

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Michaela Horváthová

Přístupy pedagogů k žákům s projevy problémového chování

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

Bc. Michaela Horváthová

Poděkování

Upřímně děkuji Mgr. Miluši Hutyrové, Ph.D., za odborné vedení, za cenné a podnětné rady a v neposlední řadě za její trpělivost a ochotu. Dále také děkuji všem účastníkům výzkumu za ochotu a vynaložený čas. A také děkuji své rodině za jejich trpělivost, podporu a lásku v průběhu celého studia.

Obsah

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Poruchy chování.....	9
1.1 Etiologie poruch chování	12
2 ADHD	13
2.1 Etiologie syndromu ADHD.....	15
2.2 Projevy syndromu ADHD.....	16
2.2.1 Pozornost a koncentrace.....	17
2.2.2 Impulzivita	19
2.2.3 Hyperaktivita.....	20
2.2.4 Motorika.....	21
3 Romové a jejich výchova	23
4 Romský žák ve školním prostředí	28
4.1 Projevy problémového chování u romských žáků	30
5 Předškolní vzdělávání u romských dětí.....	32
6 Asistent pedagoga	33
7 Faktory ovlivňující přístupy pedagogů k žákům.....	36
7.1 Výchovné vedení.....	38
7.2 Inkluze.....	40
7.2.1 Základní podmínky pro úspěšnou inkluzi	41
7.3 Podpůrná opatření	42
7.4 Školní úspěšnost žáků	42
8 Syndrom vyhoření.....	46
PRAKTICKÁ ČÁST.....	47
9 Výzkumné šetření	48
9.1 Cíle a otázky výzkumného šetření	48
9.2 Struktura rozhovoru	49
9.3 Metodologie výzkumu	50
9.4 Získávání dat a jejich zpracování	51
9.5 Metoda vyhodnocování a interpretace dat	51
10 Postoje pedagogů k dětem s projevy problémového chování a jejich specifika u romských žáků – výsledky a analýza výzkumného šetření.....	52
10.1 Charakteristika místa, kde byl výzkum realizován	52
10.2 Výběr účastníků výzkumného šetření	53

10.3	Motivace učitelů.....	57
10.4	Vztahy pedagogů k žákům a rodičům	59
10.4.1	Vztahy k rodičům.....	59
10.4.2	Vztahy k dětem	63
10.5	Přístupy pedagogů.....	64
10.6	Podpora a možnosti pedagogických pracovníků.....	68
10.6.1	Spolupráce s asistentem	68
10.6.2	Spolupráce s jinými organizacemi a se ŠPP.....	70
10.6.3	Pomůcky.....	71
10.6.4	Psychohygiena.....	72
11	Výsledky analýzy výskytu podpůrných opatření	74
12	Postoje pedagogů	76
13	Shrnutí a závěry výzkumného šetření	78
	Závěr	80
	Seznam použitých zdrojů	81
	Odborná literatura	81
	Internetové zdroje.....	83
	Seznam zkratk	85
	ANOTACE.....	86

ÚVOD

Tato diplomová práce s názvem Přístupy pedagogů k žákům s projevy problémového chování se zaměřuje na pedagogy, asistenty a jejich postoje k těmto žákům. Vybrala jsem jako specifickou skupinu žáky romského etnika. Důvodem je především to, že tito žáci jsou s problémovým chováním nejvíce spojováni. Konflikty často vznikají právě ve školním prostředí a sami pedagogové mnohdy nevědí, jak s těmito žáky a jejich rodiči spolupracovat, komunikovat.

Vyučovat romské žáky je jiné, specifické. Je potřeba vynaložit jisté úsilí k tomu, abychom se naučili s nimi pracovat, komunikovat. V praxi se stále objevuje zaběhnuté stereotypní myšlení či předsudky ohledně samotných Romů. Pro spoustu učitelů je chování romských žáků rušivé, otravné, nevhodné, protivné. Ve skutečnosti je toto chování odrazem jejich rozdílných hodnot a odlišné výchovy. Nemusí tedy primárně jít o problémové chování, i když je tak stále označováno. Při pochopení souvislostí a příčin tohoto chování možná pedagogové dospějí k závěru, že měli jen jiné představy, a naučí se s romskými žáky pracovat tak, aby jejich práce měla výsledky a zároveň je od učení neodrazovala.

Tato práce je zaměřena na to, jak vyučovat a pracovat s odlišným etnikem, na to, jak využívat své pedagogické mistrovství, tak abychom nebyli příliš rychle vyčerpáni nebo demotivováni. Mohla by napomoci mnoha učitelům k tomu, aby pochopili ty „maličkosti“, ale také všechny důležité věci, které jim pomohou vzdělávat romské žáky zodpovědně a s radostí.

Již několik let sama pracuji s romskými žáky. Zním mnoho pedagogů, kteří opustili svou práci, protože pro ně bylo učit Romy příliš obtížné, ale také ty, kteří se s nimi naučili pracovat, pochopili, jak s nimi mají pracovat, a dostalo sem jim kýmých výsledků.

Tím, že se mi kolegové často svěřují, vím přesně, jaké problémy v práci s romskými žáky shledávají. Účelem této práce je tedy zhodnotit, vyzkoumat, co je důležité při práci s touto specifickou skupinou. Co by jim mohlo přispět k tomu, aby byli ke své práci motivováni, aby nemuseli opouštět svá místa, aby se jim s rodiči a žáky nadále dobře pracovalo.

Účelem tohoto výzkumu je také zjistit, co těmto úspěšným pedagogům (těm, kteří pracují s romskými žáky s problémovým chováním) pomáhá, nebo co dělají jinak.

Výzkum je zaměřen na problémové chování, na poruchy chování u romských žáků. Teoretická část obsahuje popis poruch chování a problémového chování, popis syndromu ADHD, výchovu Romů, jejich vzdělávání a projevy problémového chování u romských žáků. Dále také přístupy pedagogů k žákům s problémovým chováním, možnosti jejich práce, dále také přístupy pedagogů, jejich možnosti a také popis syndromu vyhoření, který bývá u pedagogických pracovníků častý. Je realizován na ZŠ, ve které se vzdělávají pouze romští žáci, ovšem zdejší pedagogové nemají zkušenost pouze s nimi. V dřívější době vzdělávali také neromské žáky.

Cílem je zkoumání přístupů jednotlivých pedagogických pracovníků k dětem s poruchami chování či s projevy problémového chování. Výzkum byl realizován pomocí polostrukturovaných rozhovorů realizovaných na půdě daných pedagogických pracovníků.

Práce s Romy je pro spoustu lidí náročná. Toto nepochopení, ale může pramenit také z neznalosti a nepřijetí romských hodnot. Výzkum by mohl ukázat, zda jsou tyto dvě věci pro vzdělávání a výchovu Romů podstatné či ne.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Poruchy chování a problémové chování

Poruchu chování lze definovat jako „*odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností*“ (Vágnerová, 2008, str. 779).

Dítě se během svého vývoje učí novému chování, poznává, co je zlé a co dobré, jaké chování je žádoucí, a které naopak není. Rozumově vyspělé dítě dokáže své chování samo regulovat a v případě, že se nechová, jak by mělo, cítí pocity viny. To vše je ovlivněno zkušenostmi, dovednostmi, dále také stimulací s určitým genetickým předpokladem.

Děti, stejně jako dospělí, prochází různými situacemi, které jsou někdy více či méně náročné. Pokud však dítě prochází mnoha nežádoucími situacemi, projeví se to taktéž na jeho chování, které je často označováno jako nežádoucí, rušivé, nevhodné. Pro toto chování se hledá pojmenování. V minulosti se objevovaly termíny jako nepřizpůsobivost, nízké sociální dovednosti. (Lechta, 2016).

Problémové chování je charakterizováno odlišnými normami, než jaké je pro školní prostředí vhodné. Jsou nežádoucí a nevhodné. Pro učitele se žáci s těmito projevy stávají problémovými. Představuje to pro ně vynaložení většího úsilí než standartně a také odlišný přístup. Uspokojení pak nemusí být dostačující, protože výsledek není shodný s vynaloženým úsilím. Pro další charakteristiku problémového chování je také podstatný individuální postoj, zkušenosti a osobnost pedagoga. Role problémového chování žáka je připisována také jeho příčinám. Pokud se u dítěte projeví určitá nemoc, jeho problémové chování bývá více tolerováno. Představy pedagogů o vzniku problémového chování bývají často mylné. Důvodem může být emocionální angažovanost: dítě nedává pozor, vyrušuje, nemá zájem o učivo nebo také neinformovanost pedagoga o určité odlišnosti, např. odlišné etniku, syndrom ADHD apod. Samotné označení problémový žák je výsledkem vzájemné interakce mezi pedagogem a žákem, stejně tak jako i jiná stigmata. Označení dítěte jako problémového ovlivňuje také rodina. Ta je jako problémová označována především v případě, že se neangažuje na odstranění projevů problémového chování žáka, a to i v případě, že se tak nekoná dle požadavků učitele (Vágnerová, 2008).

Problémové chování je dle Slovníku speciální pedagogiky: „*propojení jednotlivých projevů chování rizikového. Člověk, který se chová rizikově má tendenci chovat se rizikově i v dalších oblastech*“ (Polínek, Hutýrová in Valenta a kol., 2015, str. 67.).

Poruchy chování mohou mít několik podob od lži až po agresivní chování. Předpokladem pro poruchu chování je fakt, že jedinec zná a rozumí nastaveným společenským normám, ale nedodržuje je. Není tedy možné diagnostikovat poruchu chování například u dítěte v předškolním věku, protože pro tento věk jsou „bájevé lži a drobné krádeže“ (například hračky ve školce) součástí jejich vývoje. Není možno ji diagnostikovat ani u osoby s mentálním postižením, protože není schopna vnímat normy z důvodu nízké úrovně rozumových schopností (Vágnerová, 2008; Pugnerová, Kvintová, 2016).

MKN-10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10 revize) nabízí přehled poruch chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a dospívání F90-98:

- F 90 Hyperkinetické poruchy
- F91 Poruchy chování: .0 Porucha chování vázaná na vztahy k rodině
 - .1 Nesocializovaná porucha chování
 - .2 Socializovaná porucha chování
 - .3 Opoziční vzdorovité chování
- F92 smíšené poruchy chování a emocí
- F93 Emoční poruchy s nástupem specifickým pro dětství
- F94 Poruchy sociálních funkcí s nástupem v dětství a dospívání
- F95 Tiky
- F98 Jiné poruchy chování a emocí s obvyklým nástupem v dětství a dospívání.

Projevy poruch chování se běžně spojují či překrývají s jinými potížemi jako je například porucha v komunikaci či jde o vzdorovité chování, dítě také může trpět jinou emoční poruchou nebo může být úzkostné. Asociální chování se velmi často spojuje také se syndromem hyperaktivity a impulzivity (ADHD). V neposlední řadě je nutné věnovat pozornost prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, jeho problémové chování může být jeho odrazem (Train, 2002). Pro pedagogy představuje porucha chování morální selhání či jeho nedostatek. Od žáků očekávají, že budou vědět, jak se mají ve škole chovat. Jejich

chování jim tedy připadá rušivé a nevhodné. Riziko představuje také ignorace projevů problémového chování. Pedagogové často přičítají vinu rodině (Vágnerová, 1997).

Rodina je pro dítě prvním a nejdůležitějším sociálním prostředím, proto je důležité hodnotit a zkoumat, jaké okolnosti vedly ke vzniku poruch chování. Kromě rodiny je dalším podstatným faktorem také sociální prostředí, vrstevníci, zvláště pokud jde o skupiny, ve kterých převládají odlišné normy a hodnoty. Vliv skupiny ovšem nemusí mít až takový vliv, pokud rodina nabízí bezpečné a podnětné prostředí. Rodina je tedy základem. Rodiče, kteří nejsou schopni uspokojit svou rodičovskou roli, změny ve fungování rodiny, rodina neplní všechny své funkce, životní prostředí. To vše jsou rizikové faktory, které mohou působit na vytváření poruch chování (Vágnerová, 2008).

Na poruchy chování lze nahlížet z několika hledisek. Jedno z nich je i speciálně pedagogické, které dělí poruchy chování následně:

- Disociální chování – označováno jako nejmírnější forma, charakterizována jako společensky nepřijatelné a nepřizpůsobivé chování. Krátkodobě porušuje normy, ale správné výchovné působení jej může ovlivnit (zlozvyky, lži, vzdorovitost, negativismus, ...). (Dolejš 2010 in Pugnerová, Kvintová, 2016).
- Asociální chování – označováno jako chování, které porušuje normy společnosti, ale neútočí na jejich hodnoty. Nejde o porušování právních předpisů, vyžaduje speciálně pedagogickou intervenci (krádeže, toulky, záškoláctví, závislost, sebevražda, ...)
- Antisociální chování – v tomto případě jde o porušování společenských hodnot, norem, porušování zákonů a předpisů (vandalství, sexuální delikty, organizovaný zločin, krádeže, ...). (Pugnerová, Kvintová, 2016; Fisher, 2008).
- Delikventní chování – porušování právních norem společnosti, překračování hranic sociálních a morálních. Jedinec způsobuje jedinci či společnosti újmu (Matoušek, Kroftová, 2003 in Pugnerová, Kvintová, 2016).

Druhé hledisko je pedagogické. To se odvíjí od toho, jak je žák schopen regulovat své chování v závislosti na jeho aktuálních potřebách, jeho míru adaptace a tomu, zda pravidla a normy chápe a dokáže je dodržovat. Ve školním prostředí se dají posuzovat dvě hlavní kritéria posuzující problémové chování:

- Obecná charakteristika chování je hlavním kritériem pro poznání a rozlišení od aktuálně přijímané normy a je v rozporu se školními požadavky.

- Druhé kritérium je posouzení projevů žáka – jeho míra zavinění a motivace. V tomto případě je nejdůležitějším faktorem učitel, který by měl být citlivý na projevy žáků. Podstatná je jeho osobnost, to, jak se cítí psychicky i fyzicky. Záleží také na jeho míře zkušeností, empatie, temperamentu či věku (Pugnerová, Kvintová, 2016).

Některé výzkumy ukazují, že učitelé vnímají každé dítě se stejnou poruchou chování rozlišně, a tedy i subjektivně. Jako důležité označují spíše kontext problémového chování (Vojtová, 2010).

1.1 Etiologie poruch chování

Etiologie je velmi široká a nejasná. Uvádí se jako multifaktorová – směs biologických, genetických a psychosociálních faktorů. V rámci biologické etiologie mluvíme o narušení struktury či funkce CNS. Dítě má méně aktivní nervový systém. To může dítě nutit k vyhledávání vícero stimulů (Vágnerová 2008; Pugnerová, Kvintová 2016). V rámci genetických faktorů můžeme hovořit až o 70 % dědičnosti (Látalová, 2013 in Pugnerová, Kvintová 2016). Poruchy chování se také objevují častěji u mužů než u žen. Vliv může mít také testosteron a věk. Fisher (2008) udává, že první poruchy chování se objevují již v pěti letech, a to v závislosti na hyperkinetické poruše. Mezi sociální faktory řadíme především rodinu a sociální prostředí (Fisher, 2008; Vágnerová 2008; Pugnerová, Kvintová, 2016).

2 ADHD

Porucha pozornosti s hyperaktivitou a impulzivním chováním je dnes velmi výrazný a častý problém, především u dětí školního věku. Je důvodem školní neúspěšnosti a projevuje se i v navazování vztahů.

Příznaky lze vyzorovat již v kojeneckém či batolecím věku. Tyto děti jsou více plačtivé, odmítají odpolední spánek. Často pláčou bez příčiny, jsou podrážděné, neklidné, mívají více úrazů než jiné, bývají bez zábran, nedovedou se soustředit na hru apod. Ovšem nejnápadnější bývá chování mezi osmým až desátým rokem (Pugnerová, Kvitová, 2016).

Pro určení správné diagnózy je důležitá délka trvání jednotlivých příznaků, a to je nejméně po dobu 6 měsíců. Pro její určení je důležitá spolupráce odborníků, jako jsou učitelka, psycholog, speciální pedagog, psychiatr či neurolog. Takto široký tým spolupracuje především v případech, kdy je diagnóza nejednoznačná. Lékař bývá klíčový, protože určuje nutnost medikace a vylučuje případné jiné příčiny (Jucovičová, Žáčková, 2010).

V **MKN-10** nalezneme ADHD v části *Poruchy chování a emoci s obvyklým nástupem v dětství*, pod zkratkou F90 – Hyperkinetické poruchy. Dále se dělí na:

.0 porucha aktivity a pozornosti – nedostatek pozornosti s hyperaktivitou

– syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou

.1 hyperkinetický porucha chování – hyperkinetická porucha sdružená s poruchou chování

.8 Jiné hyperkinetické poruchy

.9 hyperkinetická porucha CN

V **DSM-5** (Diagnostický a statistický manuál duševních poruch) nalezneme odlišené dělení:

- A. Kombinovaná porucha (hyperaktivita, impulzivita, nepozornost trvají po dobu šesti měsíců) - ADHD
- B. Porucha s převahou nepozornosti (v průběhu šesti měsíců je znatelná nepozornost, ale ne hyperaktivita a impulzivita) - ADD

- C. Porucha s převahou impulzivity a hyperaktivity (v průběhu šesti měsíců znatelná hyperaktivita s impulzivitou, ale ne nepozornost)

ADD v překladu „*deficit disorder*“, tedy porucha pozornosti a zkratka ADHD v překladu z anglického označení poruchy „*attention deficit hyperaktivity disorder*“ (DSM-5).

DSM-5 dále uvádí aktuální závažnost:

- A. Mírná – málo příznaků, způsobují pouze nízké narušení v sociální či v pracovní oblasti
- B. Středně těžká – příznaky se pohybují mezi mírnou a těžkou závažností
- C. Těžká – některé příznaky jsou zvláště závažné a narušují značné obtíže v sociální, školní i v pracovní oblasti.

V DSM-5 nalezneme také diagnostická měřítka. Podmínkou je trvání příznaků, minimálně šesti z těchto příznaků, po dobu minimálně šesti měsíců. Jsou to tyto dvě oblasti:

Nepozornost:

- Dítě nevěnuje plnou pozornost detailům nebo dělá chyby z nepozornosti
- Nedokáže udržet pozornost při hře nebo při plnění úkolů (má problémy udržet pozornost během vyučování, nebo při delším čtení)
- Zdá se, že neposlouchá, co se mu říká
- Nesleduje instrukce a nedokončí úkol
- Má problémy s organizováním úkolů a aktivit (má problém, udržet si své věci v pořádku, nedodržuje termíny)
- Vyhýbá se úkolům vyžadujícím dlouhé úsilí
- Často ztrácí věci, které denně potřebuje
- Nechá se snadno rozptýlit vnějšími podněty
- Během denních aktivit je často zapomětlivý

Hyperaktivita a impulzivita:

- Poklepává rukama nebo nohama, vrtí se
- Opouští své místo ve chvíli, která je nevhodná (vyučování, kancelář apod.)
- Pobíhá, není schopen v klidu sedět, neklid
- Neumí si v klidu hrát
- Není schopen delší chvíli zůstat na jednom místě, dělá věci příliš rychle, je vnímán jako rušivý
- Příliš mluví
- Odpovídá na otázky dříve, než byly položeny
- Je netrpělivý, nedokáže počkat, až na něj přijde řada
- Vyrušuje ostatní, skáče do řeči, půjčuje si věci bez zeptání apod.

2.1 Etiologie syndromu ADHD

Syndrom ADHD má různou etiologii. Příčiny jsou v prenatálním, perinatálním i postnatálním období. Mezi perinatální příčiny řadíme komplikace během těhotenství, různá onemocnění matky, například zarděnky, spalničky, nemoci rodidel, neštovice, příušnice, chřipky, infekce apod., ale také různé úrazy či požívání alkoholu nebo drog v těhotenství. Za perinatální etiologii se považují komplikace během porodu. Postnatální období je vyznačuje úrazy či nemocemi dětí (Pugnerová, Kvitová, 2016). ADHD má svou etiologii také v dědičnosti. Poruchy chování se dědí většinou z otcovy strany (Riefová, 1999). DSM- 5 také uvádí jistou míru dědičnosti.

Dle Vágnerové (2005, s.101) jsou příčinami poruch pozornosti strukturálně-funkční změny mozku. Různé výzkumy potvrdily, že děti s ADHD mají jiný mozek než děti, které podobnými potížemi netrpí. Svůj význam zde má frontální mozková kůra. Poruchy se projevují na odlišné tvorbě neurotransmiterů, jenž mají za následek tlumení a aktivaci určitých mozkových oblastí. Jeden z neurotransmiterů – dopamin, ovlivňuje aktivaci organismu, především v době zátěže (Harris, 1998 in Vágnerová, 2005). Další možnou příčinou poruchy pozornosti je nedozrání mozku, přesněji frontální mozkové kůry, s čím souvisí nepropojení důležitých částí mozku (Kulišťák, 2003 in Vágnerová, 2005).

Pro autoregulaci svého chování, rozvoje pozornosti i koncentrace je důležitá výchova. Nejednotná výchova, dysfunkční rodiny, patologie jsou důvodem k prohlubování potíží. V případech, kdy sami rodiče nemají genetické predispozice pro sebeovládání či jsou sami hyperaktivní, přinášejí dítěti špatné vzorce chování. Pokud se dítěti řádně nevěnují, dítě není schopno vytvářet návyky a tím prohlubovat pozornost. Nedodržování pravidel, nedůslednost, ambivalentnost, příliš volná výchova to vše vede ke stálému prohlubování problému (Vágnerová, 2005). Vztahy v rodině nejsou zodpovědné za vznik poruchy, ale vždy přispívají k jejímu prohloubení (Pugnerová, Kvitová, 2016).

