

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav speciálněpedagogických studií

**METODY VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ V ČESKÉM JAZYCE
NA ZŠ PRAKTICKÉ A SPECIÁLNÍ V OSTRAVĚ**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Petra Jurkovičová, Ph. D.

Zpracovala: Helena Blahaková

Obor studia: Speciální pedagogika pro 2. stupeň základních škol a střední školy
a český jazyk se zaměřením na vzdělávání

Olomouc 2010

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Petry Jurkovičové, Ph. D., a uvedla v ní veškerou použitou literaturu i ostatní zdroje zveřejněné v Seznamu literatury a Seznamu internetových zdrojů.

V Ostravě dne

.....

podpis

PODĚKOVÁNÍ

Chtěla bych poděkovat své vedoucí práce Mgr. Petře Jurkovičové, Ph. D. za odborné vedení a cenné rady při tvorbě bakalářské práce. Další poděkování patří Mgr. Janě Vrbicové, ředitelce Základní školy Kasarova 6 v Ostravě – Mariánských Horách, která mi umožnila provést praktickou část práce. A v neposlední řadě děkuji Bc. Dagmarě Škvárové, jež mi věnovala čas a pomoc při provádění výzkumného šetření.

OBSAH

Úvod	6
I. Teoretická část	
1 Romové jako národnostní menšina	7
1.1 Historie a současnost	7
1.2 Hodnotový systém a romské tradice	9
1.3 Specifika romského chování a komunikace	10
2 Romové a vzdělávání	13
2.1 Vzdělávání romských žáků v zahraničí	13
2.1.1 Vzdělávání Romů ve Slovenské republice	13
2.1.2 Vzdělávání Romů v Rakousku	15
2.1.3 Vzdělávání Romů v Belgii	16
2.1.4 Vzdělávání Romů ve Francii	17
2.1.5 Vzdělávání Romů ve Velké Británii	17
2.2 Vzdělávání romských žáků v České republice	19
2.2.1 Právní zakotvení a koncepce vzdělávání	21
2.2.2 Přípravné třídy	24
2.2.3 Romský pedagogický asistent	25
2.2.4 Přístup romských rodin ke vzdělávání	27
2.2.5 Charakteristika romských žáků ZŠ praktických a ZŠ speciálních	29
3 Metody vzdělávání	31
3.1 Pojem výukové metody	31
3.2 Klasifikace výukových metod	33
3.2.1 Klasické výukové metody	35
3.2.2 Metody aktivního vyučování a kritické myšlení	36
4 Modifikace výuky pro žáky ZŠ praktických a ZŠ speciálních	39
4.1 Individuální přístup	39
4.2 Týmová spolupráce	40
4.3 Příprava učitelů	41
4.4 Pomůcky	43
5 Výuka českého jazyka u romských žáků	45
5.1 Romský jazyk	45
5.1.1 Charakter romského jazyka	46
5.2 Český jazyk jako cizí jazyk?	47

5.2.1	Specifické obtíže v hodinách českého jazyka.....	48
II. Praktická část		
6	Kvalitativní přístup.....	50
7	Charakteristika zkoumaného problému	51
8	Cíle výzkumného šetření.....	52
9	Stanovení výzkumných otázek.....	53
9.1	Konkrétní výzkumné otázky.....	53
10	Metodologie výzkumu	54
10.1	Metody získávání kvalitativních dat	54
10.1.1	Pozorování.....	54
10.1.2	Popis použitého pozorování.....	56
10.1.3	Metoda moderovaného rozhovoru – interview	56
10.1.4	Popis použitého interview	57
10.2	Metody analýzy kvalitativních dat	58
10.2.1	Metoda prostého výčtu	58
10.2.2	Metoda vyhledávání a vyznačování vztahů.....	58
11	Charakteristika výzkumné skupiny	59
12	Analýza a interpretace výsledků výzkumného šetření.....	60
12.1	Postup výzkumného šetření.....	60
12.2	Analýza a interpretace potřeby aktivizačních metod při výuce českého jazyka u romských žáků základní školy praktické a speciální	61
12.3	Analýza a interpretace nejefektivnějších aktivizačních metod ve výuce českého jazyka.....	61
12.4	Analýza a interpretace aktivizačních metod preferovaných žáky.....	62
12.5	Analýza a interpretace aktivizačních metod preferovaných třídní učitelkou	63
12.6	Analýza a interpretace vlivu aktivizačních metod na jazykové kompetence žáků	63
13	Závěr výzkumného šetření.....	64
	Závěr	65
	Seznam literatury	66
	Seznam internetových zdrojů	70
	Seznam příloh	73
	Anotace	

ÚVOD

„Non schoale sed vitae discimus.“ – Neučíme se pro školu, ale pro život.

Lucius Annaeus SENECA

Zmíněný citát značně souvisí se zvoleným tématem. Popisuje vztah mezi vědomostmi potřebnými ve škole a v životě, praxi. Tento výrok můžeme považovat za jeden ze základních úkolů současného školství. Koncepce vzdělávání se mimo jiné zaměřuje na specifické skupiny dětí, žáků a studentů. Romští žáci základních škol praktických a speciálních spadají do skupiny žáků se sociokulturním znevýhodněním a s mentálním postižením. Strategie zacílené na takovou skupinu žáků využívají např. romského speciálního pedagoga k překonání neúspěchu ve vzdělání. K hlubšímu pochopení kulturně odlišných skupin obyvatel slouží multikulturní výchova, která by měla mít své místo i ve vzdělávání učitelů.

Vzdělávání Romů jako národnostní menšiny patří k velice diskutovaným tématům, a proto jsme se touto problematikou chtěli zabývat a nahlédnout na ní detailněji. K tématu nás přitahovalo nejen propojení českého jazyka a speciální pedagogiky, ale i jeho aktuálnost.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Praktickou částí nastiňujeme romskou národnostní menšinu, historii Romů, jejich tradice i specifika chování. Budeme se snažit přiblížit vzdělávání Romů a jejich přístup k němu v České republice, ale i v zahraničí. Úžeji se chceme věnovat metodám výuky. Budeme se zabývat i modifikací výuky českého jazyka u romských žáků základní školy praktické a speciální.

V praktické části práce budeme pozorovat připravené hodiny českého jazyka s použitím aktivizačních metod výuky realizovaných v devátém ročníku ZŠ praktické a speciální. Dále budeme věnovat pozornost rozhovoru s třídní učitelkou daného ročníku. K analýze a interpretaci dat použijeme metodu prostého výčtu a metodu vyhledávání a vyznačování vztahů. Následná zjištění uvedeme v závěru výzkumného šetření.

Cílem bakalářské práce je tedy kromě seznámení s romskou menšinou ve vztahu k vzdělávání i ověření funkčnosti aktivizujících metod u romských žáků ZŠ Karasova 6 v Ostravě – Mariánských Horách. Mezi parciální cíl patří zjistit názor třídního učitele na výuku obohacenou o aktivizační metody. V práci se zaměříme na druhý stupeň z důvodu zvoleného oboru studia.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ROMOVÉ JAKO NÁRODNOSTNÍ MENŠINA

Menšina neboli minorita je charakterizována několika autory vzhledem k specifickým oblastem různě. Zjednodušeně můžeme vymezit menšinu jako určitou skupinu, která je početně menší než jiná skupina ve společnosti. Navrátil (2003, s. 16) ve své publikaci dále uvádí definici Sheafera z roku 1996, jenž vnímá minoritu jako „*podřízenou skupinu, jejíž příslušníci mají významně méně kontroly nebo moci nad vlastními životy, než mají příslušníci dominantní nebo většinové skupiny*“.

Menšina jako pojem dynamický bývá dále komplexně zpřesněna jednotlivými rysy:

- existence tělesných nebo kulturních zvláštností;
- postoj většiny k těmto zvláštnostem;
- vliv mocenských vztahů, zvláštností dané skupiny a postojů většiny k nim i možnosti členů odlišné skupiny uspokojovat vlastní potřeby (Navrátil, 2003).

