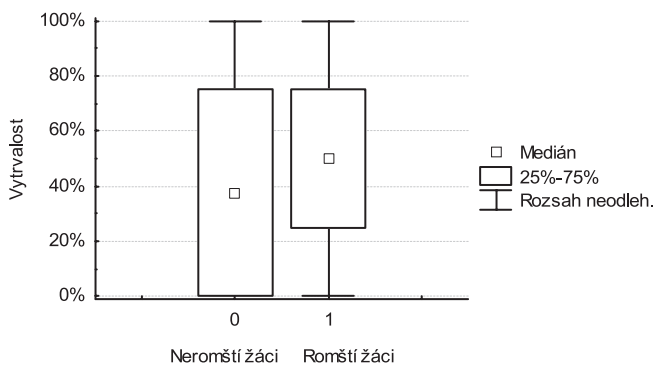
Tabulka 3. Interkulturní rozdíly ve stylech učení.

Proměnné				Romští žáci			Neromští žáci		
	U	Z	p	Průměr	SD	Medián	Průměr	SD	Medián
Vytrvalost	5173,00	-2,21	0,03	2,02	0,74	2,00	1,80	0,69	1,75
Ranní/večerní učení	5017,50	-2,52	0,01	1,68	0,49	1,60	1,54	0,54	1,40
Dopolední učení	4994,00	-2,62	0,01	2,18	0,77	2,00	1,91	0,73	2,00
Změna místa při učení	4842,00	2,89	0,00	1,86	0,60	1,67	2,12	0,67	2,33
Vnější motivace – rodiče	5048,00	2,96	0,00	2,75	0,34	3,00	2,86	0,29	3,00

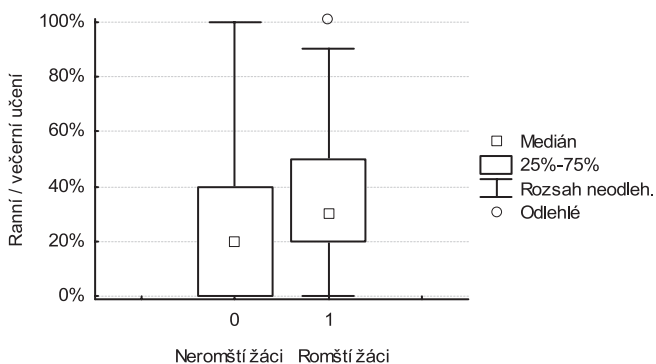
$p < 0,05$

Tabulka 4. Interkulturní rozdíly ve stylech učení.

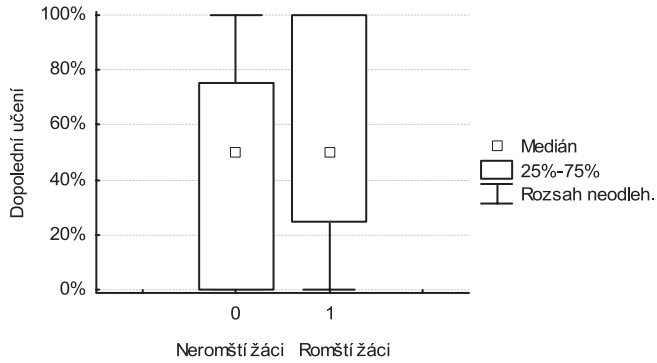
Proměnné	Komentář
Vytrvalost	neromské děti vytrvalejší
Ranní/večerní učení	neromské děti více večer
Dopolední učení	romské děti více
Změna místa při učení	neromské děti více
Vnější motivace – rodiče	neromské děti více



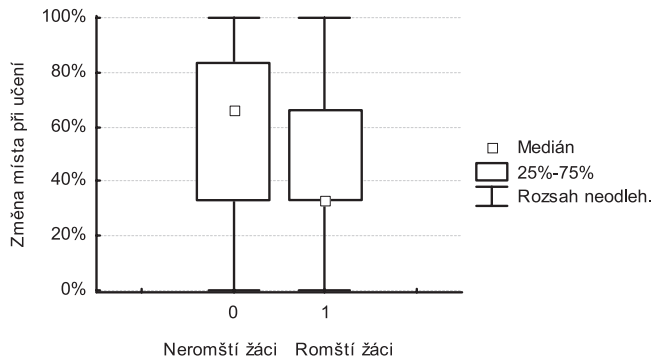
Graf 1. Rozložení dat proměnné vytrvalost.