2.2 Projevy syndromu ADHD

ADHD syndrom je spojen s mnoha dalšími potížemi, a to primárními i sekundárními. Omezuje kognitivní vývoj, který přímo souvisí se školní úspěšností. Ve 20- ti % se k ADHD připojují poruchy učení nebo chování. Porucha chování se spojuje také s nedostatkem v rozvoji sociálních dovedností. Zhruba 50 % dětí s ADHD má přidružené poruchy chování, což často vede k nízkému sociálnímu postavení, a také k nízkému sebehodnocení (Green et al., 1999 in Vágnerová, 2005).

ADHD má vliv na docházku, protože děti škola “nebaví”. Jsou neúspěšní, často bez zastání u spolužáků. Později v dospělosti mají zvýšené riziko nezaměstnanosti. Pravděpodobný je i vznik poruchy chování či v dospělosti antisociální porucha osobnosti. Je také zvýšené riziko vzniku závislosti na omamných látkách či vzniku kriminality, především ve spojení s poruchou chování nebo osobnosti. Ohrožení vzniká i řidičům, u kterých je vyšší pravděpodobnost dopravních nehod (DSM-5).

Abychom mohli s dětmi úspěšně pracovat, je nutné pochopit, že jde o neurobiologickou poruchu mozku. Kromě již zmíněných příznaků jsou tyto děti šťastné a veselé. Svou veselost však mohou ztratit v průběhu let, kdy si nebudou se svou poruchou vědět rady. Zdravotní pojišťovny vnímají ADHD jako nemoc. Ovšem z antropologického nebo psychologického pohledu, můžeme tuto nemoc vnímat jako normu. Tedy se jí přizpůsobit, naučit se s ní žít (Wolfdieter, 2013). Ovšem ne vždy je příčinou organická porucha. Na vině může být styl výchovy či nadměrné výukové požadavky.

Výskyt ADHD/ ADD syndromu je poměrně častý. Vágnerová ve své publikaci uvádí výzkum z roku 2005, který ukazuje na četnost 2-6 %. Dle zjištěných dat se ADHD objevuje častěji u chlapců než u dívek. Pro srovnání – Riefová (1999) uvádí, že v roce 1999 byla četnost dětí ADHD zhruba 3–5 %. To ukazuje, že čísla se postupujícím časem příliš nemění. V diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch z roku 2015 nalezneme informaci, že výskyt dětí se syndromem je 5 %, u dospělých 2,5 %.

2.2.1 Pozornost a koncentrace

Každou chvíli na nás působí velké množství podnětů, které je potřeba vnímat. Bez toho není možné řídit auto, jít nakoupit, ani se soustředit na diktát.

K tomu, abychom nebyli přehlceni informacemi, slouží selekce pozornosti, ta funguje jako filtr, která má cennou adaptivní funkci. Pozornost je tedy důležitý kognitivní proces a doprovází další důležité kognitivní procesy, jako jsou emoce nebo chování. Vliv má také na uchování informací v krátkodobé paměti a jejich vybavování (Vágnerová, 2016, Krejčová, 2013).

Celkově lze pozornost charakterizovat jako zaměřenost vědomí. Je podřízena koordinovanému fungování mnoha částí mozku a poruchy mohou mít vliv jak na její kapacitu, tak na schopnost regulace pozornosti (Vágnerová, 2004).

Poruchy pozornosti pozorujeme již u dětí v předškolním věku. Jsou neklidné, u pohádky nevydrží. U dětí mladšího školního věku je viditelná kolísavá pozornost. Ta je ovlivněna trváním koncentrace, pozornosti, tzn., že dítě chvíli dává pozor, poté se koncentrace sníží a poté opět vnímá. Tyto výkyvy dítě ovlivňují a dochází k rychlejší unavitelnosti. Další variantou je rozsah pozornosti – dítě je schopno vnímat jen určitý počet informací (Jucovičová, Žáčková, 2010; Pugnerová, Kvitová, 2016).

Při práci s dětmi s poruchou pozornosti je důležité nezapomínat na obtížnost a komplexnost úkolů. Právě únava ovlivňuje výkony a pokud je pro dítě daný úkol příliš těžký, musí se více soustředit na jeho splnění, čímž dochází ke zvýšené unavitelnosti. Abstrakce je tedy pro děti náročnější, než aktivní práce s materiálem či s obrázky. Stejně tak jako když jsou jejich studijní materiály psány odborným jazykem (Krejčová, 2013).

Koncentrace pozornosti je u dětí s ADHD vždy narušená, což souvisí s jejich reagováním na různé situace. Nedovedou rozpoznat, co je v dané situaci důležité, a dle toho také reagují. S kolísající pozorností souvisí také schopnost vytrvalosti, dokončování práce. Dítě je rychle unavené a se snahou dokončit úkol se snižuje i ochota (Jucovičová, Žáčková, 2010). Jak bylo uvedeno výše, s poruchou pozornosti souvisí i paměť a učení. Děti často nevidí důsledky svých aktivit, často zapomínají učivo, věci, pomůcky, zapomenou, jaký byl úkol. Nedovedou se poučit z vlastních zkušeností, obtížněji si vybavují. Tyto projevy ukazují, že u dětí s ADHD/ADD jde o neschopnost koncentrace na podstatné, ne o neposlušnost (Vágnerová, 2005).

Dítě se syndromem ADD pozbývá hyperaktivitu. Ve třídě je klidné, nevyrušuje, a tak nebudí tolik pozornosti. I tato varianta nakonec vede ke snížení známek. Může to být právě kvůli tomu, že se nijak zvlášť neprojevuje. Učitel si může myslet, že učivo neovládá a sníží mu známku, čímž opět snižuje žákovo sebevědomí, sebehodnocení (Riefová, 1999).

Riefová (1999) dále uvádí charakteristické projevy dětí s ADD:

- Snadná rozptýlitelnost vnějšími vlivy
- Problémy s nasloucháním a s plněním pokynů
- Potíže se zaměřením a udržením pozornosti
- Potíže se soustředěním se na úkol a jeho dokončení
- Nevyrovnaný výkon v práci/ ve škole
- “Vypínání” pozornosti, což může vypadat jako zasněnost
- Nepořádnost
- Nedostatečné studijní dovednosti
- Potíže se samostatnou prací.

2.2.2 Impulzivita

Impulzivita je definována jako nepromyšlená reakce na podnět. Slovník speciální pedagogiky ji definuje následovně: „*tendence k provádění náhlých a ukvapených činů; jedinec provádí rychlé závěry k vlastní škodě, není schopen odložit akci, jedná bez zřetele na konsekvenci...*“ (Polínek, Hutýrová in Valenta a kol., 2015, str. 70).

Dítě tedy jedná podle prvního nápadu, nepromýšlí jeho dopad. Může také reagovat prudce či intenzivně. Zbrklé jednání může vést k nebezpečným situacím nejen pro dítě, ale i okolí. Impulzivní chování je spojeno se sníženými volnými, ovládacími schopnostmi. Dále autoři uvádějí, že dětem chybí sebekontrola, sebeovládání. Děti jsou hlučné, zbrklé, “živé”.

Porucha CNS je narušena díky narušení procesu útlumu a vzruchu. Kromě výše uvedených problémů, spatřujeme obtíže také v komunikaci. Děti s ADHD mají velký problém s tokem myšlenek, který se projevuje verbálně. Jsou nezastavitelné, “skáčou” do řeči, jejich slova předbíhají myšlenky. Ve školním prostředí jsou tyto děti často hendikepovány, působí jako “rušiči”. S tím souvisí i kvalita učení, narušení výuky. Dítě předbíhá úkoly, má v nich zmatek, ztrácí se, unikne mu cíl či účel. V dospělosti pak působí jako nespolehlivý. Impulzivita velmi často souvisí s nedočkavostí. Dítě požaduje hračku, kterou nedostane, tak si ji vezme násilím. Ve školním prostředí jsou tyto situace obvyklé ve vztahu k učiteli. Žák touží po pozornosti, které se mu nedostává, a tak vyrušuje. Dítě tedy trpí nadměrnou impulzivitou, nebrzděností v chování. Chybí dovednost zhodnotit situaci, což může vést k rizikovým činnostem. Děti bývají více citlivé na vnější podněty, projevují se dráždivě. Proto děti v určitých situacích reagují impulzivně, nepřiměřeně. Toto jednání vede k rychlejší únavě a mrzutosti. Ne dobře naladěni, pak sami sebe negativně hodnotí. Snižuje se sebevědomí i sebepojetí (Jucovičová, Žáčková, 2010; Pugnerová, Kvintová, 2016).

2.2.3 Hyperaktivita

Hyperaktivita je důležitý syndrom, který odděluje ADD a ADHD. Jde o neustálé nutkavé pohyby, nutí je ke stálé aktivitě, kterou dítě není schopno ovlivnit. Tyto děti ve třídách porušují pravidla, která ovšem velmi dobře znají. Nevydrží sedět, stále opouštějí místo, klepou nohou, vykřikují, houpají se na židli apod. Jejich aktivita ovšem potřebuje vyšší míru energie, kterou nemají, a tak je hyperaktivita spojená také s častou unavitelností a tím také podrážděností, mrzutostí.

V praxi se objevují i případy opačné, tedy hypoaktivní. Vágnerová (2005) jej označuje za syndrom hypoaktivity.

Děti, které se jeví jako hypoaktivní, jsou pomalé, na všechno dlouho reagují. Pro učitele nejsou tak výrazné, a tak se může stát, že učitel problém přehlédne či jej rozčiluje jeho pomalostí. Žáci se pak označují jako líné. Ani tato varianta syndromu není pro děti nijak povzbuzující. Tyto děti se nemusejí vůbec projevat, a tak působí také méně inteligentní. Učitel si může myslet, že učivo neovládá a sníží mu známku, čímž opět snižuje žákovo sebevědomí, sebehodnocení (Vágnerová, 2005)

Riefová (1999) dále uvádí charakteristické projevy dětí s ADD:

- Snadná rozptýlitelnost vnějšími vlivy
- Problémy s nasloucháním a s plněním pokynů
- Potíže se zaměřením a udržením pozornosti
- Potíže se soustředěním se na úkol a jeho dokončení
- Nevyrovnaný výkon v práci/ ve škole
- “Vypínání” pozornosti, což může vypadat jako zasněnost
- Nepořádnost
- Nedostatečné studijní dovednosti
- Potíže se samostatnou prací.

Hyperaktivita, jak uvádí DSM-5, se často spojuje s neúspěchem ve škole, se sociální segregací i se špatnými studijními výsledky, což vede k nižšímu vzdělání. Žáci rychle opouští školu, nemají zájem o další vzdělávání. Je to důsledek nízké motivace a jejich celkovému postoji ke škole.

Ve školním prostředí tyto děti nejsou příliš oblíbené. Po většinu času jsou ti kdo vyrušují a vytváří konflikty. Mohou se stát obětí šikany. V konfliktních situacích nemají zastání.

Vágnerová, (2005) popisuje potíže hyperaktivity v několika bodech:

- Snížená tolerance k zátěži. Dítě se nedokáže ovládat, neumí spolupracovat či brát ohled na druhé, kazí hry, protože není schopen respektovat pravidla. Tím ovšem znechucuje hru ostatním spolužákům
- Neschopnost řešit konflikty. V jednání jsou příliš impulzivní
- Nepředvídatelné chování. Chybí schopnost sebekontroly, objevuje se agresivita při neuspokojení náhlých potřeb
- Nestabilita v prožívání. Výkyvy v emocích, a tedy i v chování. Toto chování se později odráží jako negativní i na ostatních, kteří se mu chtějí vyhnout, což vede k odmítání jedince s poruchou.

V dospívání se jedinci s ADHD setkávají s nepřijetím od svých vrstevníků. Jejich chování není příliš přitažlivé a stále se od svých vrstevníků odlišují. Dochází tak ke segregaci. Tito jedinci mají nadále vyšší riziko vzniku asociálního chování, i proto, že udržují kontakty v patologických skupinkách svých vrstevníků, kteří jeho chování respektují a nahrazují mu zdravé vztahy (Vágnerová, 2005).

2.2.4 Motorika

U dětí s ADHD pozorujeme neobratnost, nešikovnost. Ta je spojena s potížemi v hrubé i jemné motorice. Jemná motorika souvisí se psaním. Písmo je tedy neúhledné, nečitelné.

U dětí s ADHD se motorický neklid projevuje v mnohem větší míře. Děti poskakují, stále mluví, poklepávají rukama apod., a to i v situacích, kdy to není příliš vhodné (Jucovičová,

Žáčková, 2010). Mají potřebu si stále s něčím hrát, otáčí se v lavici, potřebují se spolužáky stále komunikovat a snažit se je něčím zaujmout. Často vydávají nějaké zvuky či vykřikují (Pugnerová, Kvitová, 2016). DSM-5 uvádí, že u dětí s ADHD se poruchy motoriky objevují častěji než u dětí bez syndromu.

Pro žáky s poruchami pozornosti a hyperaktivity je důležité vytvořit přátelskou atmosféru a nabídnout především pochopení. Důslednost a jasné hranice nejsou jediné zásady, které je nutné dodržovat. Pugnerová, Kvitová (2016) doporučují následovat tyto přístupy: trpělivost, klid, pravidelný režim, povzbuzovat a chválit nejen za dobrý výkon, ale i snahu, spolupracovat s žákem, využívat jeho zájmy, zabránit pocitům méněcennosti, přijmout jej takového jaký je a nevyvolávat v něm pocity viny, ukazovat mu lásku rodičů, spolupracovat s rodiči, častá zpětná vazba. Dále je vhodné jasně sdělovat požadavky na chování či na splnění nějakého úkolu. Nacvičovat správné či žádoucí chování, vytvořit jasnou strukturu vyučování. Není vhodné žáka nijak před třídou ponižovat či povyšovat jeho neúspěchy, naopak být mu nápomocen například při udržování pořádku, vytváření studijního prostředí, umožnit mu více času na dokončení úkolu a také v něj věřit – zkoušet stále nové taktiky, metody, plány (Riefová, 1999).

3 Romové a jejich výchova

Romové se, mimo jiné, od majority liší především svým způsobem výchovy. Jde především o strukturu rodiny, priority i funkce rodiny. Za Roma můžeme považovat: „...osobu, která se svými antropologickými znaky (tmavší barvou pokožky, vlasů apod.)“ (Bakalář, 2004, str. 10). Jinou definici nabízí Hirt, Jakoubek (2006): „Romem je zde ten, kdo je za Roma považován významnou částí svého okolí“ (Hirt, Jakoubek, 2006, str.17). Ovšem valná většina společnosti nenahlíží na druhé osoby podle zvolené kultury, proto se přikláníme k první definici.

Bakalář (2004) nabízí dále sociální typologii Romů. Pro tuto práci může typologie nabídnout alespoň částečné nahlédnutí na dělení Romů do jednotlivých skupin.

Typologie Romů se dá rozdělit do dvou oblastí:

1. Socializovaní Romové – dále se dělí do dvou podskupin:

- Romská elita – většinou se jedná o Romy s vysokoškolským vzděláním, kteří se s romskou komunitou nestýkají, většinou jsou výborní hudebníci, podnikatelé. K romské národnosti se hlásí a mají potřebu jim pomáhat.
- Neproblémoví Romové – Romové bez vysokoškolského vzdělání, žijí dle romských kulturních zvyků.

2. Nesocializovaní Romové – dále se dělí do dvou podskupin:

- Chronicky nezaměstnaní – nízké pracovní návyky, nízká kvalifikace, nezáměr o zaměstnání, sociální patologie – závislost na sociálních dávkách, vysoká fertilita, nezáměr o normy majoritní společnosti.
- Romští kriminálníci – kriminální činnost je základním příjmem (Bakalář, 2004).

V soužití mezi Romy a Čechy se projevují značné obtíže. I po nástupu demokracie se situace v Čechách příliš nemění a Romové jsou stále označováni jako přistěhovalci. Češi vnímají u romské populace problémy především v socializaci (nepřizpůsobivost), ve vztahu ke vzdělání, vysoké míře kriminality, nezaměstnanosti. Celkově je Romům vyčítáno, že jsou příliš hluční, také jejich sousedské vztahy a agresivita (Bartoňová, 2009).

O Romech se vždy tvrdilo, že by měli jít příkladem svou soudržností. Je víc než viditelné, že pro Romy je komunita základ. A takto jsou vychovávané i děti, které jsou od malička vedeny ke kolektivismu. Nejsou vedeny k individualitě, tak jak je tomu zvykem u majoritní společnosti. Proto pro ně může být vstup do školy nesnadný. Představuje to změnu orientace, z “všechno je všech” na “tohle je jen mé”.

Tradiční romská rodina je soudržná a velká, bývá označována jako „*velkorodina*“. Pro Romy je rodina největším atributem, má pro ně dalekosáhlý a důležitý význam. Tvoří ji hned několik rodin najednou, pospolu žije několik generací. Každý člen má svou úlohu a své místo (Bartoňová, 2009). Romskou rodinu nemůžeme vnímat jako nějaký počet jedinců, ale jako jeden celek. Sociální solidarita je spojuje, vystupují jako celek i vůči okolí (Balvín, 2004).

Kaleja (2011) popisuje hlubokou lásku k dětem, které jsou pro romské rodiče naprosto vším. Jejich láska je viditelná právě v momentech, ve kterých popisují nevhodné chování svých dětí. Pro Romy je taktéž velmi typická orientace na současnost. Kvůli nedomyšlení následků a opomíjení zítřků se v těchto rodinách velmi často objevují existenční problémy a patologické chování (Kaleja, 2011; Říčan, 1998).

U Romů je typická kolektivní výchova orientovaná na nejmladší dítě. Veškerá pozornost rodičů náleží dítěti od narození do chvíle, než se nenarodí další dítě. Nejmladší dítě je v rodině označován jako “malé”. Tedy v hovoru běžně zní označení dcery jako “malá” a syna jako “malý”. Starší děti jsou tedy často v roli vychovatelů. Tato skutečnost je pro ně naprosto přirozená. Výchova tedy často probíhá i na ulici. Důležitost starších sourozenců se projevuje ve výchově a v pomoci v domácnosti. Rodiče, často právě starší děti omlouvají ze školy, protože muselo pomáhat doma. Starší děti musejí také zůstat doma a hlídat mladší sourozence v případě, že rodiče mají vyřizování např. na úřadě (Kaleja, 2011; Kaleja 2009; Říčan 1998).

Kaleja (2011) udává, že dle majority romská rodina plní svou funkci jen polovičatě, důvodem mohou být již výše zmíněné způsoby ve výchově či s naprosto odlišnými cíli ve výchově. Rozdíly se projevují v hodnotách, v potřebách, ale také v zájmech a rozdílné struktuře jejich komunity.

Způsob výchovy výrazně ovlivňuje chování dětí ve škole a současně ve studijních výsledcích. U romských dětí se projevují nedostatky v učení, které mají multidimenzionální charakter. Zejména v oblasti udržení pozornosti, v krátkodobé

paměti, v pasivním příjmu informací, nízkou až nulovou motivací a ve svém důsledku bohužel i v absenci radosti z úspěchu (Kaleja, 2011; Šotolová 2001).

Pro tyto děti není snadný nový režim, který přichází se vstupem na základní školu. Pokud děti nejsou z domova zvyklí na denní režim, pravidelnost a řád, škola pro ně bude obtížná, protože nebyly na řád zvyklí.

Kaleja (2011) udává názor Jiřiny Tiché, která hovoří o překážkách, jenž brání v integraci Romů ve školním prostředí. Zmiňuje se o chybě předškolní výchovy, nemotivující rodinné prostředí, absenci knih a práci s nimi, absenci hraček, nedostatečný denní režim. Dále také postoje rodičů ke škole, ale také předsudky učitelů vůči Romům. Jejich nízké očekávání od žáků, sociální problémy, neznalost vyučujícího jazyka, strach ze školního prostředí i nízké vzdělání rodičů. Problém vidí i ve vznikání škol s výlučně romskými žáky, tzv. "ghetto" školy, ve kterých dochází ke sníženým požadavkům na žáky, a také jejich protiprávní přestupy.

Romská rodina si vytváří společensky rozdílné hodnoty v porovnání s většinovou společností. Děti jsou vychovávány v jiných výchovných limitech, které jsou pro majoritní společnost již patologické a nežádoucí. Rozdíl lze spatřovat v životních perspektivách, v pohledu na zaměstnanost či nezaměstnanost. Nesrovnalost vidíme také v pohledu na materiální hodnoty či na zdravý životní styl. Pro romské žáky je typické svobodné trávení volného času. Rodiče do tohoto času příliš nezasahují a sami děti si volí, jak jej budou trávit. Častěji, než na školou pořádaných akcích či ve školních kroužcích, je nalezneme na ulici, kde tráví svůj čas velmi spontánně. Právě na ulici ovšem přicházejí k aktivitám, které nepříznivě formují jejich osobnost a přispívají k patologickému chování (Bakalář, 2004; Říčan, 1998; Kaleja 2011).