Při definování národnostní menšiny Sheafor, Horejsi a Horejsi (2000) zohledňují nejen vnitřní ale i vnější prvky. „*Etnická skupina je částí větší populace, definuje samu sebe jako odlišnou a jako taková je vnímaná také ostatními. Její odlišnost je odvozována na základě společné kultury, jazyka, náboženství, původu, tělesného zjevu nebo určité kombinace těchto charakteristik.* (Navrátil, 2003, s. 24).“

Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin § 2 definuje daný pojem takto: „*Národnostní menšina je společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo. Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti.*“

1.1 Historie a současnost

Existují dva nejuznávanější odborné názory na prapůvodní vlast Romů. Jedním z předpokládaných míst je jednak Egypt, ale i Indie. O indickém původu by mohl svědčit

jejich genotyp, jazyk, podobnost zvyků i podobná společenská struktura (Kovaříková a kol., 1998).

Život Romů nebyl nikdy snadný, vždy patřili k nejhudší vrstvě obyvatelstva. Několikrát v lidských dějinách byli pronásledováni (Kovaříková a kol., 1998). Velká řada dosud tradovaných předsudků pochází ze středověku, kdy začalo pronásledování Romů církví, která je vinila z nevěrectví a čarodějnictví. Byli pronásledováni i ze strany světské moci, která jim podsouvala špionáž, sabotáže, loupežnictví, ale i nezákonné provozování řemeslnických cechů (Šišková, 2001).

Předkové Romů, kteří dnes žijí na území České republiky (až na nevelkou skupinu Olašských Romů) byli usazeni již koncem 17. století v rozličných částech Evropy. Čeští Romové převážně ještě ve 20. století kočovali. Většina Českých a Moravských Romů zahynula v období druhé světové války v koncentračních táborech (Šišková, 2001).

Do České republiky se Romové dostali ze Slovenska v letech 1945 – 1993 ve třech přistěhovaleckých vlnách. První vlna přistěhovalců zde přišla na základě vlastního rozhodnutí brzy po skončení války, kvůli práci a bydlení. Druhá vlna přistěhovalců přišla v 50. a 60. letech 20. století při pracovních nábořích na stavby a do těžkého průmyslu. Třetí vlna byla přistěhovávána v sedmdesátých letech pod nátlakem, který vznikl při uplatňování nového usnesení vlády, jenž se týkal likvidace romských osad (Šišková, 2001).

„Po roce 1989 mělo vedení státu snahu vytvořit demokratický systém, založený na rovnoprávnosti všech občanů, ale podcenilo skutečnost, že velká část romské komunity není schopna – v důsledku svého postavení v minulosti – přizpůsobit se ekonomickým podmínkám. (Kovaříková a kol, 1998, s. 8)“ *„Stát se snažil Romy asimilovat a integrovat. Předpoklad, že se změní i jejich duševní svět, se ukázal chybný. Vztahy mezi příslušníky majoritní populace a Romy se nezlepšily (Šotolová, 2008, s. 24).“*

Romské etnikum v České republice nyní zahrnuje několik rozdílných skupin Romů např. Čeští Romové, Moravští Romové, Maďarští Romové, Slovenští Romové, Olašští Romové a Sintí (Šišková, 2001).

Od roku 1990 mnozí Romové odcházejí na západ, kde se pokoušejí získat azyl a usadit se. Vnímají totiž českou společnost jako nepřátelskou a neschopnou akceptovat jejich odlišnost, nebo jednoduše touží po vyšším životním standardu (Šišková, 2001).

„V roce 1991 byl Romům přiznán status národnostní menšiny (Šotolová, 2008, s. 30).“ V současnosti se na území republiky nachází podle kvalifikovaných odhadů přibližně 300 000 (Romská národnostní menšina, 2006) romských obyvatel, a to i přestože se při sčítání lidu v roce 2001 přihlásilo k romské národnostní menšině jen 11 746.

Nynější soužití české a romské skupiny obyvatel vykazuje pozitivní i negativní aspekty. „*Romská menšina má v soužití s Čechy mnoho problémů. Z české strany je jim vytýkána hlučnost, špatné sousedské vztahy, nevdělanost, nízká kvalifikace, špatná pracovní morálka, lenost, nečestné jednání, agresivita, kriminalita, prostituce. Romové vytýkají Čechům citový chlad, vypočítavost, nadřazené chování, xenofobii a rasismus. V obou skupinách převládají jedinci, kteří mají tendenci zobecňovat vlastnosti (především ty negativní) jednotlivců druhé skupiny a přisuzovat je celé skupině. Chování obou skupin do značné míry determinují předsudky z dávné i nedávné minulosti* (Šišková, 2001, s. 123).“

V současné době přes mnohé vstřícné pozitivní kroky ze strany většinové společnosti i ze strany romské menšiny dochází k řadě negativních jevů, které vzájemné soužití ztěžují. Nejen kvůli finanční krizi vytlačilo tržní hospodářství z pracovního trhu skupiny zaměstnanců s nízkou kvalifikací, mezi nimi většinu pracujících Romů. Na základě liberalizace trhu s byty vznikly v okrajových částech měst tzv. dělnické kolonie, v nichž se koncentruje chudé obyvatelstvo, tedy i Romové. K utvrzování předsudků, že jsou Romové líní a zvyklí parazitickému způsobu života, vede dlouhodobá nezaměstnanost živitelů mnoha romských rodin a jejich závislost na dávkách sociální pomoci. „*Averzi k romské menšině vyvolávají i medializované odchody některých Romů do zahraničí a následná necitlivá opatření cílových zemí vůči České republice. Média, která upřednostňují senzace před objektivními informacemi, škodí Romům i ostatním menšinám více než pravicoví extrémisté* (Šišková, 2001, s. 123-124).“

Pozitivní kroky lze zaznamenat v postupné emancipaci romské menšiny, ve vytváření jejich vlastních občanských struktur a přejímání odpovědnosti za vlastní vývoj. Značná je pomoc učitelů, kteří se snaží pomoci romským žákům k dosažení lepšího postavení ve společnosti. Mezi pozitivní jevy lze zařadit i vznik občanských sdružení věnujících se Romům. Také média mají i kladný vliv na informovanost, vzniklo několik knih s objektivními poznatky o Romech, mimo to vycházejí knihy a časopisy v romštině, televize a rozhlas zařazují vysílání v romském jazyce.

1.2 Hodnotový systém a romské tradice

Život je pro Romy nejvyšší hodnota se vším, co vede k jeho zachování, pokračování i zmnožení. Vše, co život ohrožuje je vnímáno negativně. Romství je vlastní hodnotou Romů. Patří zde charakteristický vzhled, znalost jazyka a zvyků, ale především i slušného vychování,

kteřé má pro kařždého z rodu svá specifika. Pro všechny vřak platí úcta ke starřím, zdvořilost, pohostinnost a solidarita (řiřková, 2001).

Jak dokazuje jedno romské přísloví *„Oda, dženo mardo, so ačhila čoro, oda mek goreder, so hino korkoro – Zle je tomu, kdo je chudý, jeřtě huře tomu, kdo je sám* (Mann, 2001, s. 30)“, rodina představuje v životě Romů velkou úlohu.

„K romským tradicím patřila vzájemná úcta, zdvořilost a pohostinnost. I když Romové dodržovali kastovní odstup od jedinců z jiných rodů, zdvořilost, uctivost a pohostinnost se vztahovala i na ně, přisluřníky jiných etnik (řiřková, 2001, s. 122).“

Několic tradic se vztahovalo i k jídlu. Některé pokrmy byly označovány jako nečisté (např. druhy masa některých zvířat, znovu pñihříváné pokrmy). Kařždá rodina měla vlastní technologii pñípravy a dbala na jejich dodržování. Tradiční romské kroje se postupně pñiblířily k oblečení ostatního obyvatelstva. I pñesto se dodnes některé tradice v oblékání blíří dřívějším Romům. Ženy střední generace dosud upřednostňují pestřejší oblečení a muži tmavří obleky. Mládeř se vřak tradicemi neřídí a věnují se současné módě. Tradiční byl rovněř zákaz odhalování se pñed jednotlivými členy rodiny. Cudnost patřila a v některých rodinách i patří k základním hodnotám. *„Dodržování těchto tradic jednotlivými členy rodin včetně malých dětí schvalovala celá velkorodina, okamžitě trestala prohřeřky pohrdáním a odměňovala správné chování projevy úcty. Rodina dávala pozor, aby někdo z jejich členů nebyl pro ostudu, ostuda totiž padala na celou rodinu* (řiřková, 2001, s. 122 srovnej Kaleja, Knejp, 2009).“

Zajímavé je, že Romové nemají své vlastní tradiční svátky, a proto obvykle slaví křesťanské svátky s ostatními obyvateli. Nově vzniklý mezinárodní den Romů 8. dubna zatím na tradici nezískal (řiřková, 2001).