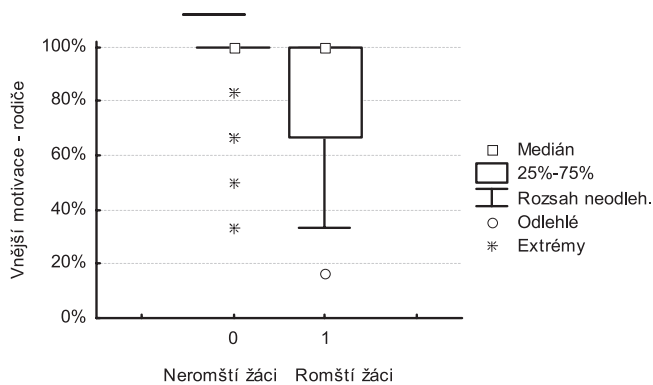
Graf 2. Rozložení dat proměnné ranní/večerní učení.



Graf 3. Rozložení dat proměnné dopolední učení.



Graf 4. Rozložení dat proměnné změna místa při učení.



Graf 5. Rozložení dat proměnné vnější motivace – rodiče.

Z výsledků vyplývá, že romští žáci mají menší vytrvalost při učení než jejich neromští spolužáci, učení v ranních hodinách jim nevyhovuje, ale na rozdíl od neromských žáků nepreferují ani večerní učení. Nejlépe se romským žákům učí dopoledne, upřednostňují tuto denní dobu pro učení častěji než žáci neromští. Měnit místo při učení potřebují spíše jen neromské děti, pro romské žáky to není významný faktor, změna místa při učení jim nevádí, ale ani ji nepotřebují. Všichni žáci jsou k učení velmi motivováni svými rodiči, romské děti však o něco méně. Rozložení dat v této proměnné (Graf 5) ukazuje, že pro naprostou většinu neromských žáků jsou rodiče tím nejsilnějším motivačním faktorem. Romští žáci jsou také velmi motivováni svými rodiči, ale zdaleka ne všichni tak silně, a kromě toho výsledky ukázaly, že stejně významným nebo i významnějším motivačním faktorem je pro romské žáky učitel.

Interkulturní rozdíly jsme zjišťovaly také zvlášť u obou pohlaví. Pomocí Mann-Whitneyova U testu jsme zjistily, že romské a neromské dívky se statisticky významně liší pouze ve dvou proměnných, a to změna místa při učení a vnější motivace – rodiče. Výsledky zobrazují Tabulky 5 a 6 a Grafy 6 a 7.

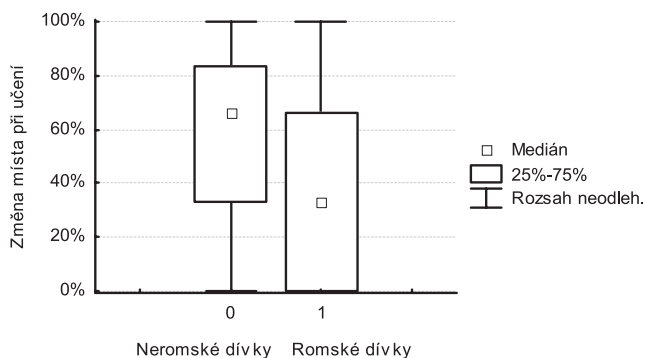
Tabulka 5. Interkulturní rozdíly ve stylech učení u dívek.

Proměnné	U	Z	p	Romské dívky			Neromské dívky		
				Průměr	SD	Medián	Průměr	SD	Medián
Změna místa při učení	1440,50	2,69	0,01	1,80	0,64	1,67	2,12	0,65	2,33
Vnější motivace – rodiče	1630,00	2,17	0,03	2,77	0,35	3,00	2,88	0,27	3,00

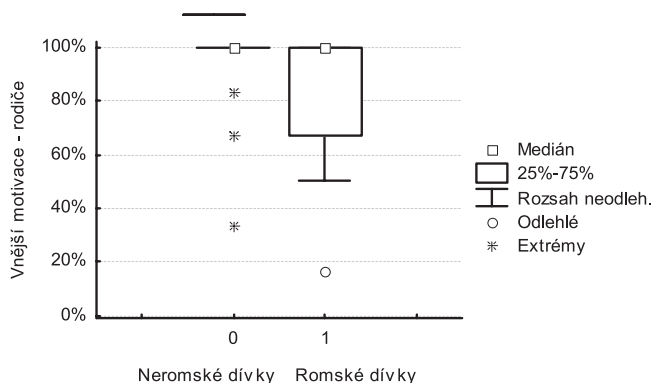
$p < 0,05$

Tabulka 6. Interkulturní rozdíly ve stylech učení u dívek.