Výchovné styly se odráží v postoji ke škole. Pokud je dítě ve škole neúspěšné nebo má výchovné problémy, rodiče přehodí svou zodpovědnost na prarodiče. Ale ani jejich výchovné působení nemusí být úspěšné. Hlavním problémem, kterému čelí výchovně-vzdělávací instituce, je nedostatečná podpora a motivace romských rodičů vůči jejich dětem. Ty nemají podnětné prostředí a nejsou ve vzdělávání podporované (Kaleja, 2011).

Romské děti jsou velmi často zařazovány do speciálních základních škol. Důvodem těchto organizačních chyb je špatná diagnostika. Diagnostikování pomocí různých nespécifických testů může docházet ke zkreslování. Zdá se, že romské děti při vyšetřeních často chybují například v *Ravenově testu progresivních matic*, nebo při skládkách a kostkách v testech WISC. Za to se jim daří ve verbálních testech, a také mají dobré porozumění sociálním situacím (Bakalář, 2004).

MŠMT se touto otázkou začalo zabývat od roku 2007, kdy Evropský soud pro lidská práva rozhodl o nepřiměřeném zařazování romských dětí do zvláštních škol (dnes základní škola praktická) a obvinil ČR z diskriminace. MŠMT tedy sčítá počty romských dětí na ZŠP. Ve školním roce 2016/2017 dle výzkumů zjišťují, že se na SZŠ vzdělává 30,9 % romských dětí. V roce 2010 poslala tehdejší ministryně školství Miroslava Kopicová otevřený dopis školám s apelem, aby do ZŠP nebyly zařazovány děti s MP. V dopise stojí, že 26 % romských dětí se vzdělává na ZŠP. Kopicová dále dodává, že je nepravděpodobné, aby byl počet romských dětí s LMP takto vysoký. (www.amnesty.cz, 2017).

Oproti tomu školní rok 2017/2018 ukázal čísla lepší. Dle údajů z výzkumu MŠMT se na ZŠP vyučuje 29,5 % romských dětí. Celkově se tedy na ZŠP vzdělává 12,7 % romských dětí. V loňském roce to bylo 13,1 %.

Aktuální informace, které zveřejnila Pedagogická komora, jasně poukazují, že ke sčítání Romů dochází i na běžných školách. MŠMT totiž chtěla ke 30. 9. celkový počet Romů vzdělávajících se v jejich škole. Pedagogická komora zároveň ukazuje na fakt, že MŠMT tyto počty nepotřebuje k vytvoření systematické podpory žákům a apeluje na učitele, aby do dotazníků udávali vždy nulu. Důvodem je rozpor s GDPR podaných informací i zahrávání si s rasismem (www.parlamentnilisty.cz, 2019). Server Romea uvádí rozhovor s náměstkem ministryně školství Stanislavem Štechem a Danielovou Moree. Oba se shodují na tom, že toto sčítání bylo pro učitele a ředitele oslovených škol nepříjemné, ovšem 4 000 škol svá čísla o počtu romských žáků udala (www.romea.cz, 2017).

Jedním z faktorů, které mohou ovlivňovat výsledky vzdělávání žáků, připravenost učitelek a celkový stav školních výsledků, je fungování tzv. "romských škol". Statistická data MŠMT z roku 2019 ukazují, že v ČR existuje 12 škol, na kterých se vzdělávají pouze romští žáci, a 80 škol, které navštěvuje 50 % romských žáků (Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení, 2019). Tato data tedy značí, že v našich podmínkách je segregace stále existující jev. Strategie romské integrace do roku

2020 (2015) má ve svých cílech zajištění snížení rozdílů ve vzdělání a také zajištění rovného přístupu Romů ke kvalitnímu vzdělání. V této kapitole se také odkazují na Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Dokument *“usiluje o to, aby žádná společenská skupina nebyla v přístupu ke školnímu vzdělávání znevýhodněna a aby vzdělávací příležitosti i výsledky byly co nejméně ovlivněny takovými faktory, jako je pohlaví, socioekonomický status, region, národnost, původ v kulturně odlišném prostředí (imigranti) apod., které jedinec nemůže ovlivnit”* (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020).

4 Romský žák ve školním prostředí

Praxe nám ukazuje, jak těžké bývá pochopení mezi dvěma kulturami. O to těžší je to právě ve škole, kde jde o denní a přímou práci s rozdílnou národností, a tedy i s jinými zvyky, způsobem myšlení a jednání. Smyslem této kapitoly by mělo být pochopení základních projevů v chování romských dětí a jejich rodičů, aby nedocházelo k neshodám z pohledu učitelů. Aby bylo jednodušší pochopit souvislosti jejich chování a projevů.

V současnosti je zřejmé, že nevzdělanost Romů má dalekosáhlé důsledky, které se projevují v sociální, ekonomické i kulturní sféře. Projevují se i společenské a vztahové neshody. Dochází k prohlubování neshod.

Šotolová (2001) ve své práci jasně poukazuje na fakt, že je více než nutné, ne-li povinné, především ve výchovně-vzdělávacím procesu, respektovat přítomnost romských žáků – přijmout jejich kulturní, sociální a etnickou odlišnost a naučit se s ní pracovat. Touto cestou je možné odstranit neshody, ignoraci, a dokonce i nenávisť mezi menšinou a majoritou. Úkolem školy by tedy mělo být připravit romské děti na plnohodnotný život a občanství, vést děti k emancipaci, a především odbourat neshody. Vést k toleranci v soužití mezi Romy i Neromy.

Vstup romských dětí do základní školy je obvykle odlišný od dětí majoritní společnosti. Tyto odlišnosti se týkají všech oblastí. Tou první je předškolní vzdělávání. Podle zákona č. 561/2004 Sb. mají děti od pěti let povinné předškolní vzdělávání. Je běžnou praxí, že romské děti mateřské školy nenavštěvují. I proto je pro pěti leté děti výhodná přípravná třída.

Romské děti vstupující do první třídy nejsou dle Ferejenčíka (1995 in Kaleja 2011) plně kognitivně, sociálně a citově připraveny, je to tím že si neosvojily vlastnosti nutné pro školní docházku. Proto je při zápisu do první třídy důležité objektivně posuzovat míru připravenosti na školní docházku. Není vhodné používat testy standardizované na neromskou populaci.

Zkušenosti ukazují na fakt, že romské děti při standartních diagnostických testech selhávají. Ukazuje se, že nejsou připravené. Často se zdá, že selhávají kvůli tomu, jak je test sestaven. Tyto děti nejsou připravovány na školu tak pečlivě jako neromské děti. Romští rodiče se s nimi doma nepřipravují. Mají jiné

priority, a tak se zdá, že se dítě projevuje jako méně schopné. Nejde však o důsledek jeho inteligenčních předpokladů, ale o míru jeho životních zkušeností a připravenosti (Říčan, 1998).

Problémy nastávají při nástupu do první třídy. Vyučující očekávají spolupráci ze strany rodičů, a tedy i domácí přípravu, pomoc dětem s domácími úkoly, a především snahu vést děti ke školním povinnostem. Děti k tomu ale vedeny nejsou. Ve škole jsou tedy neúspěšní, nepřipravují se. Na školu rychle zanevrou, ztrácí veškerou motivaci. Plnění školních povinností je od školy naprosto odrazuje, a tak na školu jako instituci rychle zanevrou. Chybění řádu se projevuje i agresivním chováním, impulzivitou, neuváženým chováním.

V majoritní společnosti je typické, že výchova probíhá v nukleární rodině, tzn. matka a otec. V romských rodinách je tomu jinak. Na výchově se podílí i širší rodina, která se skládá kromě matky a otce také z prarodičů, tet a strýců. Není nezvyklé, že se na výchově podílejí i starší sourozenci. V těchto rodinách je právě nejmladší člen zdrojem radosti a veselí a z toho vyplývá, že je na něj vedena veškerá pozornost. S tím počítají i starší sourozenci, pro které je to naprosto přirozený komunitní jev (Kaleja, 2011).

Dle Šotolové (2001) má škola 3 základní úkoly:

- Čelist prvotnímu neúspěchu dětí, a to od 1. třídy, a také čelit jejich sociální situaci
- Přiměřenými metodami a formami přizpůsobenými pro romské děti motivovat děti a jejich rodiče ke vzdělávání
- Využívat jejich nadání pro přípravu na povolání a občanský život

Je velmi důležité již od první třídy vytvářet příznivou atmosféru a budovat v dětech pocit důstojnosti. Umožňovat dětem využívat jejich specifických schopností i emocionálního využití romského jazyka.

Děti ze sociálně znevýhodněného prostředí¹ mají k problémovému chování předpoklady. Jsou, ať už pasivně či aktivně, ovlivňováni různými okolními vlivy. Vyrůstají

¹ „...žákem se sociálním znevýhodněním rozumí např. žák z rodiny s nízkým sociálním statusem, žák žijící v sociálním vyloučení nebo žák z neúplné či vícečetné rodiny.“ (Habrová, in Felcmanová, Habrová, 2015, str. 9)

v nepodnětném prostředí a problémové chování se liší v závislosti na mnoha faktorech například věk, prostředí, rodinná situace či osobní zkušenosti.

Významným problémem je, že rodiče mají zájem o vzdělávací proces většinou jen první roky studia. S přicházejícími výchovnými problémy zájem rodičů klesá. Od učitelů se tedy očekává, že zvládnou výchovou řešit i problémy, které se dějí v rodinném prostředí. Počítají s tím, že škola za děti přebere plnou zodpovědnost, že se o ně postará. Rodiče se školou spolupracují v případě subjektivního pocitu spokojenosti. Pokud tedy nastanou výchovné problémy, komunikaci přerhnu. V případech, kdy rodiče svou výchovnou roli nezvládají, přesouvají svou zodpovědnost za výchovu svým rodičům. Většinou je to babička, která má v komunitě nejvyšší autoritu. Doma se rodiče o známky nezajímají. Často neprobíhá kontrola domácích úkolů či žákovských knížek. Rodiče si neuvědomují, že se musí podílet na vzdělávání svých dětí. Domnívají se, že škola je sama za vzdělávání zodpovědná, že škola musí vynaložit veškerou snahu. O to horší je situace, když si rodiče myslí, že škola děti stejně nic nenaučí a tento názor sdílí i se svými dětmi. V tomto případě jsou děti posílány do školy pouze kvůli strachu z odebrání sociálních dávek či problémům s OSPODem (Kaleja, 2011).

4.1 Projevy problémového chování u romských žáků

Příčiny problémového chování jsou multidimenzionální. Objevují se především sociálním kontextu, ale také v jiných rovinách. Na žáky působí jeho rodiče, jejich výchovný styl, péče, domácí pohoda, ale také pedagog, jeho osobnost a přístup.

Může se stát, že problémové chování žáka bude zaměřeno za poruchu chování. To je běžné v případě, kdy chce např. rodič obhájit chování svého dítěte. V takovém případě se na žáka pohlíží jako na nemocného a tím pádem má větší úlevy. Rodiče se mohou vzdát své rodičovské odpovědnosti za výchovu a začnou hledat jiného viníka. To je ovšem chyba, protože žáci s problémovým chováním potřebují především řád a jasné hranice (Kaleja, 2014). U romských žáků se problémové chování projevuje ve značné míře. Důvodů může být opět mnoho a jsou stejné jako u všech ostatních žáků jiných národností. Hlavní příčinou se ovšem zdá benevolentní výchova, která je u Romů typická a běžnější než u majoritní společnosti. Děti mají větší volnost, nemají pravidelný denní režim (pravidelný spánek, čas jídla či domácí přípravy).

Kaleja (2014) udává, že z výzkumného šetření je patrné, že žáci s problémovým chováním demonstrují svou nespokojenost agresí, vyrušováním v hodinách, ve vztahu k učiteli apod. Problémové chování může působit spousta vlivů a ovlivňovat jej mohou rodiče i pedagog – jeho přístup či osobnost.

Učitelé obecně považují za děti s problémovým chováním následující typy žáků:

- Žáci vyrušující v hodinách (hyperaktivita, agresivita, konfliktní chování)
- Žáci, kteří odmítají v hodinách pracovat (odmítají jít k tabuli, pasivní chování, nenosí pomůcky, odmítá vydat žákovskou knížku apod.) (Kaleja, 2014, str. 25)

Šotolová (2001) ve své publikaci uvádí možnosti, které by mohli pomoci s vyrovnáním rozdílů či problémů:

- Umožnit studovat romštinu jako volitelný předmět
- Zavést do studijních osnov předměty, které by rozšiřovali znalosti jiných kultur a které by napomohli k prohloubení znalostí jejich kultury – historie, jazyk apod
- Vytvořit školní projekty, které by umožnili rozšířenou výuku hudební, tělesné, výtvarné výchovy
- Ve školní družině rozšířit možnosti aktivit, vedoucí ke zdokonalování specifických dovedností romských žáků
- Od 1. třídy zbudovat vyrovnávací třídy, umožňující dorovnání znalostí českého jazyka

Michalová (2012 in Kaleja, 2014, str. 25) shrnula 3 možné důvody problémového chování v následující kauzalitě:

- Vnitřní kauzální determinanty – duševní zdraví, smyslové postižení, narušení kognitivních schopností, následky tělesného postižení, bolest či důsledky požívání návykových látek
- Vnější kauzální determinanty – hluk, nepochopení druhé osoby, teplota v místnosti, nemožnost soukromí, nadměrné či nedostatečné podněty a stimulace, nerespektování osobního prostoru, zasedací pořádek
- Mezilidské kauzální determinanty – problémy v komunikaci, nedostatečné ocenění, kulturní odlišnost, postoje, osobní zkušenosti, strach, nízké či vysoké sebevědomí apod.

5 Předškolní vzdělávání u romských dětí

Pro úspěšný vstup do základní školy je potřebné předškolní vzdělávání, které napomáhá dětem k rozvoji všech kognitivních procesů. Celostně rozvíjí osobnost žáka a podporuje jeho přirozený růst.

Povinná předškolní docházka je u dětí stanovena od 5 let. Tato povinnost nabyla účinností ve školním roce 2017/2018 (www.msmt.cz, 2019).

Jak uvádí Říčan (1998) romské děti školku většinou nenavštěvují. Výchova v romských rodinách není dostatečně připravující na školu. Děti nemají zkušenosti s papírem, pastelkou, knížkou. V rodině chybí práce s kvízy, omalovánkami, doplňovačkami, stavebnicemi. Děti nejsou tak samostatné jako děti majority. Nejsou schopny položit dospělému neromovy otázku, nedovedou vést rozhovor. Může se zdát, že z pohledu majority jsou romské děti osobnostně nezralé (Říčan, 1998).

Romské matky jsou většinou doma, nechodí do práce. Proto mají více času na domácnost. Mohou denně vařit a vykonávat další úkony v domácnosti včetně celodenní péče o děti. To může být hlavní důvod, proč romské děti nastupují do školky až v momentě, kdy je pro ně povinná. Dalším faktorem mohou být finance. Proč by měly platit školkovné a obědy, když ony tu péči doma i tak zastávají.

V neposlední řadě může absence předškolní výchovy být důvodem nedostatečné sociální integrace.

V *Akčním plánu inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020* se zmiňují, že vytvoří výzkumné šetření, které by mělo ukázat, proč romské děti nenavštěvují povinnou předškolní výchovu.

Dobrou zkušeností se ukázala přípravná třída. Jde o třídy, které jsou zřízené při základní škole. Předpokladem je, že zde děti dorovnají vývoj. Přijímají se děti od 5 let, přednost mají děti s odkladem školní docházky. Zřizování přípravných tříd je obsaženo v zákoně č. 561/2004 Sb., v jeho platném znění.

Přípravné třídy nabízejí, aby se děti dostatečně připravily na školní docházku. I zde, stejně jako v mateřských školách, se rozvíjí osobnost dítěte a všechny kognitivní funkce. Učitel v přípravné třídě má širší možnosti pedagogického působení, protože se jedná o méně početnější skupiny dětí. Učitel vyrovnává rozdíly v nerovnoměrném vývoji či vyrovnává možnosti a schopnosti dětí, které mateřskou školu před pátým rokem života nenavštěvovaly. Podstatné je, že nabízí speciálně pedagogickou péči dětem se speciálně vzdělávacími potřebami. (561/2004).

6 Asistent pedagoga

Jasnou definici práce asistenta pedagoga udává vyhláška č. 27/2016 Sb., §5: *“Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb”*.

Rámcem podpůrných opatření vymezuje stejná vyhláška. Asistent pedagoga je k dítěti přiřazen až v případě, že žák využívá podpůrné opatření 3.stupně.

Vyhláška také stanovuje, že v případě, že dítě, ke kterému byl asistent pedagoga přidělen, nepotřebuje jeho stálou pomoc, může asistent pomáhat ve třídě i ostatním žákům. To je výbornou pomůckou pro učitele vyučující romské děti.

Termín romský asistent pedagoga v legislativě nenajdeme. Jde o asistenta, který získá odbornou kvalifikaci podle zákona č. 563/2004 Sb. §20 určeného pro romské žáky. Tuto funkci by tedy měla vykonávat osoba romského původu. Důvodem je znalost romského jazyka a celkového psychosociálního specifika.

Funkce romský asistent pedagoga může pomáhat všem třem zúčastněným stranám v rámci výchovně-vzdělávacího procesu.

Učitelé mnohdy sami nejsou znalí romských zvyků, jejich psychologii a vztahům. Je přirozené, že je pro ně těžké navazovat dobré vztahy s romskou rodinou. Ale jak je psáno výše, vztah učitel a romský rodič je pro školu velmi důležitý, ne-li zásadní. Pozitivní vztah, zdravá komunikace bez komunikačních šumů a nedorozumění, zájem učitelky o celou rodinu – podle toho si rodiče vytváří subjektivní názor nejen na samotnou učitelku, ale i na celou školu a podle toho s ní i spolupracují.

Právě kvůli vztahům a podpoře je romský asistent ve škole cenným pracovníkem. Jeho úkolem, mimo pomoci dětem ve vyučování, může být komunikace s rodinou, vyřizování důležitých dokumentů od školy, terénní práce apod.

Rodiče tuto funkci přijímají, s romským asistentem spolupracují.

Pro dospělé Romy může být pozice romský asistent pracovní příležitostí. Dokument Strategie romské integrace do roku 2020 obsahuje kapitolu *Podpora doplnění vzdělání u dospělých Romů a celoživotní učení*, která zmiňuje využívání dotačních programů pro rozvoj jejich pracovních kompetencí. Proč by tedy v rámci této strategie a zároveň

dle zákona č. 563/2004 Sb., §20 nemohly častěji vznikat tyto pracovní pozice, které svou využitelností pomohou samotnému vzdělávacímu orgánu a zároveň pomáhají s nezaměstnaností romské komunity.

Romský asistent jako pozice ve školství má již svou tradici. V České republice se objevuje ve školním roce 1997/1998, a to po vzoru britského *ethnic assistants*, tedy asistent, který sám pochází z určitého etnika (Šotolová, 2001). Vázanost na romské etnikum se zrušilo ve školním roce 2000/2001, kdy se z romského asistenta stal vychovatel – asistent pedagoga. Tento asistent už nemusel pracovat jen s Romy, mohl pracovat i s jinými sociálně znevýhodněnými žáky. Tehdejší statistiky ukazují, že počet asistentů vzrostl ze 20 na 200. To mimo jiné do určité míry vyvrací fakt o nezájmu Romů o práci (www.inkluzivne.cz, 2019). Od roku 2004 se pozice v legislativě naposledy změnila a dostala dnešní rámeček, a to asistent pedagoga ukotveného v zákoně č. 563/2004.

Šotolová (2001) uvádí příklady dobré praxe romských asistentů. Její šetření probíhalo v letech, kdy byl romský asistent pevně ukotven ve školách a učitelé s ním měli dostatečnou zkušenost. Ve své publikaci uvádí své šetření, ve kterém se dotazovala učitelů, zda jsou s prací romského asistenta spokojeni. Dle výsledků udává, že 76 % dotazovaných může jen částečně pomoci romským dětem při vzdělávání. Pro 45 % je asistent partnerem pro vzdělávání. Dále také uvádí, že v 65 % romský asistent naváže lepší spolupráci s rodinou než sám učitel. 85 % dotazovaných udává, že je s Romy v přátelském vztahu a nejedná úředně. 38 % učitelů uvádělo asistenta jako velmi aktivního, v 58 % asistent potřebuje větší míru podpory od učitele a ve 4 % je podle učitelů role romského asistenta zbytečná (Šotolová, 2001).

V této práci je záměrně použit rok 2001, tedy rok sběru tehdejších dat. Důvodem je zrušení pozice romského asistenta jako takového a současně změna legislativy, ze které pojem sociální znevýhodnění zmizelo.

Asistent pedagoga romského původu přináší do romské komunity pozitivní změny, osvětu, poukazuje na váhu vzdělání, a tedy sám o sobě slouží jako vzor. Současně obohacuje majoritní společnost. České děti jsou svědci aktivní práce Romů, což může vést ke změně postojů majoritní společnosti vůči Romům. Ničí předsudky a hledá společnou cestu pro kvalitní, a pro všechny srozumitelnou, komunikaci.