1.3 Specifika romského chování a komunikace

„Při kontaktu s pñisluřníky jiných národů, menřin či etnicky a kulturně odlišných jedinců je třeba upozornit na problém etnocentrismu – odvěkou lidskou tendenci poznávat, hodnotit a interpretovat svět z perspektivy vlastního společenství. (Přůcha, 2006, s. 128)“ Proto nelze jednotlivé etnické skupiny hodnotit, ale jen objektivně popisovat. Romské tradice, hodnoty a zkušenosti vytvořily specifický systém a tak ovlivnily i způsob komunikace (řiřková, 2001).

Komunikační styl Romů je zcela odlišný od pñisluřníků majority. Romové mají vyvinutý smysl pro poznání člověka pohledem či pouhou intuicí. Při jakémkoliv sociálním

styku zpracovávají více než 95 % informací mimoslovních. V přítomnosti druhé osoby se cítí příjemně, pokud jeho verbální projevy odpovídají neverbálním, či naopak vnímají ohrožení tehdy, když je slova ujišťují o opaku. Proto je při vzájemném dorozumívání potřeba navázat vztah důvěry. Veřejnou kritiku považují za kruté zostuzení, přitom se nebojí přísnosti ani pokárání. Vše ale závisí na konkrétní osobnosti jedince. Obrovskou roli v komunikačním stylu Romů přisuzujeme empatii a s tím souvisící vysoký podíl emocí při jednání. Pro Romy je největší prioritou rodina či až velkorodina, jelikož ta představuje sílu, bezpečí a jistotu. Věnuje se jí, pokud ho potřebuje. Ve prospěch rodiny, v neodkladné situaci může odsunout např. pracovní záležitost. Pocit bezpečí získávají prostřednictvím dotyku (Šišková, 2001).

Jak jsme již zmínili, emoce, senzitivita a zvýšená citlivost na projevy odstupů či přehlížení patří do života snad každého Roma. Pokud bude v depresi a bude silně prožívat určitý neúspěch, může z tohoto hlediska hodnotit další situace. Své sklony k pesimismu případně optimismu projevuje dle bezprostřední negativní, nebo pozitivní nálady s odpovídajícím emotivním prožitkem, i přestože nově vzniklá situace vůbec nesouvisí s předešlou. Čímž může docházet k neracionální schopnosti uvažování v afektu při prožívání pocitů obav a nejistoty. Emoce a pohled Roma na svět je mnohdy limitující. Dalším faktorem charakteristickým pro většinu romských obyvatel je nízká schopnost generalizace, a proto konkrétní jednání více podpoří jejich vnímání (Šišková, 2001 srovnej Řičan, 2000).

Vnímání Romů je v poslední době velmi citlivé na určitá témata: na náznaky rasismu, ohrožení, nejistoty. Zeptáme-li se člena majority, co soudí o romsko-českém soužití, uvede: „*devastace bytů, kriminalita, záškoláctví, hluk v okolí*“ (Šišková, 2001, s. 147). Zeptáme-li se kteréhokoliv příslušníka romské minority, uvede: „*diskriminace, nedostatek bytů, složité vzdělávání, nezaměstnanost a obrovská byrokracie*“ (Šišková, 2001, s. 147). Následně doplní příklady, kdy je mu odepřen vstup do posilovny, restaurací, diskoték, hospod a kdy jsou členové jeho komunity ohrožováni na životech. Při diskuzích s Romy zcela převažuje strach, křivda a nespravedlnost. „*V naší společnosti v posledních letech vykazuje 70 % populace negativní, xenofobní a někdy až rasistické postoje vůči romské menšině, velmi málo je veřejně vidět tolerantní osoby. I když je mnohdy Rom na podobný postoj z běžného života zvyklý, intenzita negativních výroků a každý další případ zbití a ohrožení ovlivní jeho další vidění a chápání věci.*“ (Šišková, 2001, s. 147-148) Tato situace v Romech evokuje situaci z dějin, kdy byli trestáni za kočování. Netuší, proč by měli nyní majoritě důvěřovat. Proto Šišková (2001, s. 148) uvádí ve své publikaci výčet bodů, které by měly pomoci při komunikaci s Romy, nazvaný „*Co tedy udělat?*“:

- *Nespěchat, být trpělivý.*

- *Vnímat mimoslovní komunikaci a umět dávat informace řečí těla.*
- *Nekritizovat negativně před velkým kolektivem, spíše v soukromí.*
- *Ověřovat si sjednané termíny.*
- *Nebát se blízkosti, dotyku.*
- *Nebát se emocí – svědčí o angažovanosti člověka, nikoliv o výzvě k souboji.*
- *Mluvit jasně, věcně stručně a konkrétně.*
- *Diferencovat, ke každému přistupovat podle individuálních potřeb.*
- *Používat zpětnou vazbu.*
- *Respektovat hodnotový systém romského etnika.“*

2 ROMOVÉ A VZDĚLÁVÁNÍ

„Ve společnosti panuje obecné přesvědčení (podporované médii), že Romové nevnímají vzdělání jako hodnotu. Tento mýtus však nabourávají zjištění některých výzkumů. Podle zjištění jednoho z nich chtějí romští rodiče pro své děti lepší budoucnost, kterou spatřují kromě života beze strachu také v lepším vzdělání a kvalitě, než jakých sami dosáhli. (Balvín, 2005, s. 11)“

2.1 Vzdělávání romských žáků v zahraničí

Jedním z prvních přístupů k výchově a vzdělávání romských dětí bylo otevření samostatné romské školy v Užhorodu v roce 1926. Impulsem pro vznik této školy se stal dopis moravského Roma adresovaný Tomáši G. Masarykovi, ve kterém autor zdůvodňoval naléhavost zajištění vzdělávání v osadě. Romové se na stavbě výrazně podíleli, škola jim poskytovala vzdělané učitele, pomůcky a o děti bylo postaráno po všech stránkách. Docházka do tohoto školského zařízení byla téměř stoprocentní. Přes veškerou snahu obyvatel se nepodařilo začlenit romské děti do běžných škol. Podle zkušeností z užhorodské školy se začalo vyučovat na dalších místech př. v Mukačově či v Dobšíně (Šotolová, 2008). Toto byl pouze začátek, od doby první republiky došlo k několika zásadním změnám nejen v České republice, ale i v zahraničí.

2.1.1 Vzdělávání Romů ve Slovenské republice

V posledních letech se na Slovensku věnuje velká pozornost přípravným třídám, v minulosti označovaných jako nulté ročníky, do nichž byli žáci, kteří dosáhli věku povinné školní docházky, zařazováni dle předchozí důkladné pedagogicko-psychologické a speciálně-pedagogické diagnostiky. *„Cílem projektu nultých ročníků je snížení neúspěšnosti dětí ze sociálně a jazykově znevýhodněného prostředí (Šotolová, 2008, s. 75).“* Přípravné třídy vznikaly za účelem intenzivního působení na dítě ve formě celodenního výchovně-vzdělávacího systému s prolínáním programu výchovné práce mateřské školy a částečným plněním programu 1. ročníku základní školy.