Proměnné	Komentář
Změna místa při učení	romské dívky méně
Vnější motivace – rodiče	romské dívky méně



Graf 6. Rozložení dat proměnné změna místa při učení.



Graf 7. Rozložení dat proměnné vnější motivace – rodiče.

Výsledky naznačují, že romské dívky nepotřebují měnit místo, kde se učí, vydrží sedět dlouho na jednom místě, neromské dívky se naopak při učení potřebují častěji pohybovat a měnit místo. Rozdíly v proměnné vnější motivace – rodiče jsou podobné jako v celém souboru. Rodiče jsou tedy významným motivačním faktorem pro všechny dívky, výrazněji však pro dívky neromské.

Dále jsme zjišťovaly interkulturní rozdíly ve stylech učení u chlapců. Mann-Whitneyův *U* test prokázal, že romští a neromští chlapci se statisticky významně liší v pěti proměnných. Výsledky zobrazují Tabulky 7 a 8 a Grafy 8 – 12.

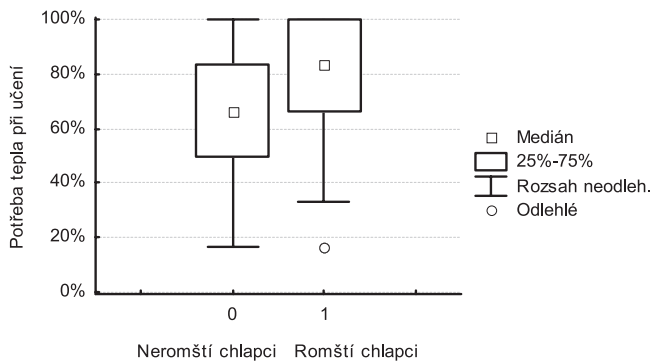
Tabulka 7. Interkulturní rozdíly ve stylech učení u chlapců.

Proměnné	U	Z	p	Romští chlapci			Neromští chlapci		
				Průměr	SD	Medián	Průměr	SD	Medián
Potřeba tepla při učení	794,50	-2,78	0,01	2,52	0,52	2,67	2,19	0,61	2,33
Učit se sám	812,50	-2,80	0,01	2,63	0,59	3,00	2,24	0,75	2,50
Ranní/večerní učení	823,00	-2,54	0,01	1,78	0,50	1,80	1,55	0,55	1,40
Dopolední učení	833,50	-2,51	0,01	2,31	0,72	2,50	1,91	0,78	2,00
Vnější motivace – učitel	932,00	-2,13	0,03	2,83	0,41	3,00	2,64	0,51	3,00

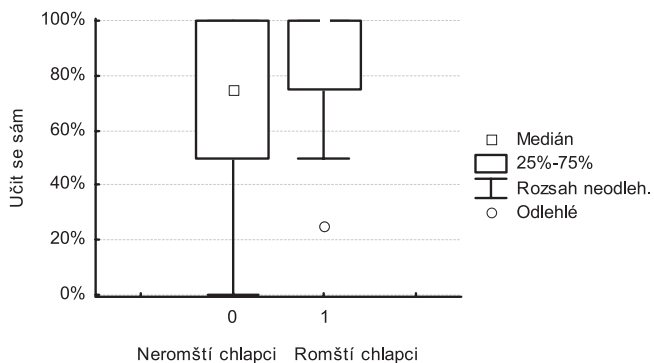
$p < 0,05$

Tabulka 8. Interkulturní rozdíly ve stylech učení u chlapců.