Dalším pracovníkem, který by mohl zvýšit kvalitu a kvantitu spolupráce rodiny a školy je sociální pedagog. *Akční plán pro inkluzivní vzdělávání na období 2019-2020* uvádí jako cíl podporu a ověření role sociálního pedagoga. Dokument slibuje, že po ověření se sociální pedagog začlení do zákona č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících a změně některých zákonů (ovšem v čase dokončování této práce se tak ještě nestalo). Důvodem této změny je důležitost této pozice z hlediska spolupráce s rodinou, orgány sociálně-právní ochrany i jinými orgány jako jsou Policie ČR, zdravotnická zařízení apod. Hlavní podpora pozice sociálního pedagoga by se měla soustředit na základní školy, ve kterých se vzdělává větší procento romských dětí, žáků či studentů, dále na školy s koncentrací žáků z odlišného kulturního prostředí a žáků žijících v odlišných životních podmínkách (*Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020*).

7 Faktory ovlivňující přístupy pedagogů k žákům

Pokud se zaměříme na romské etnikum a jejich přístup k výchově, zjistíme, že jejich pojetí je vcelku jiné. Kaleja (2011, str. 25) tento pohled popisuje takto: “ *Výchovu v komunitě Romů lze vnímat jako cílené působení subjektu na objekt, s vědomím intencionálních a funkcionálních vlivů výchovy. Směr výchovy se diferencuje (pozitivní, negativní) podle normativního rámce minoritní kultury*”. Romové kladou na své děti výchovné požadavky mnohem liberálněji.

Přístup romských dětí ke vzdělávání velmi souvisí s tím, jak se dítě ve škole cítí – ovšem není to přívlastek pouze Romů. I děti majoritní společnosti jsou citlivé na školní prostředí.

Rozdíl je v tom, že romské děti se mnohem častěji potýkají s rasismem, předpojatostí, stereotypy a předsudky. Nejsou to jen děti, které tyto způsoby myšlení mají. Často jsou to samotné učitelky, které mohou, i když možná ne záměrně, nad žáky romského původu takto přemýšlet.

Je více než pravděpodobné, že každá učitelka či učitel se někdy za svou kariéru potká ve třídě s žákem romského původu. Proto je nutné, mít představu o tom, jak tyto děti učit a jak jim ve třídě vytvořit příznivé prostředí, aby nedocházelo vlivem různých podnětů ke školní neúspěšnosti či ke vzniku sociálně patologických jevů. Různé způsoby práce či osobní působení na žáka má značný vliv na celý výchovně – vzdělávací proces.

Při řešení problémového chování je nutné se zaměřit na to, co jej vyvolalo, tedy na kauzalitu. Není možné je řešit jako jedno schéma, protože žáci jsou odlišní. Je proto nutné přistupovat k žákům individuálně (Kaleja, 2014).

Adaptace na nové prostředí – interkulturní vztah mezi učitelkou a žákem, vyžaduje porozumění. To, jak se žák adaptuje na nové prostředí není jen jeho kompetence, nýbrž i učitelky a jejich pedagogických metod a technik. Na ní potom závisí, zda se žák cítí v novém prostředí příjemně a bezpečně. Lze konstatovat, že adaptace na nové prostředí není jen záležitostí změny školy (Kaleja, 2011).

Pro romské žáky je už jen škola naprosto nové, cizí prostředí. Musejí se přizpůsobit novému výchovnému prostředí, novým praktikám a zcela novému hodnotovému systému. Žák je nucen pochopit způsob komunikace učitelky, protože je zcela jiný než jeho. Proto je důležitá připravenost učitelky, její pregraduální příprava z pohledu

multikulturnosti. Měla by znát rodinnou situaci, jejich zázemí, umět s romskými rodiči aktivně komunikovat a pokud je potřeba, využívat pomoci odborníků. V praxi je často běžné, že učitel chybně vyhodnotí žákovu chování a označí jej jako nevhodné. Ovšem už si neuvědomuje, že pro žáka romského původu bylo chování v normě. Tyto situace jasně napovídají, jak důležité je rozumět etniku a jejich komunikačním a behaviorálním vzorcům (Kaleja, 2011).

Učitel působí na žáky formativně, má tedy formativní výchovné cíle. Ty chápeme jako formování osobnosti. Není řeč pouze o učitelích vzdělávající Romy, ale o všech učitelích, a to v rámci výchovně – vzdělávacího procesu. Formování osobnosti v sobě nese velký kus zodpovědnosti, je tedy velmi důležité vědět a znát zvláštnosti etnika. Díky tomu je učitel pak schopný plně respektovat jinakost, individualitu a rozdílnost svých žáků. Tyto skutečnosti, formy a způsoby výchovy a vzdělávání dětí odráží, jak se ve škole cítí. Jak se děti přijímají, zda je ve třídě pozitivní klima. Zvláštní a jedinečnou roli má učitel pro romského žáka i jako sociální vzor. Tím, že Romové žijí většinou uvnitř své komunity, je učitel vzorem. Tak jak je pro všechny děti přirozené, že vnímají svého učitele jako vzor či příklad, tak je pro romského žáka učitel představitel majoritní společnosti. Postoje, názory, chování učitele mohou žáka (i rodiče) ovlivnit ve vnímání a přijímání celé majoritní společnosti. Tyto skutečnosti jsou velmi důležité, především pro samotné učitele. Ti pak mohou správnými postupy ovlivnit žákovu individuální postoje, vlastnosti. Vytvářet tak most mezi majoritní a minoritní společnostmi.

Tyto pohledy na možnosti učitele lze pojmout na celou společnost. Můžeme vytvářet nové vzorce interpersonálních a intrapersonálních vztahů. Vztyčit tzv. sociální cíl – budovat důvěru, citlivost vůči druhým, toleranci a respekt majoritní a minoritní společnosti (Kaleja, 2011).

V nápravách problémového chování je podstatné uplatňovat korekci chování. V mnoha případech se uplatňují takové mechanismy pro nápravu chování, které naopak ještě stimulují negativní chování žáka. Pro správnou korekci chování je nutné zohledňovat několik skutečností:

- Respektovat osobnost žáka
- Respektovat zásady demokracie a humanismu
- Žák musí pochopit co se děje, co bylo špatně, a jak chybu napravit
- Žák musí pochopit prostředek korekce a respektovat jej

- Umět používat sebeevaluaci
- Žák by měl znát to, co je po něm žádáno, aby došlo ke konformnímu chování
- Kauzalita chování žáka by měla být známá a učitel a rodič by se na ni měli zaměřit
- Sankce by měly být přiměřené věku, osobnosti dítěte, intelektu, schopnostem žáka a jeho dispozicím (Kaleja, 2014).

7.1 Výchovné vedení

Počátek školní docházky se jeví jako nejkritičtější období především pro romské děti. Žáci, především v tomto období, potřebují individuální péči, aby překonaly rozdílné hodnoty, rozdílnosti v životním stylu, jazykovou bariéru a také jejich absentující domácí přípravu. Proto je podstatné motivovat žáky ke studiu během celé školní docházky. Významnou roli sehrává pedagog, který by měl být schopný romskému etniku pomáhat, vytvořit si žáky i rodinou citový vztah, a především jít příkladem a učit romské a české děti žít pospolu. Naučit je spolu vycházet, komunikovat a sdílet (Balvín, 2004).

Kompetence učitelů, kteří pracují s romskými dětmi:

- Znalost etnika – učitel, který rozumí existenčním problémům a sociální situaci Romů, dokáže být romským dětem mnohem blíže než učitel, který o této etnické skupině nic neví. Může tedy využít svých znalostí ve specifickém postoji.
- Znalost romského jazyka – tato znalost učiteli pomůže pochopit žákovi lingvistické problémy. Samozřejmě může nově nabytou schopnost využít i v jiných předmětech, např. v hudební výchově. Ukáže tím svým žákům, že se o jejich kulturu nejen zajímá, ale si jí i váží.
- Ochota poskytnout poznatky o romské kultuře – děti by se na základní škole, kterou navštěvují několik let, měly mít právo dozvídat o své kultuře a obohacovat si tak své poznatky.
- Být vždy spravedlivý – pro romské děti je tato vlastnost velmi důležitá. Učitel by proto měl být ve svém hodnocení vždy spravedlivý. Může se tak vyhnout nedorozuměním, a především nedat příležitost, aby si děti myslely, že je jeho jednání diskriminační.
- Prosociální charakter řešení výchovně-vzdělávacích problémů – výchovné problémy je zvykem řešit trestem, zákazem apod. U romských dětí je ovšem

mnohem důležitější otevřenost. Problémy se mnohdy dají vyřešit rozhovorem mezi učitelem a žákem. Učitel by měl být k takovýmto situacím citlivý a vzít si žáka bokem, třeba za přítomnosti dalšího učitele, a ptát se na důvody roztržky či nedorozumění. Ukáže tak, že je tu pro dítě, laskavě jej vyslechne a upřímně s ním komunikuje. Tím mu dá prostor pro vyjádření se.

- Citlivá komunikace s rodiči – romští rodiče vnímají školu velmi subjektivně a pokud nejsou spokojeni s učitelkou, přebírají svou negativní zkušenost na celou většinovou společnost, a to pak učí i své děti. Velmi důležitá věc, která je velmi málo využívaná je to, že si učitel musí uvědomit, jak podstatné je vytvořit si s rodičem vztah. Rodič si musí být jistý, že jejich dítě má učitel rád, že s ním má jen dobré úmysly, že se zajímá o celou rodinu a její situaci. Poté je teprve možné začít řešit výchovné problémy, zvyšovat nároky atd. Bez vytvořeného upřímného vztahu rodič učiteli nebude věřit a při problémech na školu rychle zanevře a nebude s ní vůbec spolupracovat (Kaleja, 2011).

Jucovičová, Žáčková (2010) ve své knize popisují nesprávné postupy při výchově:

- Nejednotná výchova – rodiče se neshodnou na pravidlech, sami je porušují. Především jde o situace, kdy jeden z rodičů dítěti něco povolí a druhý zakáže.
- Perfekcionistická výchova – příliš tvrdá, autoritativní výchova. Zdůrazňují, že i když dítě potřebuje řád, v popředí musí být vždy láskyplné a vřelé prostředí. Podstatné je pochopení, ne příliš tvrdé tresty či nároky.
- Liberální výchova – ochránářská výchova, úzkostná nebo příliš uvolněná. Děti potřebují jasná pravidla, řád a hranice. Pokud má dítě vždy možnost volby, je znejistěné, neví, co může a co ne.
- Nevyvážená, nedůsledná – důslednost zde spočívá v dodržení zásad, pravidel. Dítě s ADHD potřebuje řád a pokud je mu něco jednou povoleno a podruhé zakázáno, postrádá výchova systém a dítě si začne dělat, co uzná sám za vhodné (Jucovičová, Žáčková, 2013).

7.2 Inkluze

Inkluze, inkluzivní pedagogika, je směr, který zaručuje, že všechny děti budou přijímány, přijímány se svou individualitou, rozmanitostí, specifičností. Tento obor pedagogiky je jedinečný v tom, že nabízí možnosti, ukazuje cestu k žákům a možnosti vytvářet prostředí, ve kterém se budou dobře cítit žáci i učitelé.

Inkluzivní pedagogiku lze definovat jako: *“obor pedagogiky, jejímž předmětem je zkoumání a objasňování edukačních procesů orientovaných na děti s PNO (postižení, narušení, ohrožení) v edukačních podmínkách běžných škol a mimoškolním prostředí”* (Lechta, 2016 str. 35).

Tato definice dokazuje fakt, že inkluze by tedy měla začít hned po zazvonění a zahrnuje nejen samotný vyučovací proces, ale také rodinnou situaci, neformální edukaci, vztahy ve třídě apod. Do konceptu inkluzivní pedagogiky zapadají všechny děti bez rozdílu handicapu. Škola by tedy měla přijímat všechny děti bez ohledu na jejich emocionální, sociální, intelektuální, jazykové, fyzické předpoklady a měla by být na výuku všech těchto dětí připravená (Lechta, 2016).

Do této skupiny spadají i děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, z odlišných kulturních minorit a další, které zmiňuje Deklarace ze Salamanky. Wadeová (2000 in Lechta, 2016, str. 37) uvádí, že *“inkluze je založená na akceptaci různorodosti, pokud jde o pohlaví, národnost, rasu, jazykový původ, sociální pozadí, úroveň výkonu nebo postižení.”*

Heslo “škola pro všechny” je příkladné, protože ukazuje, že škola má přijímat všechny děti bez rozdílu. Tedy odbourat existenci paralelních škol “normálních” a “speciálních” a sloučit je v jedno. Škola vytvoří podmínky pro edukaci všech žáků bez rozdílu (Lechta, 2016).

Ovšem na tyto podmínky musí být připraveni především učitelé. Naučit se pracovat s jednotlivými odlišnostmi a v rámci toho, také s dětmi s projevy problémového chování, i s dětmi romského původu. Nabízí se skvělá příležitost, jak naučit žáky i jejich rodiče k přijímání Romů, zahodit stereotypy a předsudky.

Slovo inkluze pochází z latinského výrazu “inclusio” a znamená přijetí (Hlušíková 2003 in Lechta 2016). V mnoha případech dochází ve školách, které integrovaly romské žáky jen k jejich tolerování. Inkluze přináší nové možnosti. Jesenský (2000) v rámci své komprehensivní pedagogiky uvádí koadaptační přístup. Jde o plné akceptování majority a minority, tedy o partnerství.

Otázkou zní, zda je české školství na tento přístup k edukaci a k přijímání bez rozdílu připraveno. Data poukazující na stálou existenci tzv. romských škol k této skutečnosti příliš nesměřují.

Nesprávná diagnostika romských dětí, a s tím související jejich nepatřičné přiřazování do škol praktických či speciálních, spolu se stálou separací vytváří dojem, že naše školství na inkluzivní pojetí celé pedagogiky není připravené.

7.2.1 Základní podmínky pro úspěšnou inkluzi

Velmi důležitým krokem je vzdělávání pedagogů. A to nejen těch, kteří se na povolání připravují – bakalářské a magisterské studium, ale také těch, kteří jsou v praxi a nebyli na tuto oblast připravováni. V rámci postgraduálního kontinuálního studia i pregraduálního studia by se měli vzdělávat v oblasti psychologie, sociologie, medicíny a speciální pedagogiky. Zapojeni by měli být všichni pedagogové – učitelé, asistenti pedagoga, vychovatelé apod. A zároveň také všechny typy škol a různé stupně vzdělávání. *“Je třeba koncipovat studijní programy pregraduálního, postgraduálního a kontinuálního vzdělávání pedagogů se statusem inkluzivního pedagoga” (Vladová 2012 in Lechta 2016, str. 50).*

I speciální pedagogové by měli rozšiřovat své kompetence, protože bez edukace v oblasti inkluze by jen stěží mohli být profesionální. Vzdělávání pedagogů je také obsaženo v *Akčním plánu inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020*. Uvádí se zde, že cílem projektu je vzdělávání vedení škol a dalších pedagogů, zvyšování jejich kompetencí, a to nejen v oblasti inkluze, ale i v jiných oblastech (Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020).

Celému vzdělávacímu procesu také pomůže zapojení rodičů, a to jak rodičů dětí s ohrožením, narušením či postižením, tak i rodičů dětí intaktních. Měli by mít k dispozici všechny druhy poradenství. Měli bychom je aktivně zapojovat a podporovat jejich pozitivní postoj k inkluzi (Policy 2009 in Lechta 2016). Jak již bylo zmíněno, inkluze vytváří prostor pro přijetí. Celá filozofie inkluzivní pedagogiky by nemusela zůstat jen u edukace, ale mohla by se stát základním východiskem také pro další oblasti jako je politika, ekonomie nebo i sociální a občanské oblasti (srov. Kudláčová 2013 in Lechta 2016). Vitásková (2012 in Lechta 2016) uvádí, že inkluze byla úspěšná v těch zemích, kde byla stavěna na filosofických a společenských zvyklostech, jejich pravidlech a nezbytně za podpory ekonomických a politických aktivit.

7.3 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření se poskytují žákům se speciálními vzdělávacími potřebami tak jak jej udává zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborným a jiném vzdělávání v platném znění.

Žákem, dítětem, studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je „osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“ (zákon č. 561/2004 Sb., §16).

Konkrétně podpůrná opatření upravuje vyhláška č. 27/2016 S. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Jde o opatření, při kterých je podstatná poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení. Upravuje formu, obsah, hodnocení a metody vzdělávání. Nabízí možnost prodloužit délku středního nebo vyššího odborného vzdělávání o dva roky nebo nabízí předmět speciálně pedagogické péče. Pro žáky se zdravotním postižením nebo znevýhodněním umožňuje používání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic apod. A především umožňuje využití asistenta pedagoga.

Opatření prvního stupně může vytvořit sama škola. Jde o minimální úpravu obsahu, metod a forem vzdělávání. Pokud by tato opatření nepostačovala, poskytuje se opatření 2. – 5. stupně. Tato opatření doporučuje školské poradenské zařízení. Stupně mají normovanou finanční náročnost.

7.4 Školní úspěšnost žáků

“Učitel má řadu možností, jak ovlivňovat výkonnost svých žáků. Nerespektuje-li při tom jejich individuální předpoklady, může být výsledek jeho snažení i negativní“. (motto)

V praxi se běžně setkáme s tím, že učitel rozdílně, individuálně hodnotí své žáky. Důvody tohoto jednání lze spatřovat například v těchto pojmech: školní zdatnost, školní úspěšnost, školní výkonnost a prospěch. Tyto pojmy spolu navzájem souvisí a ovlivňují

se. Dohromady vytváří o žákovi jakýsi úsudek, se kterým učitelé během hodnocení počítají (Hrabal, Pavelková 2010).

Školní zdatnost – soubor vlastností a dispozic, kterými žák oplývá a které mu umožňují plnit požadavky školy. Jde o socio-psychické dispozice, o kognitivní a motivační struktury. Dále ji můžeme dělit na potencionální a reálnou školní zdatnost.

Školní úspěšnost – hodnocení toho, jak žák zvládá požadavky školy. S ní souvisí i školní výkonnost (Hrabal, Pavelková 2010).

Učitel si vytváří představu o úspěšném žákovi, jeho hodnocení je závislé na těchto faktorech:

- Obecná představa úspěšného žáka, tedy požadavky společnosti
- Úspěšnost žáka v rámci předmětu, v požadavcích obsáhlých ve ŠVP, v konkrétních úlohách, učebnicích apod.
- Individuální vlastnosti a představy učitele, to, co jej ovlivňuje, a tedy i jeho vzpomínky na školní docházku, jeho preference atd.

Učitelé mají vlastní představu o tom, jak by měl vypadat úspěšný žák. Jejich představy se do určité míry liší, ale zároveň mají něco společného. S tímto pojetím souvisí hodnocení žáků, ale také pedagogické působení, motivace dětí, vytváření vztahu ke školnímu prostředí (Hrabal, Pavelková 2010).

To, jak se učitel chová k jednotlivým žákům ovlivňuje obecné a individuální pojetí žáka v rámci dané školní úspěšnosti. Pro učitele je to přirozené, uvědomělé i neuvědomělé chování. Objevují se i tzv. preferenční postoje (Helus, Pelikán 1984 in Hrabal, Pavelková 2010). Jedná se o zaměřenost učitele na některé žáky, může jít i o kladné i záporné pojetí, a tedy jejich podhodnocování či nadhodnocování. Učitele může ovlivňovat spousta osobnostních rysů žáků, jako jsou inteligence, píle, sociální zdatnost, vzhled atd.

Hrabal, Pavelková (2010) udávají, že tato individuální hodnocení učitelů se promítají v každém hodnocení, a i nadále jej ovlivňují. Učitel tedy může kladně hodnotit ty žáky, ke kterým má kladné individuální preferenční postoje v rámci osobní charakteristiky. Opět jde o uvědomělé i neuvědomělé jednání.

Kaleja (2014) také uvádí dva pojmy – projekce a identifikace. Oba pojmy souvisejí se vztahy učitelů k žákům. Podstatou je to, jaký byl učitel on sám žákem. Pokud nebyl příliš úspěšný, je pravděpodobné, že mnohem snáze pochopí žáky, kteří se také potýkají s neúspěchem. Pokud byl dobrý student, bude se identifikovat s úspěšnými studenty. A v případě, že je mezi žákem a zkušeností učitele z jeho školních let velký rozdíl, může dojít k nedorozumění.

Pro příklad – jedna ze starších studií Hrabala a Pavelkové (1993 in 2010) ukazují, že daná učitelka (jenž byla součástí výzkumu) jasně rozlišovala mezi určitými typy dětí, a to podle sympatie, stupně nadání, a také dle jeho motivace neboli osobní pílí.

Během let praxe si učitel vytvoří vlastní představy o žácích. Některé tyto představy ovšem nemusejí odpovídat realitě.

V podstatě jsou 3 zdroje, ve kterých lze najít odpověď na to, zda jsou představy skutečné či nikoliv:

- Dítě/žák/student a jeho představa o sobě
- Představy učitelů, rodičů a spolužáků
- Psychologicko-diagnostické zprávy z PPP

Každý člověk si ve svém životě vytváří představu o druhých. Ty jsou většinou odvozeny od minulých zkušeností. Stejně reaguje i učitel v interakci s novým žákem – vytvoří si o něm svůj úsudek, který se odráží od minulých zkušeností s jinými žáky. Tyto představy je těžké změnit. Možnost změny úsudku nabízí nové, silné informace, které nakonec změni původní obraz o daném studentovi.

Tyto informace umožňují získat nadhled nad situací a klimatem ve třídě. Učitel svým pojetím žáka ovlivňuje samotnou výkonnost a sebepojetí daného žáka.