Tyto speciální třídy se realizují v lokalitách s největší koncentrací romských dětí a dětí z jazykově a sociálně znevýhodněného prostředí. Dítě je ve škole v době od 8:00 do 16:00, přičemž vyučovací jednotky nejsou časově limitované. Personálně zde obvykle působí

pedagog mateřské školy a také pedagog základní školy. Vyučující se měsíčně setkávají na pedagogických radách, kde se hodnotí dílčí výsledky, řeší se aktuální problémy z oblasti didaktické, metodické a psychologické. Pracovní listy a učební texty, v případě potřeby i dvojjazyčné, vypracovává metodické oddělení. Z učebnic se používají učebnice pro 1. ročník. „*Učební plán i obsahová náplň mají sledovat následující úlohy* (Šotolová, 2008, s. 76):

- *poskytnout prostor a podmínky pro intenzivní přípravu na vstup do 1. ročníku základní školy;*
- *zajistit alternativní a netradiční formy vyučování, dětem dát pocit úspěšnosti, a tím utvářet kladný vztah ke škole a vzdělávání vůbec;*
- *rozvíjet kulturní, sociální a společenské návyky;*
- *do mimoškolní činnosti zapojit rodiče;*
- *zmírnit dosud velmi vysokou neúspěšnost romských žáků v 1. a 2. ročníku základní školy.*“

Zajímavě se jeví i kompenzační výchova Romů, jež „*představuje systém forem, metod a obsahu vzdělávání dětí, mladých lidí, dospělých, kteří jsou v situaci sociální, kulturní nebo ekonomické deprivace* (Zelina a kol., 2002, s. 90).“ Rozlišujeme několik druhů kompenzační výchovy pro znevýhodněné osoby jako individuální, domácí vzdělávání, speciální třídy a kompenzační výchovu v užším slova smyslu. „*Školy s kompenzační výchovou mají autonomii v části osnov, v metodách práce, v hodnocení žáků i v organizaci práce* (Šotolová, 2008, s. 80).“

Uvádíme i slovenský systém DROMUS, který vyhovuje i našim českým podmínkám. Jak popisuje Šotolová (2008, s. 80-81) systém vychází z těchto předpokladů:

- D – docházka do školy;
Důležité je, aby se dítě co nejdříve dostalo do mateřské školy a aby se realizovalo celoživotní vzdělávání. Zelina udává možnosti, jak zlepšit docházku do školy: starší dítě vodí do školy mladší, rodiče sami vodí dítě, vodění dětí asistentem pedagoga, zpřísnění legislativy, odebrání přídavek na děti. Připravit vzdělané pedagogy volného času, zajistit jejich financování. Motivovat žáky a jejich rodiče. Vytvořit systém motivů pro celoživotní vzdělávání romského obyvatelstva.
- R – regulace a řízení, autoregulace;
Bez řízení (managementu), regulace a autoregulace nelze vytvořit systém vzdělávání Romů. (Šotolová, 2008, s. 81) Jak uvádí Zelina (2002), učitelé a vychovatelé si často stanovují nesprávné cíle anebo mají předsudky vůči kázni

a autoregulaci žáků, a poté, přirozeně, výchovně selhávají, co je u romských dětí umocněno nedůvěrou v neromské učitele, kteří podle jejich předsudků i postojů nechápou romskou duši.

- O – obsah vzdělávání;

„Při výběru obsahu je třeba přihlížet k zájmům, zkušenostem a potřebám žáků. Zároveň by obsah vzdělávání měl zahrnovat základní potřeby člověka pro budoucnost.“

- M – metody edukace Romů;

„Metod vzdělávání Romů vycházejí z potřeb rozvoje osobnosti romského dítěte prostřednictvím rozvoje kognitivizace, emocionality, motivace, sociability, autoregulace a kreativity (Zelina a kol., 2002, s. 140).“

- U – učitel;

Učitel by měl mít pro vzdělávání romských dětí adekvátní vysokoškolské vzdělání. Aby byl ve své práci úspěšný, musí mu být poskytnuty patřičné podmínky.

- S – suportivní (podpůrné) služby, společnost, zpětná vazba.

2.1.2 Vzdělávání Romů v Rakousku

„Od roku 1993 rakouské národní školy umožňují integrované vzdělávání, které se týká i dětí, jejich mateřský jazyk je jiný než němčina (Šotolová, 2008, s. 96).“ Děti, které nejsou rakouské národnosti, se nevyučují v oddělených třídách, neboť vzdělávací politika razantně odmítá segregaci. Pro vytvoření speciální třídy pro děti jiných národností je nutný souhlas Ministerstva pro vzdělávání, vědu a kulturu, který zpravidla udělován jen ve výjimečných případech.

Zápis do školy probíhá běžným způsobem. Učitel pouze zjistí, zda německému jazyku rozumí či nikoliv, protože neexistuje žádný formální postup pro ověření znalosti němčiny. *„Dítě, jehož znalost vyučovacího jazyka je nedostatečná, je přijato jako tzv. „mimořádný“ žák na dobu 12 měsíců. Pokud se za tuto dobu nenaučí dostatečně vyučovacímu jazyku, může být tato doba vedením školy prodloužena o dalších 12 měsíců. Maximální délka statusu „mimořádný“ žák je tedy dva roky. Jakmile je žák přeřazen do statusu „řádný“, není už možný návrat do statusu „mimořádný“. Žáci se statusem „mimořádný“ nejsou známkováni v předmětech, ve kterých by nesplňovali požadavky daného učebního plánu z důvodu jazykové bariéry (Šotolová, 2008, s. 96).“*

Cílem daného přístupu je osvojení si jazyka země, ve které žijí, což je základním předpokladem pro integraci nejen do školství, ale celé společnosti. Další přístup v rakouském školství vychází z předpokladu, že pro optimální vývoj a zachování vlastní identity je třeba, aby si dítě déle rozvíjelo svůj mateřský jazyk a vnímavost ke své kultuře (Šotolová, 2008).

V Rakousku nelzáme rozdíly mezi Romy původními a přistěhovalci. Jednotlivé skupiny se vyznačují odlišnými postoji, starostmi i způsoby života. Dle Clougha (2002): Spolek Verein Roma ve spolupráci s vídeňskou skupinou Romano Centro nabízí programy na podporu vzdělávání Romů. Podobně jako v dalších evropských zemích i zde byli Romové do značné míry nabádáni posílat své děti do zvláštních škol na základě tvrzení, že se jim tam dostává daleko lepšího zacházení a nejsou tak diskriminovány.

V roce 1989 podpořila rakouská vláda zavedení „ Programu soukromé výuky“ pro romské děti, jehož výsledky vedly ke „zvýšení počtu Romů, kteří se zapisují na střední školy, a k poklesu počtu těch, kteří musí opakovat ročník, i těch, kteří chodí do zvláštních škol (Šotolová, 2008, s. 99).“

2.1.3 Vzdělávání Romů v Belgii

Většina dětí polousedlých rodičů navštěvuje školu pravidelně. Někteří rodiče však posílají děti do vyučování jen v předepsanou minimální dobu, čímž se návštěva školy brzy stane sporadickou a s vyšším věkem přibývá absencí. Mnohé děti Romů mají během prvních dvou tříd základní školy potíže, jelikož nikdy nechodily do mateřské školy. Totiž v průběhu dvou let musejí cvičit jemnou motoriku a rozšiřovat slovní zásobu.

„Kočující děti kromě toho mají problémy v kontinuitě školní docházky. Když přijdou jako noví žáci do třídy, je těžké odhadnout úroveň jejich vědomostí. Tak stráví první školní dny ohodnocování, následující období potřebují individuální péči. Je nápadný rozdíl mezi dětmi, které přicházejí ze škol, kde o ně bylo dobře pečováno, a dětmi, které byly ponechány samy sobě. Znovu se přichází na myšlenku vytvořit jakousi spojovací síť mezi učiteli, kteří vyučují migrující děti, zavedení školní knížky, která by podporovala nepřetržitou a kontinuitní školní péči (Šotolová, 2008, s. 109).“ Klima školy je vytvářeno učiteli a podporováno školou, uplatňují kulturní rozdílnost Romů ku prospěchu všech žáků v multikulturní výchově.

„Hlavní problémy se vzděláváním kočujících (Šotolová, 2008, s. 109):

- pravidelnost školní docházky u dětí trhovců není (doprovázejí rodiče na cestách);
- jiní navštěvují školu teprve po policejní výzvě, rodiče těchto dětí mají ke škole odmítavý přístup;

– *nedostatek mateřských škol.*“

Vzhledem k otevřenosti Belgie vůči okolnímu světu má zkušenosti s multikulturní výchovou, která je i součástí vysokoškolského studia učitelů jako nezbytnost, jež má být obsažena v základním vzdělávání. Cílem je, aby minoritní a majoritní společnosti byly schopné vzájemné funkční a otevřené komunikace (Šotolová, 2008).

2.1.4 Vzdělávání Romů ve Francii

„Počet Sintí a Romů je ve Francii relativně velký, přibližně 250 až 300 000. Francie je v počtu Romů na v rámci Evropské unie na druhém místě hned za Španělskem (Šotolová, 2008, s. 110).“ Návštěvnost školních zařízení Romy je relativně nízká a občasná, avšak počet mobilních škol, které pečují o skupiny kočujících rodin. Tato metoda školní péče má umožnit začlenění romských dětí ve věku tří až patnácti let do ukončení pravidelné školní docházky.