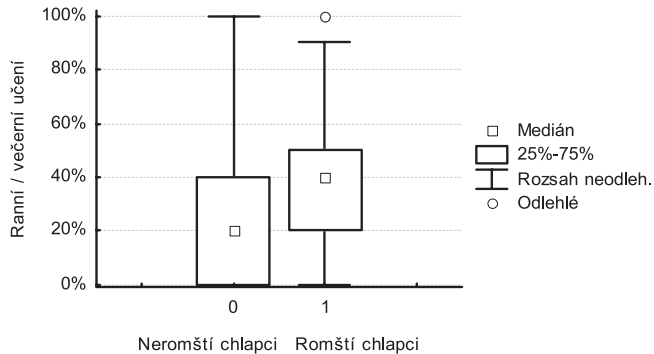
Proměnné	Komentář
Potřeba tepla při učení	romští chlapci více
Učit se sám	romští chlapci více
Ranní/večerní učení	neromští chlapci více večerní
Dopolední učení	romští chlapci více
Vnější motivace – učitel	romští chlapci více



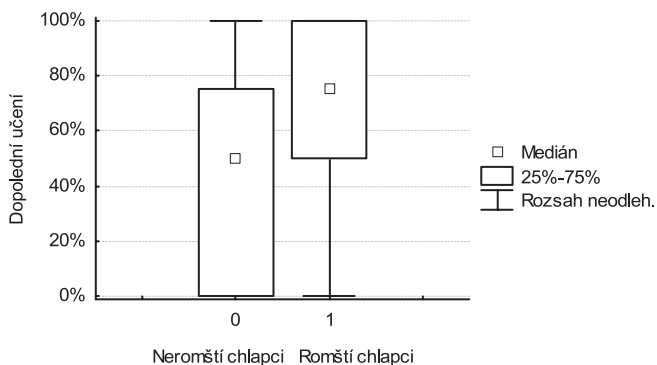
Graf 8. Rozložení dat proměnné potřeba tepla při učení.



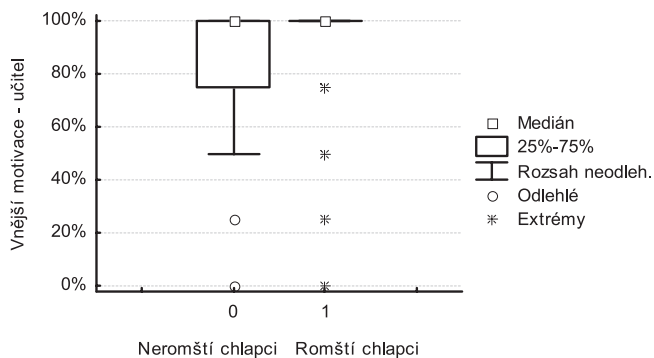
Graf 9. Rozložení dat proměnné učit se sám.



Graf 10. Rozložení dat proměnné ranní/večerní učení.



Graf 11. Rozložení dat proměnné dopolední učení.



Graf 12. Rozložení dat proměnné vnější motivace – učitel.

Výsledky nasvědčují tomu, že teplé učební prostředí preferují častěji chlapci romští než neromští. Romští chlapci se také raději než jejich neromští spolužáci učí sami, ale rozložení dat v ostatních proměnných naznačuje, že přes výraznou preferenci samostatného učení jim nevádí ani učení s kamarády nebo s dospělým. Neromští chlapci se nejraději a nejlépe učí ve večerních hodinách, nevyhovuje jim ranní ani dopolední učení, naopak chlapci romští nejvíce preferují dopolední učení, rádi se učí také večer, nevyhovuje jim jen ranní učení. V rámci celého souboru i skupiny dívek se romští a neromští žáci lišili v proměnné vnější motivace – rodiče. Ve skupině chlapců je také rozdíl ve vnější motivaci, ale romští a neromští chlapci se liší v míře, v jaké je motivuje jejich učitel. Rozložení dat v Grafu 12 poukazuje na velmi velký význam učitele pro naprostou většinu romských chlapců. Pro chlapce neromské je učitel také významným motivačním faktorem, avšak zdaleka ne pro všechny v tak vysoké míře.

V rámci hlavní hypotézy jsme si stanovily tři dílčí předpoklady:

1. Romští žáci preferují ranní učení častěji než žáci neromští.
2. Romští žáci preferují dopolední učení častěji než žáci neromští.
3. Romští žáci jsou k učení méně motivováni svými rodiči.

První dílčí hypotézu se nám nepodařilo zcela prokázat. V celém souboru a zvláště u chlapců jsme sice prokázaly interkulturní rozdíly v proměnné ranní/večerní učení, ale výsledky naznačují, že romští i neromští žáci preferují večerní učení před ranním a rozdíl je spíše v tom, že neromští žáci preferují večerní učení častěji než romští. Zjištěný rozdíl v proměnné ranní/večerní učení je tedy v předpokládaném směru, ale nelze ho považovat za častější preferenci ranního učení u romských žáků.