Patrný rozdíl lze spatřovat i v tom, jak si určité chování vysvětluje žák a jak učitel. Souvisí to s mnoha souvislostmi například s rozdílnou kulturou, životními zkušenostmi apod. Důležitá zkušenost je ovšem i to, že učitel zná žákovo chování jen v určité situaci, zatímco žák zná celý kontext svého jednání. Ví, proč tak či onak jedná. Proto může být obraz o žákovi zkreslen. Učitel má možnost žáky motivovat k úspěšnosti. Ale závisí na tom i to, za jak úspěšného učitel žáka považuje. Jeho pojetí ovlivňuje výkonnost žáka a jak bylo řečeno i jeho sebepojetí (Hrabal, Pavelková 2010).

Učitel může u žáků povzbuzovat:

- To, jak na žáka působí – ať už pozitivně či negativně sociální potřeby – interakce a sociální vztahy. Příkladem je vzbuzování soutěživosti mezi spolužáky, pozitivní upevňování vztahů či vedení dětí k dobrým školním výsledkům na základě citového vydírání, tzn., žák se snaží jen proto, aby se učitel nezlobil, neměl špatnou náladu či aby si nevysloužil trest.
- Poznávací potřeby žáků – chce, aby děti přemýšlely, hledaly řešení, nové možnosti apod.
- Výkonové potřeby – učitel se snaží v žácích vzbudit chtíč po úspěchu. To podněcuje svým chováním, zadáváním úkolů a hodnocením.
- Potřebu zodpovědnosti, potřebu sounáležitosti na svém vzdělávání a jeho důležitosti.
- Vidinu dobré budoucnosti (Hrabal, Pavelková 2010).

8 Syndrom vyhoření

Spousta učitelů i učitelek vnímají své povolání jako poslání. Často se stává, že se svou odhodlaností nakonec unaví. Málo odpočívají, na své žáky myslí i po pracovní době a stále přemýšlejí, jak nejlépe jim pomoci, jak být tím nejlepším učitelem. Takové silné pracovní nasazení sebou přináší i svá úskalí. I u učitelů se běžně setkáváme se syndromem vyhoření, který je běžný u všech pomáhajících profesí².

Dle Matouška (2003, str. 12) je syndrom vyhoření „*skupina příznaků (symptomů), které se vyskytují společně a jsou pro ně typické určité změny zdravotního stavu. Charakteristickým rysem syndromu vyhoření je ztráta pracovního nasazení, emoční vyčerpání, trvalá nespokojenost, pocity zklamání.*“

Pešek, Praško (2016, str. 16) definici doplňují: u syndromu vyhoření se „*jedná především o psychický stav charakterizovaný vyčerpáním a snížením pracovní výkonnosti v důsledku dlouhodobého a intenzivního stresu a vyskytuje se hlavně u osob, jež pracují s lidmi.*“

Je běžné, že při syndromu vyhoření pracovník ztrácí zájem o nové vzdělávání, omezuje komunikaci s jinými pracovníky, neprojevují zájem o okolí. Příznaky jsou psychické i fyzické. Mezi psychické se řadí např. pocity marnotratnosti, vlastní bezmocnost, psychická únava, nedocnění, pocity křivdy, zlost, sebelítost, zklamání, strach aj. Za tělesné příznaky se popisují poruchy spánku a zažívání, bolesti hlavy, zad, krční páteře, celkové napětí, nesoustředěnost (Matoušek 2003, Pešek, Praško, 2016).

Než dojde k samotnému vyhoření, osoba prochází fázemi, které trvají různou dobu. Tyto fáze lze rozdělit:

- Idealistické nadšení
- Stagnace
- Frustrace
- Apatie
- Syndrom vyhoření (Pešek, Praško, 2016)

² Z angl. Helping professions – „*souhrnný název pro veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získávání nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu, tak aby pomoc mohla být účinnější.*“ (Hartl, Hartlová, 2000, str. 185).

PRAKTICKÁ ČÁST

9 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno na ŽŠ. Výzkum byl zaměřen na učitele této školy a na jejich přístup k dětem s projevy problémového chování. Úkolem bylo získat pohledy učitelů na jejich způsob práce, na to, jak s rodinami vycházejí, jak se děti projevují ve škole, zda se potýkají se školní neúspěšností, jaké efektivní i neefektivní způsoby výuky využívají a jak se jim osvědčují. Pro rozšiřující pohled byl realizován i rozhovor s asistenty pedagoga a se sociálním pedagogem. Všichni pracují na dané škole. ŽŠ, na které byl výzkum realizován, je jedna z 12 škol v ČR, do které docházejí především děti romského původu.

9.1 Cíle a otázky výzkumného šetření

Samotný výzkum byl rozdělen na čtyři oblasti, z nichž se každá věnovala různým pedagogickým činnostem či možnostem.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké metody a přístupy pomáhají pedagogickým pracovníkům při práci s dětmi s poruchou chování.

V každé jednotlivé oblasti byla věnována pozornost i dalším podoblastem, které byly získávány hlavními otázkami nebo doplňujícími otázkami. Celkově mají přinést pohled na to, jaké jsou ty hlavní možnosti práce s těmito žáky. Dále bylo zjišťováno, zda pedagogové pocítují svou práci jako náročnou a zda je rozdíl mezi vyučováním romských a neromských žáků.

9.2 Struktura rozhovoru

Motivace pedagogů

- Předešlé zkušenosti z jiných škol, zkušenosti s výukou neromských žáků
- Rozdíl ve výuce a v práci s romskými a neromskými žáky
- Motivace pro práci s romskými žáky
- Negativní zkušenosti

Vztahy s žáky a jejich rodiči/zákonnými zástupci

- Vztah s rodiči
- Jinakost vztahu, jeho podstata
- Vztah s žáky

Přístupy pedagogů

- Pohledy na problémové chování
- Možnosti práce s žákem s problémovým chováním
- Inkluzivní přístup
- Informovanost pedagogického pracovníka o etnicitě

Podpora a možnosti pedagogických pracovníků

- Supervize
- Psychohygienu
- Spolupráce s dalšími organizacemi
- Spolupráce se školským poradenským pracovištěm
- Asistent pedagoga

9.3 Metodologie výzkumu

Pro tuto práci byl zvolen kvalitativní výzkum. Tento druh výzkumu Hendl považuje za pružný a emergentní způsob výzkumu. Jde o způsob, kdy je výzkumník přímo v terénu a spolupracuje s novými lidmi. Je to zdlouhavý proces, má longitudinální charakter (Hendl, 2012).

Kompletní deficit nabízí například Švaříček, Šed'ová (2007, str. 17): *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“.*

Rozhovory s pedagogickými pracovníky byly uskutečňovány po písemném souhlasu, dobrovolně. Účastníci byli seznámeni s cílem tohoto výzkumu. Se všemi pracovníky jsem otevřeně hovořila o jejich přístupech, možnostech. Měli možnost se vyjádřit k tématu a vyjádřit názor ke zkoumanému. Samotným rozhovorům předcházely osobní schůzky, seznámení se s prostředím školy a žáky jednotlivých tříd.

Pro výzkum byl použit polostrukturovaný rozhovor, aby měli respondenti možnost vyjádřit i své zkušenosti a perspektivy.

Polostrukturovaný rozhovor má 4 hlavní témata: motivace pedagogů, vztah k žákům a rodičům, spolupráce s rodiči, přístupy pedagogů, podpora a možnosti. Tato témata byla rozpracována do dalších otázek, které jsou přiloženy v příloze.

Osloveni byli i dva asistenti pedagoga a sociální pracovník dané školy. Účelem bylo rozšíření možností a pohledů na zkoumaný jev. Osloveni byli asistenti romského i neromského původu. Účelem bylo skrze výzkum zjišťovat, zda má jeho romský či neromský původ vliv na spolupráci s rodinou a žákem či nikoliv.

9.4 Získávání dat a jejich zpracování

Před realizací výzkumu byli respondenti seznámeni s cílem výzkumu. Všichni účastníci souhlasili s monitorovaným nahráváním rozhovorů. Jak je psáno výše, pro účely této práce byl využit polostrukturovaný rozhovor. Rozhovory byly realizovány ve školním prostředí, a to v kmenových třídách pedagogů. Celkem bylo poskytnuto 10 rozhovorů, všechny jsou součástí přílohy.

Účastníci byli poučeni o anonymním zpracování rozhovoru. Bylo jim oznámeno, že rozhovor mohou kdykoliv ukončit a že nemusí na otázky vůbec odpovídat. Ze všech realizovaných rozhovorů byly pořízeny audionahrávky. Později byly rozhovory přepsány pro účely této práce.

Během rozhovorů se ani jednou nestalo, že by kdokoliv z účastníků odmítl odpovídat, nebo že by rozhovor ukončil. Respondenti odpovídali velmi otevřeně, bohatě a upřímně. Rozhovory byly realizovány v lednu tohoto roku. Každý rozhovor trval průměrně 50 minut. Nejkratší rozhovor probíhal 38 minut. Nejdelší rozhovor trval 1 hodinu a 25 minut. Zvukové nahrávky byly doslovně přepsány a jejich analýza posloužila pro účely této práce. Všechna data byla získávána anonymně. Jednotlivá data nebyla s ostatními pedagogy sdílena. Pro důkladnou anonymizaci je v této práci používáno označení jednotlivých pedagogických pracovníků různými písmeny a zkratkami:

Pro účely tohoto výzkumu bylo podstatné oddělit jednotlivé rozhovory dle toho, zda byl realizován s učitelem nebo s asistentem pedagoga. Pro učitele byla použita zkratka *Uč*, k tomu bylo přiřazeno písmeno A, B, C, D, E, G a M. Pro asistenty pedagoga byla použita zkratka *Asi* a k tomu opět písmeno A – C.

9.5 Metoda vyhodnocování a interpretace dat

Pro zpracování dat, jejich interpretaci a vyhodnocování bylo použito otevřené kódování. Kódování patří mezi operace, u nichž dochází k rozebírání, konceptualizování a k novému seskládání jednotlivých dat. Analyzovaný text se rozděluje na jednotky, kterým se přiřazuje určitý kód. Byla použita metoda konstantní komparace. Takto bylo možné vyhledávat shody a rozdíly ve výpovědích pedagogických pracovníků (Šed'ová, Švaříček, 2014).

10 Postoje pedagogů k dětem s projevy problémového chování a jejich specifika u romských žáků – výsledky a analýza výzkumného šetření

Tato část práce je věnovaná zpracování získaných dat a jejich interpretace. Následující data byla zjišťována pomocí rozhovorů. Jednotlivé kategorie se věnují oblastem, které by měly ozřejmit zkoumaný jev. Kategorie se dělí na čtyři oblasti. Každá z oblastí tvoří určitý samostatný obraz, ovšem na konci by měly podat jednotnou představu o přístupech pedagogů, jejich motivaci, možnostech a podpoře a také jejich vztah k žákům a jejich zákonným zástupcům. Do výzkumu byli kromě učitelů zapojeni i sociální pedagog a dva asistenti pedagoga. Byli k respondentům připojeni během výzkumu, protože z rozhovorů s učiteli jasně vyplývala důležitost jejich funkce. Jejich názory a zkušenosti mají nabídnout, pro účely této práce, jiné pohledy a nabízí hlubší nahlédnutí do zkoumané problematiky. Celkem bylo osloveno deset pedagogických pracovníků.

10.1 Charakteristika místa, kde byl výzkum realizován

Výzkum byl realizován ve středně velkém městě, ve kterém žije zhruba čtyřicet tisíc obyvatel. Z toho je zhruba 10% romská populace. Charakteristikou města je vysoký počet romských obyvatel, dále také vysoká nezaměstnanost. Ke konci roku 2019 ukazovaly statistické údaje, že se město potýká s 3,3 % nezaměstnaností.

Škola, která byla zvolena do výzkumu, patří mezi tzv. „romské školy“, kterých je na území České republiky 12. Je plně organizovaná, poskytuje vzdělání do 1. – 9. ročníku a člení se na první a druhý stupeň. Ve škole funguje i přípravná třída, školní družina má dvě oddělení.

V době výzkumu se zde vzdělávalo 177 žáků, z toho ani jeden nebyl neromského původu. Vyučuje zde 14 učitelů, 11 asistentů pedagoga a působí zde také školské poradenské pracoviště – speciální pedagog, sociální pedagog, psycholog, výchovný poradce a metodik prevence. Výzkum byl realizován na prvním stupni (od přípravné do páté třídy).

Škola se vzdělává podle školního vzdělávacího programu Škola pro všechny zpracovaného dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV).

Dle dokumentů, které jsou na jejich webových stránkách dostupné je evidentní, že škola vytváří inkluzivní prostředí. Pracuje se sociálním znevýhodněním žáků i s rizikem školní neúspěšnosti. Úspěšně napomáhá rodičům i žákům k sociální integraci. Přípravná třída napomáhá ke včasné péči pro děti předškolního věku.

10.2 Výběr účastníků výzkumného šetření

Výzkum byl realizován formou rozhovoru, a to s 10 pedagogickými pracovníky. Pro rozšíření informací byl realizován rozhovor i se sociálním pedagogem a s asistenty pedagoga. Asistenti pedagoga byli do výzkumného šetření přiřazeni později. Důvodem bylo shledání jejich důležitosti z rozhovorů s pedagogy. Jejich výpovědi by měly zkoumanou problematiku ještě více ozřejmit a tím také přiblížit jejich práci s žáky a spolupráci s rodinami. Do výzkumu byla zahrnuta i přípravná třída. V současné době, v tomto školním roce, se v přípravné třídě nevzdělává žádné dítě s poruchou chování. Ovšem i tak je výpověď učitelky pro tuto práci důležitá. Shledáváme důležitost především kvůli přínosu celkového pohledu na vzdělávání žáků a do toho patří i předškolní vzdělávání. Výhodu spatřujeme také ve výjimečnosti výskytu přípravných tříd, které nejsou součástí každé základní školy. Lze se tedy také ptát, jaké jsou důvody nenavštěvování dětí mateřských škol a jaká je výhoda přípravných tříd.

Pedagogický pracovník A (dále jen uč A)

Zkušenosti z předešlých zaměstnání/s neromskými žáky	ne
Délka uplynulého pracovního poměru na aktuální ZŠ	6 let
Pracovní pozice	učitel
Počet žáků s poruchou chování ve třídě	1

Pedagogický pracovník B (dále jen uč B)

Zkušenosti z předešlých zaměstnání/s neromskými žáky	ne
Délka uplynulého pracovního poměru na aktuální ZŠ	6 let
Pracovní pozice	učitel
Počet žáků s podpurným opatřením ve třídě	1

Pedagogický pracovník C (dále jen uč C)

Zkušenosti z předešlých zaměstnání/s neromskými žáky	ano
Délka uplynulého pracovního poměru na aktuální ZŠ	6/7 let
Pracovní pozice	učitel
Počet žáků s podpurným opatřením ve třídě	1

Pedagogický pracovník D (dále jen uč D)

Zkušenosti z předešlých zaměstnání/s neromskými žáky	ano
Délka uplynulého pracovního poměru na aktuální ZŠ	10 let
Pracovní pozice	učitel
Počet žáků s podpurným opatřením ve třídě	1

Pedagogický pracovník E (dále jen uč E)

Zkušenosti z předešlých zaměstnání/s neromskými žáky	ne
Délka uplynulého pracovního poměru na aktuální ZŠ	7 let
Pracovní pozice	učitel
Počet žáků s podpurným opatřením ve třídě	0

Pedagogický pracovník G (dále jen uč G)

Zkušenosti z předešlých zaměstnání/s neromskými žáky	Ano
Délka uplynulého pracovního poměru na aktuální ZŠ	2 roky
Pracovní pozice	učitel
Počet žáků s podpurným opatřením ve třídě	2

Pedagogický pracovník A (dále jen asi A)

Zkušenosti z předešlých zaměstnání/s neromskými žáky	ano
Délka uplynulého pracovního poměru na aktuální ZŠ	3 roky
Pracovní pozice	Asistent pedagoga
Počet žáků s podpurným opatřením ve třídě	-----

Pedagogický pracovník B (dále jen asi B)

Zkušenosti z předešlých zaměstnání/s neromskými žáky	ano
Délka uplynulého pracovního poměru na aktuální ZŠ	12 let
Pracovní pozice	Asistent pedagoga
Počet žáků s podpůrným opatřením ve třídě	-----

Pedagogický pracovník C (dále jen asi C)

Zkušenosti z předešlých zaměstnání/s neromskými žáky	ano
Délka uplynulého pracovního poměru na aktuální ZŠ	1 rok
Pracovní pozice	Asistent pedagoga
Počet žáků s podpůrným opatřením ve třídě	-----

Pedagogický pracovník M (dále jen uč m)

Zkušenosti z předešlých zaměstnání/s neromskými žáky	ne
Délka uplynulého pracovního poměru na aktuální ZŠ	7 let
Pracovní pozice	Sociální pedagog
Počet žáků s podpůrným opatřením ve třídě	-----

10.3 Motivace učitelů

Zvláštností školy, ve které byl výzkum realizován je, že ji navštěvují pouze romští žáci. Proto je první zkoumanou oblastí motivace zdejších učitelů k výuce romských dětí. Jako první byly pokládány otázky směrem k délce jejich práce na dané škole. Bylo zjištěno, že nejdelší pracovní vztah má romská asistentka, která na škole pracuje již 12 let. Nejkratší pracovní poměr má asistentka C, a to jeden rok. Průměrná délka pracovního poměru respondentů je 6 let. Většina respondentů nemá zkušenosti z jiných škol až na tři, kteří mají zkušenosti z jiných škol, ve kterých vzdělávali většinou děti z majoritní společnosti. Učitelé, kteří pracovali pouze na škole, kde probíhal výzkum, udávají, že vyučovali i neromské děti. Školu, podle jejich slov, ne vždy navštěvovaly pouze romské děti. Proto jsou bráni jako učitelé, kteří, i když ne na současné škole, mají zkušenosti s výukou i neromských žáků. V následující analýze vybrány nejzajímavější odpovědi.

Učitelům, kteří vyučovali romské i neromské děti, byla položena otázka, která měla ozřejmit, zda je rozdíl mezi vyučováním dvou odlišných kultur, etnik. Důvodem otázky bylo subjektivní porovnání pedagogů romských a neromských žáků. Zda učitelé spatřují rozdíly mezi těmito žáky a jak zásadní pro ně ty rozdíly jsou. Tázáno bylo 7 učitelů (z 10). Citovány jsou nejzajímavější odpovědi.

Většinu odpovědí spojuje odkaz na rodiče a nepřipravenost dětí: *„Záleží na osobnosti dětí a možná v tom, že děti hodně zapomínají. Rozdíl je v motivaci a přípravě doma“* (uč D). Jiná učitelka zmiňuje i temperament: *„Romské děti jsou více temperamentní, jsou divoké, nemají doma žádnou přípravu a celkově je s nimi těžší práce. Bílé děti jsou doma více připravovány, takže ta motivace na školu a celkově učení se rozvrhne mezi učitele a rodiče“* (asi C). Učitelka první třídy konstatovala, u malých dětí rozdíl nespatřuje, podstatný rozdíl je v rodičích: *„...v první třídě jsou děti úžasní, problém jsou rodiče, žáci se chtějí učit, nejde jim to, ale chtějí, není to pro mě problém, ale jiní kolegové by na takovém typu školy neučili. Je to náročnější ve vyšších třídách“* (uč C). Rozdíl se ovšem projevuje i v jiných oblastech než jen v přípravě na vyučování. Mezi 7 odpověďmi se objevila jedna, která komentuje a popisuje vlastnosti Neromských dětí. Je shledán jako zajímavý, odlišný pohled a patří asistentce romského původu: *„Učit Romy je těžší, je rozdíl v etnice, z mého pohledu jsou neromské děti tiché a neprojevují své emoce. Tím, že mám tu zkušenost i s bílými vím, že jsou neromské úplně jinde. Jsou tiché a vzorné a dobře*

pracují“ (Asi B). K náročnosti se vyjádřily i dvě učitelky: „*Je to velký rozdíl. Na jiné škole máte lehčí práci, protože hodně věcí s nimi udělali nebo je naučili rodiče, u těchto dětí to tak není. Bílé děti mají, nebo aspoň většina, pravidla, hranice. Tady to všechno tvoříte. Máte pomůcky, rodičům na vzdělávání opravdu záleží, tady to tak není. Proto bych řekla, že je ta práce těžší*“ (uč G). Podobný názor má i jiný asistent pedagoga: „*Je v tom velký rozdíl, tyto děti jsou prostě jiné, ne zlobivější, ale živější. Je to náročnější, myslím, že v této škole dělám více než na té předešlé*“ (Asi A). I přes to, že někteří učitelé považují práci s romskými dětmi jako náročnější, mají svou práci velmi rádi. Na otázku, jaké má jejich práce klady většinou odpovídali, že jsou jejich děti velmi radostné: „*...jsou veselí, chtějí zpívat a tančit, a to nás spolu baví, jsou radostní*“ (asi A), „*...s dětmi romskými se více směju, více si povídáme*“ (asi C). „*...těším se na děti, čím mě překvapí, jsou nadšené, mají radost*“ (uč E). Za klady ve své práci mnozí považují také fakt, že více práce je žene k vyššímu výkonu: „*...dá se s nimi vymýšlet nové věci, nezakrníte, protože pořád přemýšlíte, jak jim to lépe podat, jak to lépe vysvětlit*“ (uč A). „*...člověk se nenudí, každý den je jiný, i děti jsou každý den jiný, jednou jsou fajn a jindy jsou zlobivý. Snažte se vylepšovat, abyste jim to mohla předávat. Mínus je, že je to na palici, často nechápou souvislosti*“ (uč B). Tyto odpovědi se vyjadřovali k pozitivním vlastnostem žáků. V ostatních pěti odpovědích se objevovaly odkazy na radost z učení dětí celkově.