„Určitý počet kočovných dětí je umístěn ve třídách prvního cyklu v Národním centru pro dálkové vyučování. Strategie centra spočívá v tom, že dává přednost individuálního postupu tím, že akceptuje nestálost – neusazení Romů, připouští se, aby škola doprovázela kočující, a dává se jim tak možnost přemísťování, cestování a uskutečňování původního způsobu života. Žáci jsou sledováni stejnými učiteli, kteří tak mohou posuzovat uskutečněné pokroky, zavést opravdový dialog s dítětem i jeho rodinou, radit mu, a nakonec v něm podnitit nejvýhodnější zájmy vzhledem k okolí. Toto sledování může ostatně jít až za školní věk a pokračovat na vyšším cyklu... Hned po zápisu poskytuje Národní centrum pro dálkové vyučování kurzy, náměty úkolů, autokorektivní cvičení, pracovní pomůcky. Nákup knih nebo odborných pomůcek rodiči žáků je omezen na naprosté minimum. Využívají se audio a videokazety, diapozitivy a další prostředky, aniž by se ztrácely ze zřetele problémy nákladů způsobených vzděláváním kočovných žáků (Šotolová, 2008, s. 113).“ Centrum zpracovalo v posledních letech několik nových projektů např. letní kurzy, které mají za účel znovu aktualizovat získané vědomosti.

2.1.5 Vzdělávání Romů ve Velké Británii

„Od roku 1998 bylo na britských základních a středních školách mnoho reforem, které měly sloužit ke zvýšení předpokladů vzdělávat úspěšné žáky. Školy se rozhodly zaměstnávat více asistentů pedagoga, kteří by podpořili svým přínosem kvalitu vzdělávání. Potvrzující je zjištění, že na základě výzkumu a inspekčních šetření pomáhají asistenti skutečně zvyšovat

vzdělanostní úroveň žáků. Odvádějí prospěšnou práci již po delší dobu. Jde přednostně o ty asistenty, kteří mají splněn kvalifikační předpoklad (Šotolová, 2008, s. 85).“

Hlavní přínos asistenta pedagoga tkví v podpoře žáků, učitele, školy i kurikula. Přispívá také k zapojování žáků do života školy, k vyhledávání schopných žáků a podpoře jejich nezávislosti, ke zvyšování dosavadních výkonů žáků i ke zvyšování školních standardů. V roce 2001 byla vydána „Národní pravidla pro asistenty učitelů“ příručka zahrnující požadavky na jejich profesní přípravu. Asistenti si mohou doplnit vzdělání a působit v budoucnu jako učitelé (Šotolová, 2008 srovnej The role of the teaching assistant, 2000).

„Komunikace s etnickými menšinami se ve Velké Británii týká především práce tzv. bilingvních asistentů, kteří realizují nezbytnou komunikaci školy s rodinou, pro niž není angličtina jazykem původním. Bilingvní asistenti s rodiči nejen hovoří, ale mohou jim pomoci překonat nedorozumění vzniklá z důvodu kulturních rozdílů. Tito asistenti navazují důležité vztahy také s významnými zástupci cizojazyčné komunity (Šotolová, 2008, s. 88).“

Bilingvní asistenti spolupracují s EMAS Center (Ethnic Minority Achievements Service, ve volném překladu Centrum pro zajišťování služeb etnickým minoritám). EMAS Center zajišťuje tyto „služby (Šotolová, 2008, s. 88-89):

- *zaměstnává EMAS asistenty pro práci s minoritami;*
- *monitoruje aktuální situaci etnických minorit ve své lokalitě;*
- *zajišťuje škole náhradu za asistenty v případě jejich nepřítomnosti pro nemoc nebo pro účast na školení;*
- *monitoruje práci asistenta přímo na škole formou inspekci;*
- *zajišťuje překlady jazyků;*
- *kooperuje se školou a dalšími potřebnými institucemi.“*

Při výkonu přímé asistentovy výchovně-vzdělávací činnosti musí být nejprve stanovena úroveň žáka v jednotlivých vyučovacích předmětech. Průběžně sleduje jeho vývoj a hodnotí výkon. *„Překládá při komunikaci žáka s učitelem a se spolužáky. Integruje žáka například tím, že se jej pomocí přeložení stěžejních bodů rozhovoru, snaží zapojit do diskuze třídy. Specifickým úkolem asistenta je podporovat u žáka nadále jeho rodný jazyk. Pomáhá pro něj připravovat materiály v jeho jazyce (Šotolová, 2008, s. 89).“* Podpora asistenta snižuje u dítěte schopnost postupného osvojování majoritního jazyka, čímž se snižuje i jeho možnost domluvit se.

Ve velké míře komunikuje bilingvní asistent také s rodiči žáka. Přichází s nimi do styku nejen na třídních schůzkách, ale i při návštěvách v komunitě, které vykonává v doprovodu některého dalšího zaměstnance školy. Seznamuje rodiče s obsahy národního

kurikula, se záznamy o pokrocích jejich dítěte ve školní práci a může plnit roli tlumočnicka mezi nimi a třídním učitelem žáka. „*Nezbytné je to, aby rodiče bilingvního asistenta svého dítěte znali, měli povědomí o vymezení jeho role a věděli, kdy a kde jej mohou zastihnout. Pokud je asistent zaměstnáván pouze školou, bez EMAS Center, škola posílá rodičům dítěte dopis s informacemi o této své zavedené službě asistenta. V opačném případě by mělo rodiče kontaktovat přímo EMAS Center* (Šotolová, 2008, s. 90 srovnej EMAS, 2010).“

2.2 Vzdělávání romských žáků v České republice

O vzdělávání žáků romských v České republice pečuje nejen Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT), ale ke zlepšení stavu přispívá svou činností i několik neziskových organizací např. Nadace Romane Čhave.

Tři roky starým „*rozsudkem dal Evropský soud pro lidská práva ve Štrasburku za pravdu skupině někdejších romských žáků a žákyň, že je Česká republika nepřímou diskriminovala ve vzdělávání. V důsledku toho měli tito lidé snížené šance na získání lepšího zaměstnání, což negativně ovlivnilo a ovlivňuje kvalitu celého jejich dalšího života* (Vzdělávání Romů dva roky po štrasburském rozsudku, 2010).“ MŠMT rozsudek přijalo a podniklo kroky ke zlepšení situace ve vzdělávání.

Za nejzávažnější fakt vyplývající z šetření Ministerstvem řízeného Ústavu pro informace ve vzdělávání, který zjišťoval na území celé republiky počty romských žákyň a žáků vzdělávaných podle různých vzdělávacích programů, lze považovat údaj, že z celkového počtu všech romských žákyň a žáků základních škol navštěvuje školy vyučující podle Rámcového vzdělávacího programu pro lehce mentálně postižené téměř třetina (přesně 26,7 %), zatímco z celkového počtu žákyň a žáků neromských navštěvovalo tyto školy pouze 2,17 % (tamtéž).

Na zlepšování vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí se podílí i koalice Společně do školy. Organizace Společně do školy vznikla po zmíněném rozsudku Evropského soudu pro lidská práva z listopadu 2007. Je tvořena mezinárodními, romskými i českými nevládními organizacemi: European Roma Rights Centre, Amnesty International, Step by Step ČR, Open Society Fund Praha, Peacework, romské středisko DROM, občanské sdružení IQ Roma Servis, ROMODROM, Český helsinský výbor, Člověk v tísni, Vzájemné soužití, Liga lidských práv, britská nezisková organizace European Dialogue a Romské sdružení Čačipen. Projekt založil a koordinuje Zšvůle práva. Členové organizace realizují vzdělávací projekty, výzkumy a analýzy. Zaměřují se přitom na stmelení českého

vzdělávacího systému vzhledem k uplatnění principu rovných příležitostí ve vzdělávání pro všechny děti bez rozdílu příslušnosti k většinové či menšinové skupině a nezávislé na společenském postavení (Vzdělávání Romů dva roky po štrasburském rozsudku, 2010).