Druhou dílčí hypotézu se nám podařilo prokázat v celém souboru i ve skupině chlapců, romští žáci tedy preferují dopolední učení více než neromští.

Třetí dílčí hypotézu jsme prokázaly v celém souboru a zvláště u dívek. U chlapců je interkulturní rozdíl v proměnné vnější motivace – rodiče také značný ($U = 943$, $Z = 1,94$, $p = 0,052$), není však statisticky významný na námi zvolené hladině významnosti ($p < 0,05$). Naše výsledky tedy nasvědčují tomu, že pro celý soubor platí, že romští žáci jsou k učení méně motivováni svými rodiči.

Diskuse

Hlavním cílem naší práce bylo porovnání stylů učení romských a neromských žáků. Statisticky významné rozdíly jsme zjistily v pěti proměnných (vytrvalost, ranní/večerní učení, dopolední učení, změna místa při učení a vnější motivace – rodiče), čímž jsme potvrdily naši hlavní hypotézu. Naše zjištění, že styly učení romských a neromských žáků se liší, je obecně ve shodě se závěry výzkumů, prokazujících rozdíly v učebních stylech různých etnik, ras a kultur. Jejich přehled je uveden výše. Podařilo se nám také potvrdit dvě ze tří dílčích hypotéz (častější preference dopoledního učení a slabší motivovanost rodiči u romských žáků). Tyto dílčí předpoklady jsme formulovaly na základě výsledků sondy do učebních stylů romských žáků realizovanou Marešem a Smékalem (1995, cit. dle Mareš, 1998). V našem výzkumu jsme tedy dospěly k podobným výsledkům, shodně jsme zjistily, že romští žáci častěji preferují dopolední učení a udělat radost svým rodičům pro ně není tak silný motivační faktor při učení, jako pro jejich neromské spolužáky. Interkulturní rozdíl jsme shodně našly i v proměnné ranní/večerní učení, avšak rom-

ské i neromské děti preferují spíše večerní učení před ranním, nelze tedy přijmout náš předpoklad, že romské děti častěji upřednostňují ranní učení. Statisticky významné rozdíly jsme navíc proti sondě Mareše a Smékala našly i ve vytrvalosti (romští žáci méně) a potřebě měnit místo při učení (romští žáci méně).

Vzhledem k předpokladu, že styly učení jsou závislé na pohlaví, zjišťovaly jsme interkulturní rozdíly zvláště u chlapců i dívek. Výsledky se u obou pohlaví skutečně značně liší. U chlapců jsou významné interkulturní rozdíly v následujících proměnných: potřeba tepla při učení, učit se sám, ranní/večerní učení, dopolední učení a vnější motivace – učitel. U dívek je statisticky významný jen rozdíl v potřebě měnit místo při učení a v motivovanosti rodiči.

Interpretace uvedených zjištění je poměrně složitá, protože do vztahu mezi styly učení a příslušností k etnické skupině či pohlaví vstupuje mnoho různých a vzájemně provázaných faktorů etnických, kulturních i sociálních. Následující úvahy je tedy nutno chápat jen jako pokus o interpretaci, přičemž skutečné příčiny rozdílů je třeba prokázat ještě dalšími výzkumy.

Interkulturní rozdíl ve vytrvalosti je možné vysvětlit různými způsoby. Úlohu zde může jistě hrát vliv rodiny, přičemž romské děti nejsou doma příliš vedeny k vytrvalé školní práci, tradiční výchova v romské rodině je poměrně volná, využívá jen málo příkazů a zákazů, uvolňuje spontánnost (Říčan, 1998). Jiným vysvětlením může být i živý temperament, charakteristický pro romské děti, který se s vytrvalostí při učení také příliš neshoduje. S ohledem na živost romských dětí bychom také očekávaly, že při učení nevydrží dlouho sedět na jednom místě. Naše výsledky však naznačují opačnou tendenci, tedy větší potřebu změny místa u neromských žáků. Avšak vzhledem k tomu, že pro romské žáky změna místa není významný faktor, a také s ohledem na jejich minimální domácí přípravu, je možné, že tento aspekt svého učení zkrátka nedokážou posoudit.

Rozdíly v preferenci denní doby pro učení mohou souviset s vrozenými biorytmy, s etnickými a kulturními zvláštnostmi, ale např. preference dopoledního učení romskými žáky může být způsobena prostě tím, že učení je pro ně asociováno s dopolední školní výukou, a protože se jen zřídka učí brzy ráno či večer, nedokážou ani posoudit, jestli jim jde učení lépe jindy než dopoledne.