Objevila se jedna negativní zkušenost a pocit učitele, který směřoval především k funkci státu a jeho nabízené pomoci: „*(problém není) v práci s dětmi, ale v přístupu státu k Romům a legislativě, sociální dávky, to že se jim hodně promíjí...*“ (uč D). Dva účastníci spatřují klady i ve vztahu k romským rodičům. Zdá se být výhodou, že impulzivita objevující se ve vyšší míře právě u Romů, umožňuje vřelejší či aktivnější kontakt s rodinou „*...tihle rodiče na vás nezavolají ČŠI, oni vám nadají, ale zítra jsou zas kámoši. Děti jsou více otevřenější, jsou více upřímnější, vděčnější a tak...*“ (uč G). Další pedagog to vidí takto: „*...na romských školách není šikana proti učitelům. Oproti dětem z majority jsou rádi za to, co mají. Jsou na tom lépe sociálně, co se týká vztahu mezi sebou i k učitelům*“ (uč A). Takový názor měli pouze dva účastníci. Ostatní se k tomuto tématu nijak nevyjadřovali. Tyto otázky, věnující se pozitivním faktorům jejich práce, byli pokládány proto, aby se účastníci výzkumu zamyslely a dokázaly popsat, co vlastně na své práci pokládají za krásné. Výzkumník měl při těchto otázkách možnost vidět, jak se učitelé i asistenti usmívají, když vzpomínají na své žáky. Úsměv na tvářích

pedagogických pracovníků pokládá výzkumník za ukazatele pozitivního vztahu ke své práci.

Celkově se tedy dá konstatovat, že většina oslovených učitelů, kteří vyučují romské děti vidí svou práci jako náročnou (devět z deseti). I tak jsou stále přesvědčeni, že jejich práce má smysl: „...*Bezprostřednost dětí, upřímnost těch dětí, všechno vám řeknou, co cítí, děti mě motivují*“ (uč D). Živost dětí vidí jako veselí, radování se. Udávají také, že každý den je jiný. Jako problém učitelé spatřují většinou rodiče, kteří povětšinou děti doma a školu nepřipravují. Schází jim domácí příprava: „...*Minusem jsou rodiče, nenošení pomůcek, není doma příprava na školu*“ (uč C). U mladších dětí se projevuje nadšení ze školy. Učitelka v přípravné třídě uvádí, že ačkoliv je u předškoláků práce náročnější, je vždy patrná motivace: „...*u předškoláku je to náročnější. A plus je, že moje děti se do školy těší, chtějí chodit, chtějí úkoly*“ (uč E). Učitelka v první třídě má podobný názor: „...*jsou to milé a příjemné děti, těším se, co je nového naučím. Skoro všichni se chtějí učit, mají úkoly, doma si hrají na školu, mám radost z nového naučeného písmenka, je to naplňující*“ (uč C). Celkově se k domácí přípravě žáků vyjádřilo šest pedagogických pracovníků. Problém spatřují v rodičích, kteří na domácí přípravě nelpí.

Asistentka pedagoga romského původu dokazuje, že blízkost pedagoga stejné etniky, jakou mají děti, může mít pozitivní vliv nejen na samotný výchovně – vzdělávací proces: „...*děti říkají, že jsem jejich, protože jsem Rom, tak jak oni, znám jejich morálku a více se jim můžu otevřít, tak jak oni mě*“ (asi B). Je tedy jasné, že dětem přítomnost asistenta romského původu imponuje.

10.4 Vztahy pedagogů k žákům a rodičům

10.4.1 Vztahy k rodičům

Tato oblast je zaměřena na vzájemné vztahy. Otázky byly zaměřeny tak, aby umožnily pohlédnout na osobní názor pedagoga, na to, jak vnímá svůj vztah k rodičům a žákům. Také jak na něj pohlížejí. Z uvedených odpovědí je možné zjistit, zda komunikace mezi učitelem – školou funguje. Všechny otázky v této podoblasti směřují k zjištění, zda je vztah mezi pedagogem, žákem a rodičem jiný, zvláštní či běžný. Zjišťuje se také to, v čem je jejich podstata. Pokládána byla tato základní otázka: Jaký je váš vztah s žáky

a jejich rodiči? Během rozhovorů běžně docházelo k otevírání tématu o vztazích. Nemusela být pokládána otázka směřující k rozdílnosti mezi vztahem s romskými či neromskými žáky, protože učitelé ji sami v odpovědích zmínili.

V této oblasti byly zjištěny dva různé modely. První, který ukazuje, že pokud nejsou vztahy s romským rodičem důvěrné, nefungují: „...s rodiči je to těžší. Jsou výbušní, musím si dávat pozor, co řeknu, někdy si říkám, jak o mně asi doma mluví. Snažím se s nimi vycházet, ale ne vždy mi to jde. Mám pocit, jako by mě nepřijímali, protože nejsem Rom“ (asi C). Takto dlouhá odpověď na otázku, jaký je váš vztah mezi žáky a jejich rodiči, byla ojedinělá a patřila pedagogovi, který pracuje s romskými žáky první rok. Otázka byla tomuto pedagogovi položena záměrně. Výzkumník chtěl zjistit, zda tento účastník vnímá vztahy jinak, než např. pedagog, který na škole působí šest let. V jeho odpovědi je rozdíl velmi znatelný.

Podobná, dvou slovná, ovšem výstižná odpověď zněla i od jiné učitelky: „Nemám s nimi nijak zvláštní vztah“ (uč E). V ostatních případech, byli odpovědi naprosto opačné. Učitelé vystihují vztah jako základ. Přirovnávají ho se vztahem s bývalými žáky, Neromy: „...na běžné škole jsem do soukromí rodičům tolik nelezla a oni sami se mě tolik neptali, teď vím všechno o rodině a objevuju taje romského etnika. Mám intimnější vztah, znám se i s prarodiči i s nimi mám vztah, říkají mi důvěrnosti, potřebuju ten vztah, abych je pochopila, my bílí si neumíme uvědomit různé věci“ (uč C). Jiná učitelka má podobný názor: „S rodiči mám takový víc přátelštější než jako pracovní. Hodně si řekneme i o osobních věcech. Nikdy se mi dřív nestalo, abych si povídala s bílými rodiči o tom, co ráda vařím, jak to vařím nebo jakého mám muže. Tady je to prostě běžné. Oni mě pak mají rádi, prostě mě znají, a tak mi i více věří, bych řekla...“ (uč G). Tím, že většina pedagogů poukazovala na důležitost vztahu, byla položena otázka, která měla onu důležitost ozřejmit: Proč potřebujete jejich náklonnost? Jaká je podstata toho vztahu? Objevují se i mnohem obsáhlejší odpovědi na otázku směřující ke vztahům. Následující odpověď je citovaná celá z důvodu zachování souvislostí a také, protože nabízí názor, který intimnější vztah zdůvodňuje: „...Romové nemají takovou zodpovědnost, zapomínají. A u lidí, ke kterým máte důvěru si více hledíte, abyste splnili jejich požadavky. Cítí větší zodpovědnost. Důvěrnější vztah. Rodičům často volám, třeba kvůli schůzkám a rodič, se kterým mám vztah, se zastydí, že nepřišel na schůzku. U nás to tak je, u romských dětí je to potřeba, záleží, jak ten učitel rodiče zná. Ví, kdo přijde a kdo ne, ví, komu mám zavolat a komu to mám připomenout. Není to

pro mě práce navíc. Je to v podstatě má práce, abych měla vztah. Na běžných školách to tak nedělají“ (uč A).

Velmi často se objevuje popis romských rodičů. Učitelé udávají, že rodiče jsou výbušní: *„...Romové jsou jiní, jednají impulzivně, začnou rvát, nadávat, ale za hodinku, jako by se nic nestalo, umí se omluvit, uznat chybu“ ... Na bílých školách jsou jiné problémy, třeba s rodiči“ (uč A).* Také se objevuje porovnání s neromskými rodiči: *„Když se na mě naštvoou rodiče, tak na mě křičí, pak se to vysvětlí a jsme zas kámoši, ale kdyby se to stalo u bílých, tak jdeme na soud (uč C).* Nebo: *„...tihle rodiče na vás nezavolají ČŠI, oni vám nadají, ale zítra jsou zas kámoši“ (uč G).* Všechny tyto odpovědi patřili pedagogům, kteří na škole pracují více než tři roky a mají zkušenosti s vyučováním i neromských žáků. Tyto odpovědi byli také jediné, které porovnávaly romské a neromské rodiče.

Výše popsané odpovědi mohou poukázat na fakt, že u romských rodičů je navázání důvěrného vztahu podstatné pro komunikaci a spolupráci. Následující odpovědi mohou podstatu vztahu více ozřejmit. Nabízí se tedy výčet všech odpovědí na otázku – proč potřebuješ jejich náklonnost? Jaká je podstata toho vztahu? - které mohou teorii potvrdit.

Uč A: *„Záleží na vztahu s rodiči, pokud není vztah tak se nedá, nebo dá, ale je to jen povrchní spolupráce. Pokud není vztah, rodiče na to kašlou. Jde o nějakou důvěru. S rodiči se bavíme nejen o povinnostech, ale i o vlastním soukromí. Je to přátelštější komunikace“.*

Uč B: *„Třída nebude fungovat, nebudeme si navzájem důvěřovat, nebude to fungovat. Učitel a rodič musí být na stejné vlně a dosáhnout stejného cíle. Pro Romy není důležité vzdělání, to víme. Oni musí vědět, že je jejich dítě v bezpečí. Já jim musím ukázat, že mám o jejich děti zájem...“ „...V bílé škole ti rodiče nebude navazovat tak bližší kontakt, bere jako samozřejmost, že se o to stará rodič...“*

Uč C: *„Pokud nebudu dostatečně komunikovat, tak na sebe budeme nadávat, komunikace s rodinou je nejdůležitější, vysvětlovat, srandovat, oni mě už znají a ví, kdy, co myslím ze srandy...“.*

Uč D: *„...když je problém, lépe se s nimi jedná, přijdou s problémem, nepřijdou na pohovor, nedůvěra je potom cítit, není to se všemi.“*

Uč E: *„Potřebuju, aby věděli, že jsou jejich děti v dobrých rukách, hodně si s nimi povídám, ptám se, jak se mají“.*

Uč M: *„Většina (rodičů) mě bere, hlásí se ke mně i mimo školu, chtějí si povídat. ...chvilí to trvalo, ale je to tím, že s nimi jedná jako s partnery jsem k nim upřímný, vždy splním*

sliby, budujeme si důvěru, můžou mi cokoliv říct, ví že nic nepoužiju proti nim, někteří mi říkají i důvěrné věci, ne všichni ale někteří mi řeknou i detaily, hlavně ty, se kterými jsem více v kontaktu. ...oni jsou sdílní, chtějí vyprávět, často i před cizími lidmi, třeba před praktikantkou, Romové jsou takoví, neřeknou všechno, třeba velké problémy neřeknou všem, třeba jen mě.“

Asi C: „S rodiči vztah mám, ale neoznačila bych ho jako pevný. Zvykla jsem si na to, že děti neplní úkoly, patří to k jejich kultuře. Jim na škole nezáleží“

Uč G: Oni ví, že když jim musím říct o špatném chování jejich dětí nebo když jim dám trest, že to dělám, protože mám ty děti ráda, ne protože bych si to užívala. Být otevřená a přátelská, empatická a nesnažit se je změnit nebo spasit. Prostě je přijmout takové jací jsou. Abych mohla jejich děti vzít na výlet, aby ho zaplatili, aby dělali úkoly a referáty a četli knihy a tak.“

Asi A: „...s rodiči je to mnohem těžší. Nechodí na schůzky, nedělají doma úkoly a mě je těch dětí líto, snažím se rodičům neustále opakovat, aby ty děti doma připravovali, ale nikdy se nic nezměnilo. ...Možná, že by mi náklonnost pomohla k tomu, abych se doma přeci jen více připravovali. Nevím jasně, že potřebujeme (jejich náklonnost), chci, aby chodili na schůzky, aby platili třídní fond apod., a bez vztahu to nepůjde. ...Já s nimi řeším pomůcky a podobné záležitosti, nebo o co mě poprosí učitelka. Je potřeba, aby chodili na schůzky a platili potřebné školní věci. Musíme si více povídat, všechno jim osobně říct, aby to pochopili.“

Poněkud jiný pohled přináší asistentka pedagoga romského původu: „Z počátku nebyly moc příznivé (vztahy s rodiči), museli si zvyknout, že jsem Romka, která je diriguje, oni to těžko nesli. Museli si vybudovat důvěru k mé osobě i z mé strany to bylo podobné. Ne každému a všem věřit, ale nakonec byla důvěra vzájemná. Pochopili, že jde o jejich děti a že jim pomáhám“ (asi B).

Učitelé pracující s romskými žáky většinou uznávají, že pevný a důvěrnější vztah s rodiči umožňuje budovat důvěrný vztah i se samotnými žáky, a to především na prvním stupni. Práce ve vyučování je jednodušší a rodiče se více snaží docházet na třídní schůzky, plnit své povinnosti vůči škole a také umožňuje vstřícnější a jednodušší komunikaci.

Zdá se, že pro romské rodiče je důležité vědět, že o jejich děti bude dobře postaráno, a především kým. I samotní žáci se ve školním prostředí cítí lépe, což je subjektivní názor pedagogů.

Jak je psáno v teoretické části, Romové se o své děti starají především, když jsou menší. Jako komunita se drží od majority dál a tvoří si vlastní „getta“. Příchod do školy a setkávání se s neromskými učiteli vyvolává v dětech i rodičích nedůvěru. Během začátku školní docházky se děti socializují a setkávají se i s jinou kulturou, zvyky a normami.

10.4.2 Vztahy k dětem

Tato část je zaměřena na vztahy učitelů ke svým žákům. Zkoumá, jaká atmosféra je ve třídě, jaká je mezi nimi komunikace. Opět se hledala odpověď na otázku, zda je důvěrnější vztah k žákům cesta k nápravě, k pochopení problémového chování. Odpovědi učitelů se většinou příliš nelišily. Šest pedagogických pracovníků z deseti tázaných odpověděli, že mají s dětmi pevný a otevřený vztah. Popsali také, čím je jejich vztah zvláštní nebo jak k němu dospěli. *„V hodině mi stačí se na dítě podívat a ví co má dělat, protože mě zná, ale nové dítě na mě nijak reagovat nebude, protože se mnou nemá vztah Ten vztah se pozná i tak, že mě objímají, chtějí si povídat. Je dobré být přátelský, lidský, vnímat, když je nemocné nebo se necítí dobře, být k dětem upřímný na nic si nehrát... U Romů nemá cenu hrát, já jsem tady učitel, spíš já jsem dospělý člověk, ale člověk, dát jim najevo, že jim chci něco předat. Když jsem k nim takový nelidský tak oni začnou být protivní, jde vzdor“* (uč A). Podle sociálního pedagoga je také důležité nespěchat a být trpělivý: *„Budujeme důvěru, s někým třeba hodně bojuju, určujeme si své hranice. Tak se to postupem času změnilo, ale i oni mají své nálady, pak se zklidní a povídáme si o tom...“* (uč M). Otevřenost a upřímnost se objevuje i v jiných rozhovorech. Lze tedy uvažovat o tom, jakou míru vlivu, má na dítě postoj učitele či jeho osobní představa o sobě: *(je důležité) „...ozvat se, komunikace. Kontaktovat je, nebát se toho, nebát se Romů. Ukázat že jsme na stejné úrovni, linii, jednat na pohodu. K žákům být vstřícná a otevřená, odpovídat otevřeně, nemusí to být úplně pravda, ale říct jim i o svém soukromí. Neskrývat se před nimi“* (uč B.) Další názor je velmi podobný: *(je důležité) „...být otevřená a přátelská, empatická a nesnažit se je změnit nebo spasit. Prostě je přijmout takové jací jsou“* (uč G). Takto a podobně odpovídalo sedm z deseti pedagogů. Objevili se i protikladné odpovědi, například tato: *„Byla bych za jejich náklonnost ráda, ale myslím, že ji nemám“* (Asi C).

I asistent pedagoga romského původu vyjádřil názor, který poukazuje na pochopení a přijetí: „*S žáky mám přátelský a vřelý vztah, je to tím že mám autoritu a musím je chápat. Proč tak reagují, proč se tak chovají. Je to přátelský respekt*“ (asi B).

Zjištěná data poukazují na fakt, že žáci i rodiče cítí potřebu se s vyučujícím osobněji znát.

10.5 Přístupy pedagogů

Tato oblast je rozdělena do několika bloků. První se zabývá otázkou, zda je pro pedagogy podstatné, aby pochopili podstatu či ji přijali a naučili se s ní pracovat. Jak tedy pedagogové přistupují k tomu, že vyučují žáky s odlišnými kulturními návyky, rozdílnou psychologií a jinými hodnotovými žebříčky. Data získaná v této podoblasti mohou doplnit předcházející oblast, a tak tedy vytvořit celkový pohled na to, jak pochopení etniky přispívá k lepším školním výsledkům a zda ovlivňuje školní neúspěšnost. Opět jsou zde vybrány nejzajímavější, nejpodobnější či opačné odpovědi na otázku: je možné, že pochopení etnicity je hybnou silou, k pochopení žáků?

Většina účastníků si myslí, že znalost etnicity je základem k pochopení souvislostí mezi chováním žáků a jejich důvody. Dále data ukazují, že znalost etnicity umožňuje na problémové chování lépe reagovat. Většina učitelů se přibližně shodovala: „*Musíme to vnímat, Romové jsou jiní, učitelka, která nemá zkušenosti, může ublížit i tím, že je bude pořád srovnávat*“. Dále doplňuje, že i přes snahu, kterou vynaložila, se jí Romy zatím pochopit nepodařilo: „*spoustu věcí jsem nechápala, a spoustu věcí nechápu doteď, ale musela jsem hodně dočíst*“ (uč E).

„*...chovají se jinak, jsou jiní, než jsme my, pokud je nebudeš chtít pochopit, budeš je vnímat pořád jako ty, co dělají bordel, ale nevíš, že to pramení z jejich temperamentu, pokud znáš jejich psychologii, dokážeš si ty střípky dát dohromady*“ (uč B).

Dále se objevují zmínky o tom, zda je možné žákovi, neznalostí etnicity, ublížit: „*znát historii, větve rodiny. ...Bez toho nepochopíš ani rodiče ani žáka. Pokud Romy (učitel) nepochopí, může je ohrozit. Když nezná učitel rodinu, když neví, že je tam více lidí, proto nemá dítě podmínky. A pokud tohle učitel neví, bude klást vyšší požadavky než na to, co dítě může zvládnout, a tím ho posouvá dolů, klade nepřiměřené nároky*“ (uč A).

„*...a říkám to i nově příchozím učitelům, je to moc důležité, abych pochopila jejich zvyky, tradice to, jak žijí a když to učitel neví, může jim ublížit, ve školní neúspěšnosti,*

výkonnosti, děti nerozumí, špatně se vyjadřují, a pak děcka plavou, nemají se od čeho odpíchnout“ (uč D).

Podobný názor má i sociální pedagog, dle kterého bez pochopení etnicity nelze s Romy pracovat: „Potřeba si všechno projít, nastudovat jaké mají hodnoty, historii, pokud to nenastuduje, nikdy je nepochopí, bez toho nejde pracovat s Romy.“ Dále také uvádí, že nově příchozím učitelům vždy radí, aby si o romské kultuře něco zjistili. Ovšem ne vždy této možnosti využívají: *sám jsem se zaměřil v DP na Romy, čtu si literaturu. Byl jsem i na školeních ...oni toho nevyužívají, někdo něco načetl, byl na workshopu, ale úplně toho nevyužívají“* (uč M). Zajímavou a obsáhlou odpověď nabídla asistentka pedagoga: „Ano to je první věc, učitelka by to měla udělat, i když má jen pár Romů. Má vědět s kým pracuje. ...Je rozdíl mezi učitelkou, která pochopila a tou která nepochopila etnicitu. Velký vliv to má ve výuce. Více chápou, je přátelská atmosféra, a to je hodně důležité, když se děti cítí v bezpečí. Chtějí více pracovat a učit se“ (asi B).

Objevují se však i odlišné názory či postoje: „Já jsem pochopila své žáky, já vím, co potřebují, ale často mě mrzí, že jejich rodiče mé snahy maří. Ano pochopení a znalost etnika je důležitá, ale není všemocná“ (asi A). Podobný názor: „Tak k jejich pochopení určitě, ale já mám pocit, že jsem je ještě pořád nepochopila. Nechápu, proč nestojí o školu a raději žijí v bídě, proč ty svoje děti nějak nemotivují, aby měli lepší život než oni“ (asi C).

Takže osm z deseti pedagogických pracovníků udává, že pochopení a přijetí rozdílnosti je základem pro vztahy i učitelskou práci.