Ze závěrů dvou analýz (Vzdělanostní dráhy a vzdělanostní šance romských žákyň a žáků základních škol v okolí vyloučených romských lokalit – realizovaná GAC, s. r. o. a Analýza individuálního přístupu pedagogů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami – realizovaná Člověk v tísni, o. p. s.) popisujících situaci žáků sociálně znevýhodněných ve školství, které si nechalo zpracovat MŠMT, vyplývá, že problémovou situaci těchto dětí je nutno řešit. Tedy cíleně se zaměřit na zvýšení jejich školní úspěšnosti pomocí účinných opatření (Vzdělávání Romů dva roky po štrasburském rozsudku, 2010). Studie odhalují:

- Ve školách v blízkosti sociálně vyloučených lokalit existují nerovné vzdělanostní šance romských a neromských dětí.
- Šance romských žákyň a žáků ukončit základní školu s vrstevníky, s nimiž ji začali, je přibližně poloviční v porovnání s jejich neromskými spolužákyněmi a spolužáky. Tato tendence souvisí s přestupy na školy vzdělávající podle programu pro děti s lehkým mentálním postižením.
- Základní školu hlavního vzdělávacího proudu navštěvuje 72 % romských dětí (v případě neromských dětí se jedná o 92%), přičemž základní školy pro děti s lehkým mentálním postižením navštěvuje téměř třetina romských dětí (v porovnání s 8 % dětí neromských – Daná procenta neodpovídají zjištění Ústavu pro informace ve vzdělávání.).
- Vzdělávací systém v České republice je přes probíhající transformaci speciálního školství stále zatížen poměrně výraznou tendencí vyřazovat z hlavního vzdělávacího proudu směrem ke specializovaným formám vzdělávání, určeným primárně pro osoby se zdravotním postižením včetně lehkého mentálního postižení, vysoké počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (v praxi se vyvozuje, že na jedno reintegrované dítě do hlavního vzdělávacího proudu připadá přibližně 85 těch, které jej opustí směrem ke specializovaným formám vzdělávání). Ze základní školy hlavního vzdělávacího proudu odcházejí mimo něj v průměru dvě z desíti romských děvčat a 2,4 romských chlapců.

Ze zjištění vyplývají důvody pro změny, které MŠMT aktuálně realizuje následujícími opatřeními (tamtéž):

- a) Z fondů EU rozděluje finanční prostředky na projekty škol, školských poradenských zařízení, školských a výchovných zařízení atd.

- b) Dne 1. 7. 2009 začal fungovat ve všech regionech národní projekt Centra podpory inkluzivního vzdělávání, který pomáhá školám v jejich práci se znevýhodněnými žáky přímo, pomocí vytváření proinkluzivních strategií a podpůrných opatření.
- c) Česká školní inspekce sleduje naplňování rovných příležitostí ve vzdělávání, a zda základní školy praktické opětovně včleňují své žáky do hlavního vzdělávacího proudu.
- d) Vznikl Akční plán včasné péče o děti se sociokulturním znevýhodněním, který je zaměřený zejména na podporu předškolního vzdělávání.
- e) Dlouhodobému řešení situace se věnuje Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (NAPIV), který zastřešuje veškerá opatření a změny nutné k zajištění tohoto vzdělávání, čímž popisuje i přístup k dětem se sociálním znevýhodněním.

2.2.1 Právní zakotvení a koncepce vzdělávání

Čermák (2010, s. 3) uvádí, že „*právo na vzdělání patří mezi lidská práva zakotvená v ustanoveních mnoha mezinárodních smluv, jimiž je Česká republika vázána. Za všechny jmenujme alespoň Evropskou úmluvu o lidských právech a základních svobodách (konkrétně čl. 2 jejího prvního Dodatkového protokolu), čl. 28 Úmluvy o právech dítěte, čl. 13 Mezinárodního paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech. Otázce rovných příležitostí ve vzdělávání se pak věnuje čl. 5 Mezinárodní úmluvy o odstranění všech forem rasové diskriminace, čl. 12 odst. 3 Rámcové úmluvy o ochraně národnostních menšin a rovněž nově vydané doporučení č. 10 Evropské komise proti rasismu a intoleranci.*“ Právní zakotvení vzdělávání můžeme nalézt především v tzv. školském zákoně tedy Zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, konkrétně v §14.

K zajištění speciálních vzdělávacích potřeb v předškolním a základním vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním se vztahuje Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním vydané MŠMT (Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním, 2010, s. 1-3). „*Smyslem metodického doporučení je:*

- *příspět k zajištění podmínek pro poskytování odpovídajících podpůrných a vyrovnávacích opatření pro děti a žáky a žákyně se sociálním znevýhodněním především ve školách hlavního výchovně vzdělávacího proudu, tj. školách, které*

nejsou samostatně zřízeny pro děti, žáky a žákyně se zdravotním postižením (dále jen „běžná škola“);

- *umožnit žákům/žákyním plné rozvinutí jejich individuálního vzdělávacího potenciálu tak, aby mohli úspěšně pracovat dle vzdělávacích programů běžných škol;*
- *příspět k předcházení nadměrnému zařazování žáků a žákyně se sociálním znevýhodněním do škol samostatně zřízených pro děti, žákyně a žáky se zdravotním postižením (tj. zejména do škol primárně určených pro vzdělávání žáků a žákyně s lehkým mentálním postižením);*
- *vytvořit podmínky pro aplikaci adekvátních diagnostických postupů, zabezpečujících eliminaci možné záměny sociálního znevýhodnění za zdravotní postižení, zvláště pak za diagnózu lehké mentální retardace. “*

„Rovný přístup ke vzdělávání je deklarován ve školské legislativě v § 2 odst. 1 písm.

a) zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, jako takový se prolíná celým zákonem a jeho podpora je tak jednoznačným úkolem každé školy. Rovné příležitosti na základní škole spoluvytvářejí podmínky nezbytné pro pokračování vzdělávání žáků a žákyně v sekundárním vzdělávání, získání kvalifikace a uplatnění na trhu práce. V maximální možné míře je nutné zmírnit případné negativní vlivy znevýhodňujícího sociálního prostředí, které má přímý dopad na jejich vzdělávací dráhu (srovnej Slyšení: Rovný přístup ke vzdělávání s ohledem na žáky z romské menšiny na půdě Senátu, 2010). “

Doporučení popisuje jednotlivé kroky ke zlepšení současné situace vzhledem k požadavkům na základní školy i na samotné pedagogy a dále se věnuje i spolupráci s poradenskými zařízeními a diagnostice speciálních vzdělávacích potřeb žáků se sociálním znevýhodněním. K nejpodstatnějším zásadám na základních školách patří následující tvrzení: (Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyně se sociálním znevýhodněním, 2010, s. 3-5):

- a) *„Ze strany základní školy je důležité:*
- *upřednostňovat jejich inkluzivní vzdělávání (v běžných třídách běžných základních škol);*
 - *realizovat aktivity směřující k dlouhodobé individuální podpoře žáků a žákyně, průběžnému vyrovnávání vstupního znevýhodnění a současně vytvářet takové emoční prostředí, které je bude motivovat k osvojení hodnot a znalostí a kompetencí očekávaných ve vztahu k integraci do společnosti;*
 - *zaručit všem žákům a žákyním bezpečné a respektující prostředí;*

- využívat v případě potřeby podpory asistenta pedagoga pro žáky/žákyně se sociálním znevýhodněním;
- vytvořit ve škole odpovídající prostor pro přípravu na vyučování a poskytnout v jejím rámci dostupnou pomoc pedagogického pracovníka (osvědčuje se například zpřístupnění školní knihovny v průběhu přípravy na vyučování, umožnění využití přístupu na internet při zpracovávání domácích úkolů, zřízení (školního klubu) školského zařízení pro zájmové vzdělávání, jenž umožní i tyto aktivity atp.);
- spolupracovat s poskytovateli služeb dostupných v dané lokalitě a využít jejich kapacity k podpoře žáků a žákyň, případně rozvíjet společné aktivity (s neziskovými organizacemi poskytujícími sociální služby, jejichž cílovou skupinou jsou rodiny ohrožené sociálním vyloučením, odborem péče o dítě apod.);
- využívat prostředků z dotačních výzev MŠMT i dalších institucí, určených k získání potřebných zdrojů pro realizaci programů podpory sociálně znevýhodněných žáků/žákyň;
- cíleně zabezpečovat vzdělávání pedagogických pracovníků v problematice práce se sociálně znevýhodněnými žáky/žákyněmi (pocházejícími z prostředí sociálního vyloučení, cizinci, žadateli o azyl apod.);
- cíleně vytvářet v rámci školy dostatečné informační zázemí o problematice práce se sociálně znevýhodněnými žáky/žákyněmi (relevantní literatura, databáze dostupných kvalitních internetových zdrojů, metodické materiály apod.). “

b) „Ze strany pedagogických pracovníků je podstatné:

- upřednostňovat zejména motivující a aktivizující metody výuky a hodnocení, které mají větší potenciál rozvíjet individuální předpoklady žákyň a žáků a umožňují pozitivně využívat heterogenitu žákovského kolektivu (vytvářet příležitost zapojení všech smyslů do učení se, střídat výklad a individuální či skupinovou činnost žákyň a žáků, vytvářet vzdělávací projekty atp.);
- sledovat zájmy žákyň a žáků a při plánování výuky začleňovat témata atraktivní pro žáky a žákyně ve skupině;
- sledovat komunikační dovednosti, jazykovou vybavenost a aktivní slovní zásobu žákyň a žáků a pomáhat jim překonávat případné znevýhodnění v této oblasti (pomoci zde může i asistent pedagoga, využití disponibilní časové dotace ve školním vzdělávacím programu);

- získávat relevantní informace o rodinném zázemí dětí, žákyň a žáků a zajímat se o to, do jaké míry může rodina poskytnout žákyním a žákům potřebné materiální zázemí či podporu a pomoc při vzdělávání;
- mít k dispozici dostatek pomůcek k využití žáky a žákyněmi ve škole či při přípravě ve škole v období mimo vyučování (např. školní družina, školní klub, zájmové kroužky, doučování);
- při práci s žáky a žákyněmi a při zadávání domácí přípravy zohledňovat možnosti, dané jejich rodinným zázemím;
- uvědomovat si, že pokud žáci a žákyně nemají dostatečnou podporu v rodinném zázemí, není možné je za to činit zodpovědnými, ale je nezbytné vytvořit podmínky pro to, aby tato skutečnost co nejméně negativně ovlivňovala jejich školní úspěšnost;
- být v pravidelném kontaktu s rodiči či zákonnými zástupci žákyň a žáků a vzájemně se pravidelně informovat o pokrocích a vývoji dítěte, poskytovat rodičům pozitivní zpětnou vazbu o pokrocích a dosažených výsledcích jejich dětí;
- pokud se pedagogickým pracovníkům školy nedaří navázat odpovídající spolupráci s rodinou žákyň a žáků, je nezbytné vyhledat prostředníka (terénní sociální pracovník, pracovník neziskové organizace poskytující sociální služby, odbor sociálně právní ochrany dětí atp.).“

2.2.2 Přípravné třídy

„Ze zkušenosti pedagogů a z výsledku psychologických vyšetření školní zralosti vyplývá, že handicap romských dětí, které přicházejí do prvního ročníku ZŠ, se netýká pouze oblasti jazykové, ale také sociální, kulturně-společenské a pohybové (Šotolová, 2008, s. 52).“

K překonání či snížení těchto nedostatků právě slouží přípravná třída.

Zákon 561/2004 Sb. § 47 se zmiňuje o zařazování žáků do přípravné třídy. O přijetí rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky § 7 je uvedeno:

- Nejvyšší počet dětí v přípravné třídě je 15.
- Ředitel může vyřadit dítě z přípravné třídy:
 - a) na žádost zákonného zástupce dítěte;

- b) po předchozím prokazatelném písemném upozornění zákonného zástupce, jestliže dítě bez omluvy nedochází nepřetržitě nejméně jeden měsíc do přípravné třídy;
 - c) po předchozím prokazatelném písemném upozornění zákonného zástupce, jestliže počet zameškaných dnů bez omluvy zákonným zástupcem dítěte překročí 30 dnů ve školním roce.
- Před rozhodnutím o vyřazení z přípravné třídy ředitel přihlédne vždy k zájmu dítěte.

Obsah vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání a je součástí školního vzdělávacího programu. Časový rozsah vzdělávání je určen počtem vyučovacích hodin stanovených pro první ročník.

Učitel přípravné třídy vypracuje na konci druhého pololetí školního roku zprávu o průběhu předškolní přípravy dítěte v daném školním roce. Zpráva musí obsahovat vyjádření o dosažené úrovni hlavních cílů vzdělávání ve struktuře vymezené Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání. Zprávu dále doplňuje vyjádření speciálních vzdělávacích potřeb, případné doporučení pro přípravu individuálního vzdělávacího plánu pro vzdělávání v dalším období a další doporučení pro vzdělávání dítěte (Vyhláška č. 48/2005 Sb.).

2.2.3 Romský pedagogický asistent

Asistent pedagoga jako pedagogický pracovník musí splňovat základní požadavky, ke kterým patří plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka. Asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost. Rozsah přímé pedagogické praxe stanovuje vláda, přičemž týdenní rozsah stanoví ředitel školy. Svou odbornou kvalifikaci může získat:

- a) vysokoškolským vzděláním – studium v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,
- b) vyšším odborným vzděláním – studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku,
- c) středním vzděláním s maturitní zkouškou – ukončení vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu pedagogických asistentů,

- d) středním vzděláním s výučním listem – ukončení vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky, nebo
- e) základním vzděláním a absolvováním akreditovaného vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga (Zákon č. 563/2004 Sb.).

„Funkci asistenta pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním lze ustanovit zejména pro žáky z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením. Je vhodné, aby asistent pedagoga dobře znal prostředí, z něhož v převážné většině žáci pocházejí, např. z romské komunity (Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence č.j. 14 453/2005-24, 2005).“

„První romský pedagogický asistent začal pracovat v ostravské škole Přemysla Pittra v roce 1993. Další asistenti pak byli přijímáni do škol od roku 1996. Do roku 1997 se o jejich náplň, ale i odměny staraly neziskové organizace, jmenovitě Nadace Nová škola a Společnost Romů na Moravě. V letech 1997 a 1998 se romští asistenti stali státními zaměstnanci, jejich platy hradí MŠMT ČR. Zmíněné neziskové organizace se i nadále podílejí na jejich financování a vzdělávání (Šišková, 2001, s. 149).“ V současnosti pracuje v České republice víc než 300 pedagogických asistentů pro žáky se sociálním znevýhodněním (Šišková, 2001).

Tato poměrně nová pracovní pozice plní ve školství nezastupitelnou roli, pomáhá romskému dítěti poznat, pochopit a přijmout odlišné sociokulturní prostředí se všemi jeho specifiky. Romský pedagogický asistent přijímá funkci tlumočnicka, který napomáhá dětem a jejich rodičům lépe porozumět tomu, co jim sdělujeme. Romští žáci totiž užívají pouze účelový český jazyk, tedy česká slova s romským obsahem. Je schopen se žákům věnovat jednotlivě a zlepšit tak jejich školní úspěšnost a zapojení do vyučovacího procesu. Může také působit jako identifikační vzorec při volbě povolání, jeho přítomnost dítěti dokládá možnost uplatnění se i na vyšších pozicích, než které dosud poznalo.

Romský asistent má význam i pro pedagoga samotného. Může totiž učiteli nabídnout vzorec chování minoritní skupiny vzhledem k dětem, které zefektivní výuku jako takovou. (Romští rodiče vychovávají své potomky odlišným způsobem, mají v rámci rodiny jiné postavení, dostávají větší svobodu projevu. Pokud ale chování romského dítěte překročí přijatelnou mez, bývá hlasitě okřiknuto či dokonce fyzicky potrestáno.) Dobrý a vnímavý romský asistent má u dětí přirozenou autoritu a díky tomu může ve třídě udržet kázeň a tak i příznivou atmosféru.