Naše zjištění, že rodiče jsou méně významným motivačním faktorem pro romské žáky, je možno vysvětlit nižší hodnotou vzdělání pro romské rodiče, jejich nižší vzdělanostní úrovní, celkově menším důrazem romské rodiny na výkon. Romské rodiče tedy své děti příliš nemotivují k učení a lepším výsledkům, pokud se o školní docházku svých dětí zajímají, tak je pro ně důležitější to, jak se dítě ve škole cítí, než školní výkon. Zajímavé je zjištění, že u chlapců se interkulturní rozdíl v motivaci týká učitele ne rodičů. I celkově je zjevné, že pro romské žáky je učitel významným motivačním faktorem, snad i významnějším než rodiče. Je to pravděpodobně proto, že ve vztahu ke škole je učitel pro děti významnější autoritou než rodiče. Jak uvádí Meisnerová (1996), romské děti jsou velmi emocionální, a pokud mají rády svého učitele a věří mu, dokáží kvůli němu překonat vše.

Vzhledem k tomu, že pro tradiční romskou rodinu je typický kolektivismus, kde děti nejsou vedeny k samostatnému rozhodování, se jako překvapivé jeví zjištění, že romští žáci se učí nejraději sami, romští chlapci se v této proměnné dokonce významně liší od neromských chlapců. Domníváme se, že důvodem může být omezená zkušenost se skupinovým učením, případně neznalost efektivních způsobů učení se ve skupině.

Uvědomujeme si, že výzkum prezentovaný v této studii má mnohá omezení. Jde především o ne zcela reprezentativní výzkumný soubor. Vzorek námi zkoumaných osob byl vybrán nenáhodně, pouze s ohledem na předem stanovená kritéria, jimiž bylo vyrovnané zastoupení romských a neromských žáků, chlapců a dívek, a konečně zařazení v 6. až 9. postupném ročníku základní školy. Vzorek však není reprezentativní vzhledem k romské populaci v České republice, zahrnuje jen romské děti žijící ve středu Brna, jiné romské komunity mohou mít svá specifika, jež by mohly ovlivnit i námi zkoumané proměnné. Do našeho výzkumného souboru jsme také nezahrnuly velký podíl populace romských dětí – žáky zvláštních škol. Prozkoumání stylů učení romských žáků ve zvláštních školách by mohlo být cílem dalších výzkumných šetření. Výsledky našeho výzkumu mohla ovlivnit i skutečnost, že jsme do něj zahrnuly jen školy s převahou romských žáků, které se specializují jednak na práci s romskými dětmi, jednak na vzdělávání dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Tudíž žáci romští i neromští v našem vzorku jsou si v mnoha ohledech podobní, zejména co se týče sociálně-ekonomických faktorů. Na druhou stranu, do jisté míry se tak eliminoval právě vliv nízké socioekonomické situace romských rodin a více se mohly projevit kulturní zvláštnosti. Pokud bychom srovnávaly námi zkoumané romské žáky se žáky z běžných základních škol, příp. gymnázií, byly by rozdíly jistě větší, ale také by zde větší roli hrály faktory socioekonomické povahy.

Další omezení naší studie vyplývá z povahy zvolené metody. Dotazník LSI zachycuje žákovy výpovědi o učení, nikoli způsob jeho učení samotný. Můžeme se tedy ptát, nakolik jsou žáci sami schopni posoudit svůj učební styl. Podle Dunnové (1990) většina studentů je schopna správně identifikovat své učební preference a silné stránky, zejména pokud je daný prvek silně preferován nebo zamítán. Musíme si však také uvědomit, že dotazník LSI, stejně jako většina psychologických metod, je jazykově a kulturně specifický, tj. v našem případě romské děti mu mohou jinak rozumět. Z naší zkušenosti s tímto dotazníkem víme, že romské děti skutečně některá slova dotazníku neznají, jiná (např. šero) pro ně mají v romštině jiný význam, což značně zhoršuje celkové porozumění dotazníku. Tento nedostatek jsme se pokusily eliminovat podrobnou instrukcí, upozorněním na některá problematická místa a individuálním vysvětlením v případě nejasností. Výpovědní hodnotu dotazníku LSI může v našem případě do jisté míry zkreslovat i jeho instrukce, ve které je uvedeno, že dotazník se ptá na to, jak se žák učí doma. Avšak někteří žáci nás hned upozorňovali na to, že se doma vůbec neučí, tudíž ani neví, jakým způsobem se tam učí nejradyji. V těchto případech jsme je orientovaly na učení ve škole, většinou pak neměli s vyplňováním problémy a referovali, že uvedeným otázkám rozuměli. Nicméně skutečnost, že mnozí žáci se mimo školu téměř vůbec neučí, bychom měly brát v úvahu.