Učitelům byla položena základní otázka: jaké mají možnosti při práci s žáky s problémovým chováním. Tato otázka měla ozřejmit, jaké metody a přístupy pedagogové ve svých třídách využívají. Co jim jejich práci usnadňuje a zároveň, co žákům pomáhá v problémových situacích.

U všem třídních učitelů (šest tříd) se objevuje, že velmi důležitou roli hraje asistent pedagoga. „Když mají asistenta, to je nejlepší, ty děti potřebují více času, opakování, individuální chování, já jako učitel to nedokážu, se mu natolik věnovat vůči třídě, ale proto dítě je to přínosné, ten asistent pedagoga“ (uč B). Jeden učitel uvádí, že je výhodné, pokud asistent pracuje s žákem mimo třídu: „Úžasný je asistenta eliminovat z kolektivu, pracovat mimo třídu, opravdu pracovat, pak si musí uvědomit, že když odejde ze třídy, bude mít práce ještě víc, nesmí si dělat, co chce. Pokud nemám asistenta tak volám rodičům a dítě je po vyučování“ (uč C). Učitelé asistenta pokládají jako účinnou pomoc

při práci s těmito dětmi. Jeden učitel také uvádí, že individuální místnost, ve škole zřízená, umožňuje těmto dětem individuální přístup a další možnosti pro práci: „*Pracujeme společně se třídou dohromady, ale pokud jsou děti s poruchou chování hodně pozadu, tak asistent jde s nimi do individuální místnosti a tam s nimi pracuje on a já jsem se zbytkem třídy. Někdy je to opačně, ale to já nechodím pryč ze třídy, sedím vzadu*“ (uč A). Další data ukazují, že práce s problémovými žáky je záležitost trpělivosti, důslednosti, nastavení jasných pravidel a hranic. „...*zohlednit jejich jinakost, neměním děti, jen se snažím je ukočírovat*“ (uč E). Podobný pohled nabízí učitelka z druhé třídy: „*Vždy nastavit pravidla, být přísná a důsledná, ale zároveň musí dítě vědět a cítit, že ho máte fakt rádi. Nejdřív si získat jeho důvěru, a pak to jde snáze*“ (Uč G). I tato učitelka má podobné tvrzení: „*Nastavení pravidel, individuální přístup, probírat s nimi výuku, hodně s nimi mluvit, práce s rodiči. Ruku v ruce, škola – dítě – rodič*“ (uč D). Hranice, jasná pravidla, zohlednění, přísnost se objevuje u pěti pedagogických pracovníků.

Další otázka – máte šanci působit na všechny děti správně a dostatečně tak, aby se vám dařilo mírnit či odstranit symptomy – směřovala k zjištění, zda má učitel ve vyučovací hodině možnost, působit na žáky s problémovým chováním tak, aby zmírnil jejich obtíže, a zda má možnost s nimi individuálně pracovat. Šlo o subjektivní názor pedagogů.

Všichni (šest) třídních učitelů uznává, že ve vyučování nemá možnost působit na všechny děti. Opět se odkazují na práci asistentů pedagoga. Zde jsou uvedeny jen některé, nejzajímavější odpovědi. „*Ne, je to těžké, někdy se to dařilo a jindy ne, záleží od nálady dětí, záleží na asistentovi, vysvětlování, individuální přístup, mluvení. Jak kdy, jak co*“ (uč D). „*Nedávám to ve třídě s tolika dětma, ale práce je lepší, když je tam asistent*“ (uč B).

Objevují se i pozitivní odpovědi: „*Mám 1, a tím že je jeden to jde lehce*“ (uč G). „*Jo myslím, že jo. Není to každý den super, nedaří se vždy, ale spíš jo*“ (uč A). Sociální pedagog dodává: „*Vezmu si žáky, žáka, rozebíráme situaci, povídáme si, hledáme řešení, důsledky jejich chování*“ (uč M).

Lze tedy konstatovat, že to, jestli učitelé mají příležitost působit na všechny žáky je velice subjektivní. Objektivní data by se dala získat dlouhodobým pozorováním, sociometrickým testem či měřeními získaných dovedností před začátkem školního roku. To však není cílem této diplomové práce.

Poslední kategorií v této oblasti bylo zjišťování, co si učitelé představují pod pojmem „*problémové chování*“. Tato kategorie byla zjišťována proto, aby vznikl přehled jejich představě o podstatě problémového chování.

Následuje výčet všech odpovědí.

(uč A): „*Nedokáže udržet pozornost, nevyzná se v sociálních situacích a jedná nepřiměřeně, experimentuje s drogami nebo kouřením*“.

(uč B): „*Nedodržování pravidel, výkyvy v náladě, výkyvy od normálu, dítě není schopno udržet pozornost*“.

(uč C): „*Dítě si neplní povinnosti, provokuje, odmítá pracovat, nedělá to, co má a dělá to co nemá*“.

(uč D): „*Nemají hranice, dělají si, co chtějí, nerespektují autoritu, neví, co je správné, neumí si říct stop, je to přes čáru*“.

(uč E): „*Odlišnost od normálu*“.

(asi C): „*Vykřikuje, je agresivní, nedbá na napomenutí, je drzý, nemá hranice*“.

(asi A): „*Hrubé chování, vulgarismy, agrese atd*“.

(uč G): „*Agresivní chování, nadávání*“.

(asi B): „*Nevychovanost, neuznávání autorit*“.

Poslední kategorie se věnuje inkluzivnímu přístupu a pohledu pedagogických pracovníků na něj. Otázky měly zjišťovat, zda mají podmínky pro jeho vytváření a zda v něm vyučují. Na otázku, zda pracují v inkluzivním prostředí a zda se jim daří jej vytvářet odpovídali takto: „*Ano, snažím se děti stmelovat, mají se mezi sebou rádi*“ (asi A). Někteří zmiňují i pomůcky: „*Máme asistenty, učitelé se snaží individuálním přístupem k nim přistupovat, více by pomohla technologie, tablety, ALBI knížky jsou super. Já si hodně věcí kupuju sama. Já se držím IVP, pracuji se zprávou, ale nemám ji u sebe*“ (uč B). Jeden učitel se opět odkázal na asistenta: „*Máme dobré podmínky, hlavně ten asistent, 30 let jsem byla bez asi a teď jsem se musela naučit pracovat s asistentem. Ale musejí si sednout asistent a učitel*“ (uč C). Jiní odpovídali krátce, stručně: „*Řekla bych, že dobré, celá škola je svým způsobem inkluzivní*“ (asi C). Učitelka druhé třídy: „*Chápu to tak, že tyhle děti jsou všichni Romové a my učitelé ne. Takže se snažíme vytvářet příjemné prostředí a podmínky k tomu, abychom byli všichni všema přijímáni*“ (uč G). A k tomu, zda má podmínky pro tvoření inkluzivního prostředí dodává: „*Ty, které se si sama udělám*“ (uč G). Opačný a zcela odlišný názor má asistent pedagoga romského původu: „*Ne, je to spíš segregace, protože na téhle škole jsou jen Romové a měli by být spíše rozděleni do více škol a být více v majoritě, takhle nezískávají motivaci, nemá je kdo táhnout dopředu. Nemají s kým soutěžit. Nejsou socializováni*“ (asi B).

S inkluzivním prostředím úzce souvisí klima a vztahy ve třídě. Bylo zjišťováno, jak se k sobě žáci navzájem chovají. Zda nevyčleňují žáky s podpurným opatřením. Otázka zněla: Jaká je třída? Jak se v ní pracuje? Působí problémoví žáci i na ostatní neproblémové žáky?

Všichni učitelé (šest) odpověděli, že žáci se v jejich třídách k sobě chovají hezky, mile: „Některé děti jsou na tom výukově špatně, tak ostatní někdy táhnout. Děti se ve třídě mezi sebou neodlišují. Jsou k sobě fakt milí“ (uč A). „Ne děti jsou k sobě milí a nevyčleňují se“ (uč C). „Ve třídě se děti chovají k sobě hezky, děcka se třeba ozvou nech toho apod.“ (uč B).

Odpověď asistentky pedagoga, pracující na škole 12 let: „Záleží na učitelce, jak pracuje s celou třídou, když ho děti přijmou, bude to fungovat, ale jestli bude dítě často místo s dětmi ale s asistentem, je to špatně. Pak vznikají konflikty. Samo dítě odchází ze třídy, protože ho neberou, protože on může jít pryč, nebo on nemusí víc psát“ (asi B). Také projevila názor, jako jediná z tázaných, že není dobré, když žák odchází s asistentem pravidelně. Následuje celá citace odpovědi, aby nedošlo ke zkreslení. „Zažila jsem i učitele, který nechával děti společně pracovat s celou třídou a pak druhá, která hned na začátku hodiny poslala dítě pryč s asistentem. (je lepší) Když dítě má asistenta a zůstává s dětmi, s kolektivem, není dobře, když jde dítě pryč z kolektivu. Jiné je, když má dítě záchvat, tohle je dobře, aby děti neviděly jeho projevy, nemusí být toho součástí. Ale nemůže být většinu času pryč. Asistent to dítě koriguje dobrým směrem, ale nesmí práci dělat za děti. Taký není dobré, aby dítě s poruchou chování sedělo vzadu schované s asistentem. Spíš by měl sedět v první lavici“ (asi B).

10.6 Podpora a možnosti pedagogických pracovníků

10.6.1 Spolupráce s asistentem

Poslední oblast se zabývá tím, zda mají pedagogové a asistenti dostatek podpory, možností, zda navazují spolupráci s jinými organizacemi a zda využívají podpory od členů školského poradenského pracoviště.

Kromě toho se také zjišťovalo, zda se cítí vyčerpaní a zda využívají odborné supervize. Uváděny jsou nejzajímavější odpovědi.

První otázka směřovala ke spolupráci s asistentem pedagoga. Účelem bylo získat data jak od pedagogů, tak od asistentů pedagoga. Získané údaje ukázaly, že i učitelé, kteří nebyli na spolupráci s asistentem zvyklí, si zvykli a asistenta přijali, jako účinnou pomoc při práci se žáky: „...30 let jsem byla bez asistenta (v předešlých zaměstnáních) a teď jsem se musela naučit pracovat s asistentem. Ale musejí si sednout asistent a učitel“ (uč C).

„Těžko se mi spolupracovalo. Já ho nikdy neměla, jsem svá a mám své učební metody, a to že jsem dostala asistenta, bylo to náročné. Rušili jsme se navzájem, teď je to ale super“ (uč A).

Z rozhovoru s asistentem pedagoga romského původu vyplynulo, že pro navázání spolupráce s rodinou (z pohledu účastníka) je výhodné, že je Rom: „Znám zvyky, tradice, muziku, rodiny, jazyk, jejich temperament. Jsem ve své práci mnohem lepší než bílé asistentky. Vždy za mnou chodí pro radu, já mám více empatie, více je chápu. ...Většinou učitelé nepřijímali mou pomoc, když jsem radila, jak pracovat a pomáhat a komunikovat s dětma, proč je mají pochopit. Ne být učitelka, která jen pracuje, ale být učitelka, která se zajímá. ...musela jsem vysvětlovat učitelce jejich mentalitu“ (asi B). Je tedy jasné, že z pohledu asistenta, je to, že je romského původu, výhodou, kterou uplatňuje i při nabídnutí rady či pomoci učitelům.

Ostatní dva asistenti svou pozici také shledávají jako potřebnou: „Můžu pomáhat žákovi ve chvíli, kdy učitel nestačí nebo nemůže, protože se musí věnovat zbytku třídy“ (asi A). „Je hodně potřebný, zvláště v takových třídách, kde je hodně Romů“ (asi C). Dvěma učitelům byla položena otázka, zda si myslí, že je lepší, aby byl asistent Rom v případě, že pracuje s romskými žáky. Tato otázka vyplynula z rozhovoru, proto nebyla položena všem respondentům. Jedna respondentka odpověděla neutrálně: „Nevím, neumím to posoudit, nemám zkušenost“ (uč E). Další respondentka odpověděla takto: „To si nemyslím. Spíš bych řekla, že je jedno, jaké je národnosti. Důležité je to, jak to s dětmi umí a jak umí spolupracovat s učitelkou“ (uč D).

10.6.2 Spolupráce s jinými organizacemi a se ŠPP

Na základní škole, kde byl realizován výzkum, je aktivní spolupráce se školským poradenským pracovištěm. Na tuto spolupráci byly zaměřeny další otázky, které měli ukázat, zda je ŠPP pro pedagogy pomocí při práci s problémovými žáky, také do jaké míry a jak moc jsou pomocí při spolupráci s rodiči nebo jinými organizacemi.

Odpovědi mohou posloužit k doplnění celkové představy o možnostech další spolupráce a pomoci učitelům.

Pedagogickým pracovníkům byla položena otázka, zda spatřují výhodu v ŠPP. Všichni účastníci (deset z deseti) udávají, že ŠPP je pro školu velkou pomocí. Pomoc je spatřována v pomoci s komunikací s rodiči: „... *(jméno pracovníka) chodí do terénu, řeší tam nepříjemnosti, schytává za nás jejich (rodin) emoce*“ (Uč C). „...*ale právě oni spolupracují nejen s rodiči, ale i jinými organizacemi...*“ (uč D). 3 pedagogičtí pracovníci udávají, že pracovníci ŠPP jim ulehčují jejich práci: *Dělají hodně práce za učitele... spolupracuje s OSPODem, soudem, chodí na případové konference, volají doktorům*“ (Uč C). „*Máme to propojené, souvisí to se vším, máme záškoláctví, ale nedělá to učitel, ale právě oni...*“ (uč D). „*(ŠPP je) Velká pomoc, i papírové věci i s dětmi. Pokud je situace (ve třídě) vyhrocená, není šance to řešit, protože jdeš učit, ale u Romů to nejde, to musíš řešit hned, a tak tohle řeší oni, jsou v tom fakt dobří, bez nich by to nešlo*“ (uč B).

Další otázka směřovala ke spolupráci s jinými organizacemi, například Charita, neziskové organizace, Policie ČR, OSPOD, Armáda spásy apod. Ve městě, kde byl výzkum realizován, je několik takových organizací, do kterých žáci dané školy docházejí. Výzkumník chtěl zjistit, zda jsou jim tyto organizace nápomocné při výchovně – vzdělávacím procesu romských žáků, u kterých jsou projevy problémového chování.

Většina pedagogických pracovníků uvádí, že ví, že jejich žáci tyto organizace navštěvují, ovšem nekontaktují se s nimi: „*Ne nikdy nejsem s nimi v kontaktu nebyla a ani oni mě nekontaktují, i když bych byla ráda, protože ty děti tam dělají úkoly, ráda bych těm holkám zavolala a řekla bych jim, jak mají učit*“ (uč C). Výjimkou byly dvě učitelky, které svou spolupráci potvrzují: „*S OSPODem už jsem spolupracovala, ale to má více na starosti ŠPP. Spíše ta charita, občas tam zajdu po práci a taky se znám s těmi pracovníky. Můžeme*

si tak předávat poznatky“ (uč G). *Problémové chování hodně řeším s policií, OSPODem, soudy, MP.... Jinak já s charitou nespolupracuji“* (Uč D). Spolupráci potvrdil také sociální pedagog: *„Ano spolupracuji – Armáda spásy, ..., Charita, OSPOD., probační a mediační služba, sazka apod. (uč M).* Objevila se i negativní odpověď: *„Ne, nechtěla jsem (spolupracovat), nemám k nim důvěru“* (Asi B).

V rámci spolupráce proběhla také diskuze ohledně supervize. Opět se objevovaly různé názory, ty nejzajímavější jsou uvedeny. Ve většině se pedagogové shodují, že odbornou supervizi nepotřebují a že jim stačí sdílení a rady s kolegy: *„Ne nechybí mi, sdílím své zážitky s kolegyněmi, které jsou mi blízké“* (Asi B). *„A možná i jo, já jsem odbornou supervizi nikdy nezažila, a tak mě láká. Já si pro rady a vyslyšení chodím za kolegou, to mi hodně pomáhá“* (uč G). *„Nepotřebuju, stačila by mi zpětná vazba“* (uč A). *„...nevím, jestli bych chtěla supervizi, raději zajdu za kamarádkami“* (uč C). Objevují se ovšem i delší myšlenky se záměrem nových zkušeností: *„Dobra supervize, s dobrým člověkem může být přínosem. Spíše by bylo lepší si měnit zkušenosti s jinými učitelkami z romských škol“* (uč D). Jiný názor: *„Máme malou interní mezi ŠPP, není odborná, není to tak jak bych si představoval, viděl bych ji pravidelněji, externí nemám“* (uč M).

10.6.3 Pomůcky

Otázky byly zaměřeny na subjektivní pohled jednotlivých pedagogických pracovníků. Bylo zjišťováno, zda mají dostatek pomůcek jak pro vyučovací proces, tak pro vytváření inkluzivního prostředí. I tyto otázky směřovali k zjištění, zda mají pedagogové dostatek materiální podpory při práci s problémovými žáky nebo s žáky s podpůrným opatřením. Byli vybráni jen některé odpovědi.

Odpovědi se velice lišily. Někteří (šest z deseti) udávají, že mají všeho dostatek: *„Speciální pedagog má dost, ale my taky máme dost pomůcek. Nemáme problém, dokupujeme“* (uč D). Dále se objevují názory, že je potřeba více dokupovat: *„Spíš jo, chtělo by to obnovit společenské hry, to s dětmi je super, dá se u toho vést neformální rozhovor. Literatura tu chybí. Třeba psychologické a sociální hry, ale hledám si i na netu“* (uč M). *„Potřebujeme více, hodně si dělám sama, třeba na jemnou motoriku bych chtěla“* (uč E). Učitelé (v jednom případě) také uvádí, že si pomůcky často tvoří sami:

„Já si hodně kupuju, v práci toho není hodně, je potřeba si říct, když se kupují pomůcky, a také hodně hledám na netu“ (uč B).

10.6.4 Psychohygienu

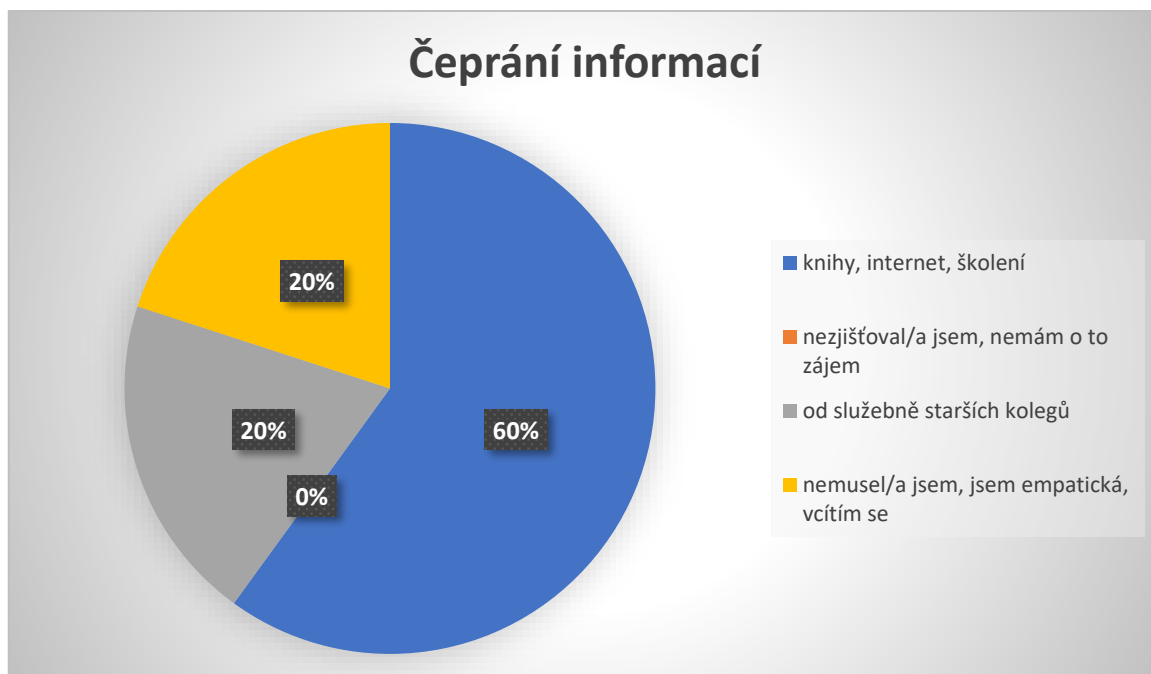
V poslední části bylo zjišťováno, zda učitelé vnímají svou práci jako náročnou, zda přemýšlí o změně pracovního místa. Další otázky směřovaly k pocitům vyčerpání a způsobu udržování správné psychohygieny.