Naše studie je spíše teoretickým rozpracováním problematiky stylů učení, rozšiřuje poznatkovou základnu této u nás se teprve rozvíjející oblasti psychologie a pedagogiky o nová zjištění. Avšak poznatky plynoucí z této práce směřují také k praktické aplikaci. Uvědomujeme si však, že pro zásadní změnu ve způsobu vyučování nejsou naše výsledky dostačující a je nutné provést množství dalších výzkumných šetření. Na náš výzkum by mohly navázat studie, které by ověřily naše výsledky na jiném, resp. širším vzorku, vhodné by bylo zejména prozkoumání stylů učení romských žáků ve zvláštních školách. Více do hloubky by se měly analyzovat jak rozdíly ve stylech učení romských a neromských žáků, tak vztah mezi styly učení a školním prospěchem. Další výzkumy by pak měly směřovat k aplikaci výsledků do praxe, měly by ověřit možnosti a efektivitu využívání stylů učení ve vyučování romských dětí.

Závěr

O možnostech využití stylů učení ve školní praxi a v multikulturní výchově jsme se podrobně zmínily výše. Nemyslíme si, že by vyučování založené na stylech učení mohlo zcela vyřešit otázku vzdělávání romských dětí, která vyžaduje mnohem komplexnější řešení. Avšak vzhledem k tomu, že základem všech teorií stylů učení je rozmanitost mezi lidmi, a to bez hodnotícího podtextu, bez diskriminace, domníváme se, že tento přístup je pro multikulturní výchovu velmi vhodný. Pro ni je totiž respekt k rozmanitosti zásadní.

Za velmi podstatné považujeme znovu upozornit na to, že koncepce interkulturních rozdílů ve stylech učení může být snadno nesprávně pochopená a příliš zjednodušeně využívána. Ve shodě s Guildovou (1994) se domníváme, že pokud se nebere v úvahu velká rozmanitost i mezi žáky stejného etnokulturního prostředí, vede to jen k vytváření nových „nálepek“ pro minoritní studenty. Místo toho, aby se identifikovaly pedagogicky významné rozdíly mezi jednotlivci, jedná se o další kategorizaci a „nálepkování“. I výsledky našeho výzkumu naznačují, že ve stylech učení romských žáků je velká rozmanitost a nelze tedy učit všechny tyto žáky stejným způsobem. Pokud skutečně nelze přistupovat k žákům individuálně, je možno zohlednit i interkulturní rozdíly a přistupovat jinak k různým skupinám žáků, ale vždy jen s velkou opatrností.

Vyučování založené na stylech učení by dle našeho názoru mohlo být pro romské žáky prospěšné z několika důvodů. Jednak se jedná o individualizovaný přístup k žákům respektující zvláštnosti jedince, který se obecně považuje za efektivní u dětí z odlišného sociokulturního prostředí. Jednak by mohl tento přístup vést ke zlepšení postoje romských žáků ke škole, jak dokládají výše citované studie, a následně tedy i ke zlepšení prospěchu. V neposlední řadě, pokud by nebylo možné změnit způsob výuky, mohly by být styly učení využity jako nástroj pro zefektivnění učení pro žáky samotné. Učitel nebo školní psycholog by měl s každým žákem rozebrat jeho individuální učební styl, měl by poukázat na jeho silné stránky a poradit mu, jakým způsobem se učit efektivněji.

Závěrem bychom chtěly konstatovat, že pozornost věnovaná stylům učení může být ve vzdělávání romských žáků velmi užitečná, nutný je však další výzkum teoretických i praktických otázek v této oblasti.

Věříme, že se nám podařilo splnit cíl, který jsme si stanovily, a výsledky našeho výzkumu budou příspěvkem k rozvíjející se oblasti diagnostiky a využívání individuálních učebních stylů, jakož i k v současnosti velmi aktuální otázce vzdělávání romského etnika.

Reference

- Burke, K., & Dunn, R. (2002). Learning style-based teaching to raise minority student test scores: There's no debate! [Elektronická verze]. *The Clearing House*, 76(2), 103-106.
- Cvanová, H. (2006). *Styly učení romských žáků*. Diplomová práce (nepublikovaná). Vedoucí práce Z. Stránská. FF MU, Brno.
- Dobšíková, E. (1997). *O vzdělávání Romů s Karlem Holomkem*. In: J. Balvín a kol., *Společně. Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství*. Ústí n/L. – Brno: Hnutí R.
- Dunn, R. (1990). Rita Dunn answers questions on learning styles [Elektronická verze]. *Educational Leadership*, 48(2), 15-19.

- Dunn, R. (1997). The goals and track record of multicultural education [Elektronická verze]. *Educational Leadership*, 54(7), 74-78.
- Dunn, R., & Denig, S. (1998). Does your teaching style match their learning style? [Elektronická verze]. *Today's Catholic Teacher*, 32(1), 48-51.
- Dunnová, R., Dunn, K., & Price, G. E. (2004). *Dotazník stylu učení (Learning style inventory – LSI)*. Praha: IPPP ČR.
- Durodoye, B., & Hildreth, B. (1995). Learning styles and the African American student [Elektronická verze]. *Education*, 116(2), 241-255.
- Griggs, S., & Dunn, R. (1995). Hispanic-American students and learning style. *Emergency Librarian*, 23(2), 11-14. Abstrakt získaný z ProQuest 5000.
- Griggs, S., & Dunn, R. (1996). Learning styles of Asian-American adolescents. *Emergency Librarian*, 24(1), 8-14. Abstrakt získaný z ProQuest 5000.
- Guild, P. (1994). The culture/learning style connection [Elektronická verze]. *Educational Leadership*, 51(8), 16-21.
- Holomek, K. (1997). *Návrh vzdělávacího systému romských žáků a studentů v českém školství*. In: J. Balvín a kol., *Společně. Spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství*. Ústí n/L. – Brno: Hnutí R.
- Chronaki, A. (2005). Learning about 'learning identities' in the school arithmetic practice: The experience of two young minority Gypsy girls in the Greek context of education [Elektronická verze]. *European Journal of Psychology of Education*, 20(1), 61-74.
- Jacobs, R. L. Sr. (1990). Learning styles of black high, average, and low achievers. *The Clearing House*, 63(6), 253. Abstrakt získaný z ProQuest 5000.
- Luit, H., & Nelissen, J. (1995). Nový přístup k výuce u dětí přistěhovalců. *Pedagogika*, 45(3), 250-259.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Mareš, J., & Skalská, H. (1994). LSI – dotazník stylů učení pro žáky základních a středních škol. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 29(3), 248-264.
- Meisnerová, I. (1996). *Výchovně-vzdělávací systém pro romské děti*. In: J. Balvín a kol., *Romové a obecná škola*. 5. setkání Hnutí R v ZŠ Karviná (Třída Družby) 9.-10. května 1996. Ústí n/L.: Hnutí R.
- Park, C. C. (1997, January). Learning style preferences of Korean, Mexican, Armenian-American, and Anglo students in secondary schools [Elektronická verze]. *NASSP Bulletin*, 81, 103-107.
- Park, C. C. (2000). Learning style preferences of Southeast Asian students. *Urban Education*, 35(3), 245-271. Abstrakt získaný z ProQuest 5000.
- Park, C. C. (2002). Crosscultural differences in learning styles of secondary English learners [Elektronická verze]. *Bilingual Research Journal*, 26(2), 443-461.
- Rovai, A. P., Gallien, L. B., Jr., & Wighting, M. J. (2005). Cultural and interpersonal factors affecting African American academic performance in higher education: A review and synthesis of the research literature [Elektronická verze]. *The Journal of Negro Education*, 74(4), 359-371.
- Říčan, P. (1998). *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Praha: Portál.
- Šišková, T. (1993). Romská menšina v Československu: o normách, pravidlech a vzorcích chování. *Sobzor: čtvrtletník pro kritickou sociologii*, 2(1), 58-68.
- Šotolová, E. (2001). *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing.
- Tauber, E. (2003). Sinti Estraixaria children at school, or, how to preserve 'the Sinti way of thinking' [Elektronická verze]. *Romani Studies* 5, 13(2), 1-23.