Všichni (deset z deseti) účastníci udávají, že se jim jejich práce jeví jako náročná, jeden pedagog ovšem dodává, že to není tím, že vyučuje romské žáky: *„Je náročná, ale ne protože dělám s Romy, ale protože je to učitel, a práce všech učitelů je náročná“ (uč C).* Velmi často se opakuje, že i když svou práci považují za náročnou, odejít by nechtěli: *„Je to náročné a měla jsem zaječí úmysly, ale pak mě ta myšlenka opustila, ani na bílé škole bych nebyla v pohodě. Tady mě pošlou do... děti, které to tak ani nemyslí, a milují mě, ale na jiné škole, kdyby se to stalo s rodičem tak jdete po soudech“ (uč B).*

Syndromem vyhoření trpěla pouze jedna respondentka: *„(práce) je náročná, psychicky a přemýšlela jsem o změně. Ano (měla jsem syndrom vyhoření) z dětí i učitelů. Dále zmínila, jak se jí podařilo cítit se lépe: „Zbavuji se povinností, které nepatří asistence. Těším se z projektů, které jsou odlehčující“ (asi B).* Určité fáze syndromu vyhoření popisuje i sociální pedagog: *„Ne úplně, ale měl jsem začínající fáze. Odpočíval jsem od práce, popřemýšlet, proč to dělám a jestli to chci dělat a tohle mi pomohlo“ (uč M).* Všichni respondenti mají své rituály, které jim umožňují udržovat správnou psychohygienu. Ve spoustě odpovědí se udává sportování, zvířata, příroda, meditace, jóga, trávení času s přáteli či návštěvy divadel, kin apod.

Následující graf ukazuje, jak se ke sběru informací ohledně odlišné etniky či psychologii Romů stavěli respondenti. 6 z 10 účastníků udává, že si nějaké informace zjišťovali na internetu v knihách či na různých školeních. Dále si informace zjišťovali od svých kolegů: *„Hodně mi pomohli kolegové tady na škole, spoustu mi toho řekli, ale nikdy jsem nic nečetla, nemám na to čas“ (asi C).* Objevují se názory, které odkazují na délku pracovního poměru ve školství. Zkušenosti z předešlých škol či romský původ umožňují, dle subjektivních názorů pedagogických pracovníků, přirozenou práci založenou na empatii: *„...že děti říkají, že jsem jejich, protože jsem Rom tak jak oni, znám jejich morálku...“ (asi B).* *“... já jsem vždy s Romy*

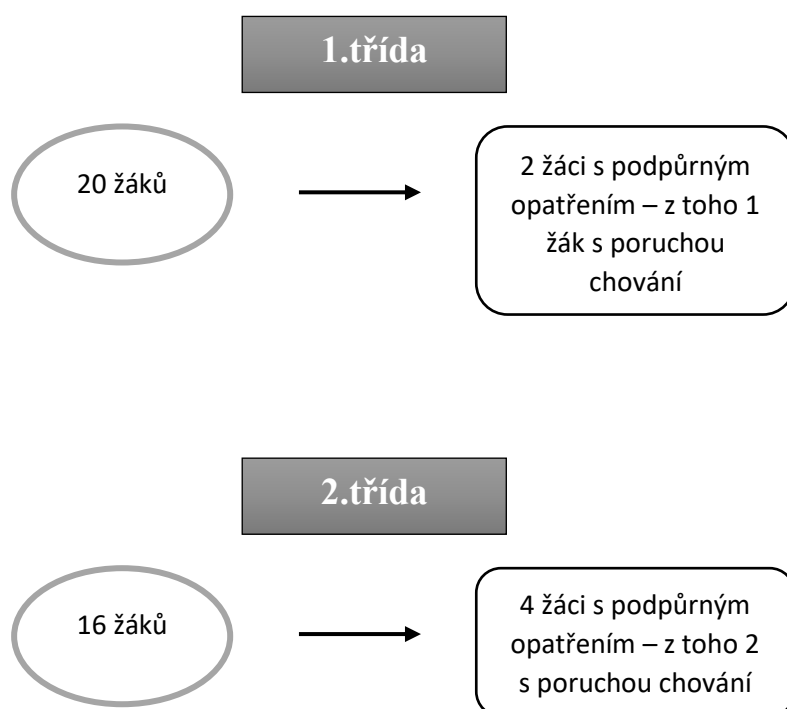
pracovala, já to už беру přirozené, nestudovala jsem to, dokážu se vcítit a pochopit je, jak to život dává, tak to беру...“ (uč C). Ani v jednom případě se neobjevil názor, že vyhledávání informací je zbytečné.



11 Výsledky analýzy výskytu podpůrných opatření

Následující šetření bylo provedeno pro vytvoření představy o tom, kolik žáků v jednotlivých třídách má podpůrné opatření a kolik z těchto opatření je navrženo pro žáky s poruchami chování. Tyto doplňující informace by měly vytvořit jasnější představu o možnostech jednotlivých učitelů a jejich možnostech práce, a tím tedy i možnostech v přístupu k žákům. V rozhovorech s respondenty jsou mimo jiné obsaženy také otázky o tom, kolik jednotlivých žáků s podpůrným opatřením ve třídě vyučují. Toto jsou tedy analýzy jednotlivých tříd.

Tato data byla poskytnuta speciálním pedagogem dané školy. Všechna data, která byla obsažena v doporučeních od SPC či PPP jsou anonymní. Výzkumník nečetl žádné z těchto doporučení, byly mu poskytnuty pouze identifikátory, které jsou součástí doporučení.



3.třída

19 žáků



5 žáků s podpůrným
opatřením – z toho 1
žák s poruchou
chování

4.třída

19 žáků



3 žáci s podpůrným
opatřením – z toho 1
žák s poruchou
chování

5.třída

14 žáků



4 žáci s podpůrným
opatřením – z toho 1
žák s poruchou
chování

12 Postoje pedagogů

U pedagogických pracovníků se velmi často projevovalo propojení problémového chování žáků s rodiči. Pedagogové uvádějí, že problém u žáků není to, že jsou romské národnosti, ale to, jak rodiče přistupují k domácí přípravě. Tento názor udává pět pedagogů z deseti. Projevuje se i vyzvedání srdečnosti a veselosti těchto dětí, kterou udávají čtyři pedagogové z deseti.

Většina pedagogů, působících na škole, kde byl výzkum realizován, zde pracuje déle než tři roky – až na dva (jeden a dva roky působnosti). Mají tedy velmi bohaté zkušenosti s výukou romských žáků. Data naznačují, že většina zde se vzdělávajících žáků, má projevy problémového chování a pedagogové jej dokáží rychle identifikovat a popsat. V podkapitole přístupy pedagogů jsou uvedeny všechny odpovědi na otázku, co představují pod pojmem problémové chování.

Dále se prokázalo, že problémové chování se pro učitele zdá méně náročnější na zvládnutí, pokud se prohloubí vztahy jak s žáky, tak s jejich rodinami. Udávají, že tyto intimnější vztahy jsou pro ně nové (jeden účastník), ale také to, že s rodiči žádné důvěrnější vztahy nemají (tři pedagogičtí pracovníci z deseti tázaných).

Ovšem i když jsou navázány důvěrnější vztahy, je pro pedagogy velmi obtížné realizovat individuální přístup pro žáky s poruchou chování či s žáky se syndromem ADHD. Jako velkou pomoc udávají asistenta pedagoga, který má ve třídě větší šanci působení. Tuto skutečnost udávají všichni tázaní učitelé, tedy šest pedagogů. Tázaní asistenti (tři) také vyjadřovali, že svou pozici vnímají jako důležitou, především pro styk a komunikaci s rodiči.

Příčinou toho, proč učitelé nemají šanci v hodinách působit individuálně naznačuje fakt, že v každé třídě, od první až do páté třídy, se vzdělává více žáků s různým podpůrným opatřením. Každý tázaný pedagog tuto skutečnost potvrdil.

Pedagogové se vyjadřovali k možnostem, jaké mají při práci s problémovými žáky. Jejich odpovědi se ve většině případů shodují a naznačují, že si uvědomují benevolentní výchovu, kterou žáci romského původu mají z domácího prostředí: „*Na jiné škole máte lehčí práci, protože hodně věcí s nimi udělaly nebo je naučili rodiče, u těchto dětí to tak není. Bílé děti mají, nebo aspoň většina, pravidla, hranice*“ (uč G). Tuto skutečnost udává sedm účastníků z deseti. Opačný názor, který by s tímto názorem nesouhlasil se neukázal.

S tím souvisí také nejasné určení hranic, nejasná nebo žádná pravidla. To jsou však podstaty, které jsou pro práci s žáky s problémovým chováním nejdůležitější. Učitelé tedy ve svém poli působnosti pracují s nácvikem požadovaného chování, určování hranic a pravidel. To se ovšem zdá možné pouze se spojením laskavého přístupu a pochopení jinakosti: *„Být otevřená a přátelská, empatická a nesnažit se je změnit nebo spasit. Prostě je přijmout takové jací jsou“* (uč G). Nebo: *„Romové ve skrytu duše nejsou zlí, musíme pochopit jejich smysl... Ukázat že jsme na stejné úrovni, linii, jednat na pohodu. K žákům být vstřícná a otevřená, odpovídat otevřeně“* (Uč C).

Pro pedagogy je tedy podstatné přizpůsobit své hodnocení, své očekávání a změnit své myšlení a stereotypy ve vztahu ke vzdělávání i k postoji k žákům celkově. Takto odpovídalo osm pedagogických pracovníků z deseti.

13 Shrnutí a závěry výzkumného šetření

Výzkumné šetření se zabývalo přístupy pedagogů k dětem s problémovým chováním. Samotný výzkum byl rozdělen do čtyř částí. První část byla zaměřena na motivaci pedagogických pracovníků. Otázky byly položeny všem deseti účastníkům. Na tuto otázku odpovídali všichni. Ze všech odpovědí byla vybrána důležitá část tak, aby se nezměnil kontext, ale také, aby byla vybrána jen důležitá data. Učitelé, kteří mají zkušenosti s neromskými žáky, odpovídali na otázku, zda spatřují rozdíl ve výuce romských a neromských žáků. V tomto bodě se ukazuje, že rozdíl je spatřován především v připravenosti žáků na výuku, v rodině, kde neprobíhá domácí příprava. Dále (v jednom případě) je spatřován problém také ve funkci státu, a to konkrétně v sociálním dávkách. Celkově se tedy zdá, že není problém vyučovat romské děti. Naopak většina účastníků uvádí, že děti jsou živé, ale ne zlobivé, že v prvních letech mají chuť se učit. Jsou temperamentní a rádi se smějí. Jediným problémem je nedostatečná domácí příprava jak ze strany žáků, tak ze strany jejich rodičů.

V další oblasti byly zkoumány vztahy s žáky a jejich rodiči. Výzkum ukázal, že pro učitele je nejdůležitější intimnější vztah s rodiči, který jim napomáhá při komunikaci jak se školou, tak s nimi samotnými. Vztahy s rodiči si budují vzájemnou důvěrou, upřímností, zájmem, ale i sdílením soukromých záležitostí. Nikomu z tázaných tento intimnější vztah nepřekáží, naopak tvrdí, že bez něj by rodiče neplnili své povinnosti vůči škole – docházet na třídní schůzky, psát omluvenky nebo se starat o pomůcky. Dále udávají, že impulzivita není vždy na škodu. Zazněly také názory, že je lepší si s rodiči věci sdělit narovinu.

Ve vztahu k žákům se opět ukázalo, že nejdůležitější je upřímnost, vstřícnost, přirozenost. Vztah založený na těchto věcech se stává pevnější a tím i funkčnější.

V oblasti přístupu pedagogů byly zjišťovány tyto podoblasti: pochopení podstaty rozdílnosti v kultuře/etnice, počty žáků v jednotlivých třídách s poruchami chování a možnosti pedagogů při práci s nimi, pohledy pedagogů na pojem problémové chování a podmínky pro inkluzivní vzdělávání.

V podoblasti zabývající se pochopením rozdílností byly zjištěny následující skutečnosti: pro většinu pedagogů bylo pochopení, přijetí rozdílné etnicity základem pro vyučování a výchovu svých žáků a tuto skutečnost jasně zdůrazňují. Objevují se i protikladné případy, kdy pedagogičtí pracovníci udávají, že přístup ke škole Romů

nechápu, nebo že se snaží, ale dosud jej nepochopili (3 pracovníci z 10). Dále bylo zjištěno, že ve třídách, první až páté, se objevují žáci s poruchami chování (ve druhé třídě jsou dva žáci a v přípravné třídě žádné). Za možnosti práce s těmito žáky, učitelé udávají jako největší pomoc asistenta pedagoga, který s žáky individuálně pracuje v lavicích, nebo s nimi odchází do jiných tříd. Učitelé dále uvádějí, že je pro ně důležité si s žáky velmi povídat, rozebírat různé situace, ve kterých docházelo k nežádoucímu chování, pracovat velmi individuálně. Opět se ukazuje jako důležitý vztah s žákem a vzájemná důvěra. Učitelé také často uvádějí, že ve třídě mají více žáků s podpurným opatřením, a tak nemají tolik času na individualizaci výuky. K možnostem inkluzivního vzdělávání se učitelé obraceli na pomůcky. Názory na jejich množství se značně lišily, ale ti, kteří udávali nízký počet, udali, že si je dokáží vyrobit či nakoupit sami. Objevil se i velmi podstatný názor na separační postavení školy tím, že se v ní vzdělávají pouze Romové.

Další oblast se věnovala podpoře a možnostem pedagogických pracovníků. V naprosté většině (až na sociálního pracovníka) pedagogové udávají, že nespolupracují s organizacemi, do kterých jejich žáci dochází po vyučování. Spolupracují spíše s městskou policií, OSPODem apod. Dále se jako velmi výhodná jeví spolupráce a pomoc asistentů pedagoga. Za důležitou nespatřují ani supervizi, raději své zážitky a zkušenosti sdílí se svými kolegyněmi.

Pedagogičtí pracovníci, kteří byli součástí tohoto výzkumu, většinou udávají, že jejich práce je jiná, je náročnější. Vyžaduje si trochu jinou práci než na běžné škole.

Přístupy těchto pedagogů k žákům s problémovým chováním jsou především: individualizace, upřímnost, pevné hranice, důraznost, vyžaduje si také spolupráci s asistentem pedagoga, a především vztah s rodiči a žáky, na kterém se dá budovat spolupráce. Učitelé svou práci mají rádi, umí si požádat o pomoc či radu hlavně u svých kolegů. Své přístupy k žákům vidí jako inkluzivní. Vidí jako podstatné studium romské kultury a historie. Udávají, že bez těchto zkušeností mohou svým žákům spíše škodit než pomáhat.

Závěr

V teoretické části jsem popisovala poruchy chování a syndrom ADHD. Dále jsem se zaměřila na popis romské výchovy a jejich vztahu ke škole. Věnovala jsem se také přístupům pedagogů k dětem s projevy problémového chování a na to, jaké jsou možnosti práce. Kvůli důležitosti péče o duševní hygienu jsem zařadila kapitolu o syndromu vyhoření. V praktické části jsem se zaměřila na jednotlivé oblasti, které zahrnují celkově možnosti přístupů pedagogů k žákům, a jejich možnosti a podporu.

Jsem velmi poctěna, že jsem mohla realizovat tento výzkum zrovna na této základní škole. Jsem ráda, že jsem poznala nové pedagogy, kteří mi předali své zkušenosti a ukázali nejen mně, ale díky této práci snad i jiným, cestu k porozumění.

Děkuji všem účastníkům za jejich čas a ochotu.

Bylo velmi zajímavé a poučné vyslechnout názory pedagogů, kteří svou práci odvádějí s úsměvem a s vědomím, že vychovávají a vyučují svědomitě své žáky.

Tato práce by mohla být inspirací pro všechny pedagogické pracovníky, kteří se ve svých třídách setkávají s romskými žáky a mívají pocit, že si s nimi nedokáží poradit. Mohla by také posloužit studentům, kteří se na svou práci teprve připravují. Mohla by jim ukázat směr, jakým by mohli s žáky a rodiči romského původu spolupracovat.

Seznam použitých zdrojů

Odborná literatura

1. BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004. ISBN 80-86031-48-9.
2. BAKALÁŘ, Petr. *Psychologie Romů*. Praha: Votobia, 2004. Kontroverzně. ISBN 80-7220-180-8.
3. BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Strategie+ ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5103-4.
4. FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.
5. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
6. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-x.
7. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.
8. HIRT, Tomáš a Marek JAKOUBEK, ed. *"Romové" v osidlech sociálního vyloučení*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. ISBN 80-86898-76-8.
9. HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.
10. KALEJA, Martin a Jan KNEJP, ed. *Mluvme o Romech: Aven vakeras pal o Roma*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. ISBN 978-8073-6870-83.
11. KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
12. KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.

13. JENETT, Wolfdieter. *ADHD - 100 tipů pro rodiče a učitele*. Brno: Edika, 2013. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 9788026601586.
14. JESENSKÝ, Ján. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. ISBN 80-7041-196-1.
15. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2697-7.
16. KREJČOVÁ, Lenka. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496-1.
17. LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.
18. MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-548-2.
19. PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření: jak se prací a pomáháním druhým nezničit : pohledem kognitivně behaviorální terapie*. V Praze: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-00-8.
20. PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5452-9.
21. RABOCH, Jiří, Michal HRDLIČKA, Pavel MOHR, Pavel PAVLOVSKÝ a Radek PTÁČEK, ed. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 2015. ISBN 978-80-86471-52-5.
22. RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál, 1999. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-287-4.
23. ŘÍČAN, Pavel. *S Romy žít budeme - jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-250-5.
24. ŠOTOLOVÁ, Eva. *Vzdělávání Romů. 2., rozš. vyd.* Praha: Grada, 2001. ISBN 80-247-0277-0.
25. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
26. TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-503-2.

27. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
28. VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte školního věku*. V Praze: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.
29. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
30. VÁGNEROVÁ, Marie. *Obecná psychologie: dílčí aspekty lidské psychiky a jejich orgánový základ*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3268-1.
31. VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.
32. VOJTOVÁ, Věra. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5159-1.

Internetové zdroje

1. Nejčastější dotazy k předškolnímu vzdělávání, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 10.05.2020]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/nejcastejsi-dotazy-k-predskolnimu-vzdelavani-aktualizace-k>
2. Na jaké vzdělání mají právo romské děti? Minisertsvo školství zveřejnilo nová data. *Amnesty International* [online]. Copyright © Amnesty International Česká republika [cit. 10.05.2020]. Dostupné z: <https://www.amnesty.cz/news/3798/na-jake-vzdelani-maji-pravo-romske-deti-minisertsvo-skolstvi-zverejnilo-nova-data>
3. Pedagogická komora: Školy by neměly přistoupit na sčítání romských žáků pro MŠMT | *ParlamentniListy.cz – politika ze všech stran*. *Úvodní strana / ParlamentniListy.cz – politika ze všech stran* [online]. Copyright © [cit. 10.05.2020]. Dostupné

z: <https://www.parlamentnilisty.cz/arena/nazory-a-petice/Pedagogicka-komora-Skoly-by-nemely-pristoupit-na-scitani-romskych-zaku-pro-MSMT-598058>

4. Stanislav Štech a Dana Moree se shodují: Kvalifikované odhady počtu romských žáků jsou potřebné - *Romea.cz. home - Romea.cz* [online]. Copyright © 2003 [cit. 10.05.2020]. Dostupné z: <http://www.romea.cz/cz/zpravodajstvi/domaci/stanislav-stech-a-dana-moree-se-shoduji-kvalifikovane-odhady-romskych-zaku-jsou-potrebne>
5. *Revue pro sociální politiku a výzkum* ℥ - [online]. Copyright © [cit. 10.05.2020]. Dostupné z: https://socialnipolitika.eu/wp-content/uploads/2019/11/Analyza_segregace_2019.pdf

Zákony a vyhlášky

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

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

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Dokumenty MŠMT a vlády ČR

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020

Strategie romské integrace do roku 2020

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019–2020

Seznam zkratk

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálně-psychologické centrum

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

MKN-10 – Mezinárodní klasifikace nemocí, 10.revize

DSM-5 – Diagnostický a statistický manuál duševních poruch

ADHD – syndrom hyperaktivity a impulzivity

ADD – porucha pozornosti bez hyperaktivity

ŠPP – školské poradenské pracoviště

ANOTACE

Titul, jméno a příjmení	Bc. Michaela Horváthová
Katedra	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce	Mgr. Miluše Hutýrová, Ph. D.
Rok obhajoby	2020

Název práce	Přístupy pedagogů k žákům s projevy problémového chování
Název práce v angličtině	Teachers' approaches to students with manifestations of problem behavior
Anotace práce	<p>Diplomová práce zkoumá různé přístupy pedagogických pracovníků k žákům s projevy problémového chování specifických pro romské žáky.</p> <p>Teoretická část je zaměřena na problémové chování a poruchy chování, dále také na Romy, jejich výchovu a vztah ke vzdělávání. Popisuje také různé přístupy, možnosti pedagogů a syndrom vyhoření.</p> <p>Praktická část zkoumá postoje pedagogických pracovníků k žákům romského původu s problémovým chování. Zkoumá možnosti, přístupy pedagogů k těmto žákům.</p>
Klíčová slova	Problémové chování, poruchy chování, syndrom ADHD, vztahy, přístupy, základní škola, pedagogové, romský žák
Anotace v angličtině	<p>The diploma thesis examines different approaches of pedagogical staff to pupils with manifestations of problematic behavior specific to Roma pupils.</p> <p>The theoretical part is focused on problem behavior and behavioral disorders, as well as on the Roma, their upbringing and relationship to education. It also describes the different approaches, the possibilities of educators and the burnout syndrome.</p> <p>The practical part examines the attitudes of pedagogical staff to pupils of Roma origin</p>

	with problem behavior. It examines the possibilities, approaches of teachers to these students.
Klíčová slova v angličtině	Problem behavior, behavioral disorders, ADHD syndrome, relationships, approaches, elementary school, teachers, Roma pupil
Rozsah práce	74
Jazyk práce	český