2.2.4 Přístup romských rodin ke vzdělávání

Navrátil ve své knize uvádí výsledky výzkumu D. Rudy a J. E. Grusec z University of Toronto, kteří se v roce 2001 zabývali způsoby výchovy a pojetím autority v různých kulturách. Tvrdí, že v „kulturách, kde převažují spíše kolektivní hodnoty, ke kterým se romská komunita blíží, je velice důležitou hodnotou příslušnost k rodině nebo komunitě. V takové společnosti se děti učí, že velice důležitá jsou přání nejbližších. Sebeprosazení jedince na úkor rodiny je hodnoceno negativně a může být potrestáno nejvyšším trestem – vyloučením z komunity. Cílem rodičovství v kolektivních kulturách tedy není autonomie jednotlivce, ale spíše podpora vzájemné spolupráce, závislosti na skupině a respektu ke kolektivním hodnotám (Navrátil, 2003, s. 106).“

Výsledky již zmíněného výzkumu se shodují s projektem *Podpory optimálního vývoje osobnosti dětí ze znevýhodněného sociokulturního prostředí* konaný v letech 1998 – 2000 na Fakultě sociálních studií Masarykovy university v Brně. Uvádí, že matky romských dětí jsou zaměřené na potřeby dětí. Zajímají se především o to, jak se dítě cítí, co chtějí a co nikoliv. Aktuální spokojenost dětí je pro ně podstatná, a proto se soustředí na jejich péči a plnění jejich potřeb. „Když dítě např. celý den běhá venku, večer je unavené a nemá napsané úkoly do školy, romské matky častěji než majoritní netrvají na napsání úkolů, protože dítě má být ve škole především odpočaté. Dokonce vyjadřovaly názor, že majoritní matky, které vedou dítě k tomu, aby plnilo úkoly za všech okolností, své děti nemají rády (Navrátil, 2003, s. 107).“

Rozdíl mezi jednotlivými výchovnými strategiemi dokládá příměr, indického znalce Romů, Kumara Vishwanatena, jenž pracuje v romské komunitě v Ostravě. Přirovnává české majoritní matky k hrnčírům, kteří tvarují své děti podle vlastních představ. Výchově věnují značné úsilí a přikládají jí velkou hodnotu. Na dětech oceňují, jak jsou vychované. Oproti tomu romské matky postupují jako zahradníci. O své děti pečují, ale záleží jen na nich samotných, jací budou. Hodnota matky se neodvíjí od chování dítěte. Důležité je to, aby se dítěti dobře dařilo (Navrátil, 2003).

Odlišnost postojů k výchově je jedním z hlavních problémů začlenění romských dětí do školského systému. Postoj matek ke škole jako k místu vzdělávání a výchovy je rozdílný. Romské matky zajímá, jak učitelé reagují na jejich děti a jak se chovají k rodičům samým. „Rodiče tedy hodnotí školu a učitele na základě reakcí dětí. Výkon dítěte ve škole není považován za klíčovou oblast. Dále předpokládají, že školní příprava je v kompetenci dětí a jejich učitelů, stejně tak jako školní dovednosti. Vnímají učitele jako osoby, které mají vliv

a do jisté míry i moc nad jejich dětmi. Tuto skutečnost hodnotí negativně. Majoritní matky tuto skutečnost považují za samozřejmou (Navrátil, 2003, s. 126). “

V centru pozornosti matek jsou důsledky, které školní docházka dítěti přináší. Soustředují se na plnění aktuálních potřeb svých dětí. Proto nespokojenost dítěte může vyvolat negativní hodnocení romských rodičů. Děti jsou doma vychovávány jinými výchovnými metodami, než jaké majoritní učitelé běžně využívají. *„Romští rodiče předpokládají, že škola by se měla přizpůsobit dítěti. Protože i oni se dítěti přizpůsobují a je to pro ně samozřejmé (Navrátil, 2003, s. 127). “*

Postoj dětí k učitelům se odvíjí od zkušenosti s dospělými, jež získaly doma. Vztah k autoritám tvoří jeden z faktorů školní zralosti. *„Romské dítě se doma setkává s autoritou dospělých a starších sourozenců. Jeho hodnota však nestojí na výkonu, který podá. Pravděpodobně tedy není problém v nepochopení asymetrického vztahu s učitelem, ale v pocitu nepřijetí, který žák ve škole prožívá (tamtéž). “*

P. Navrátil, V. Sekyra a H. Balabánová dále formulují pravidla, která mohou být užitečná při kontaktu školy s romskou rodinou. Mimo jiné předpokládá základní etická pravidla chování.

- Pravidla pro kontakt s rodinou v domácnosti:
 - Pro navázání kontaktu je nejlepší navštívit rodiče v domácnosti. Pokud možno ne poprvé poté, co se dítě dostane do problémů.
 - Je vhodné být pozván, např. přes asistentku, poradce.
 - Na začátku projevíme úctu (verbálně i neverbálně).
 - Přijmeme židli i nápoj (Můžeme si vybírat, nesmíme úplně odmítnout. Poprosíme alespoň o vodu.)
 - V domácnosti vždy něco oceníme. Ne však pořádek, protože by to mohlo znamenat, že jsme čekali nepořádek, špínu.
 - Důvod návštěvy sdělíme až později. Nejdříve posloucháme otázky a odpovídáme.
 - Nechválíme, nekritizujeme jiné Romy, nevíme, zda nejsou příbuzní.
 - Před dětmi projevíme rodičům úctu.
 - Kritizujeme jen mezi čtyřma očima.
- Pravidla pro kontakt s rodinou ve škole:
 - Poprvé pozveme rodiče do školy kvůli neutrální záležitosti.
 - Uděláme si na návštěvu dostatek času.

- Přivítáme podáním ruky, nabídneme posezení a pohoštění (pokud je možné).
- Kritizujeme mezi čtyřma očima ne před jinými lidmi. (Navrátil, 2003)

2.2.5 *Charakteristika romských žáků ZŠ praktických a ZŠ speciálních*

V základních školách speciálních mají právo vzdělávat se žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem (Zákon č. 561/2004 Sb.). Žáci základních škol speciálních jsou vzděláváni dle Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) se věnuje i žákům základních škol praktických. Do skupiny žáků se sociálním znevýhodněním patří žáci, kteří pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace. Jsou to žáci z různých u nás již žijících menšin nebo žáci přicházející k nám v rámci migrace (především azylanti a účastníci řízení o udělení azylu) tedy i Romové. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007)

„Počet těchto žáků se ve školách stále zvyšuje. Někteří z těchto žáků se bez závažnějších problémů integrují do běžné školy, jiní se mohou setkávat s různými obtížemi pro svou jazykovou odlišnost nebo proto, že jsou hluboce ovlivněni svými rodinami a jejich kulturními vzorci, projevujícími se v chování, jednání, odlišné hodnotové stupnici, stylu života, pojetí výchovy dětí, vztahu ke vzdělání apod. Žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním a ekonomickým postavením jsou častěji ohroženi sociálně patologickými jevy (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s. 102).“ „Škola se stává místem sociokulturní konfrontace dané odlišnosti socializace příslušníků minorit a většinové společnosti (Hádková, Cakirpaloglu, 2008, s. 22).“ Proto musí využívat specifické výukové postupy, které jsou vhodné pro rozmanité učební styly žáků a různé způsoby organizace výuky. Dále by měla plánovat výuku tak, aby vycházela ze zájmů, zkušeností a potřeb žáků různých kultur, etnik a sociálního prostředí. Mezi důležité dlouhodobé cíle školy spadá integrace žáků z odlišného kulturního a sociálně znevýhodňujícího prostředí, ochrana jejich minoritní kultury a podpora jejich úspěšnosti v majoritní společnosti (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007).

„Pro úspěšné vzdělávání žáků z kulturně odlišného, a s tím i mnohdy spojeného sociálně znevýhodňujícího prostředí, je nejdůležitějším činitelem především učitel, který své žáky i jejich rodinné prostředí dobře zná, dovede volit vhodné přístupy a vytvářet ve třídě i ve

škole příznivé společenské klima (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s. 102).“

Děti s odlišného sociokulturního prostředí mohou být ohrožené zvýšeným rizikem školního selhání. *„Nastupují do školy již s určitým handicapem, mnohdy jim chybějí znalosti, zkušenosti a dovednosti, které jsou pro přijatelnou adaptaci na školu nezbytné. Návštěva školy pro ně představuje větší zátěž danou nutností měnit navykklé způsoby chování a zvládnout najednou v krátkém časovém intervalu větší množství nových úkolů (Hádková, Cakirpaloglu, 2008, s. 22).“*

„Pro úspěšné vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním je potřebné zabezpečit tyto podmínky (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2007, s. 102):

- individuální nebo skupinovou péči;*
- přípravné třídy;*
- pomoc asistenta pedagoga;*
- menší počet žáků ve třídě;*
- odpovídající metody a formy práce;*
- specifické učebnice a materiály;*
- pravidelnou komunikaci a zpětnou vazbu;*
- spolupráci s psychologem, speciálním pedagogem – etopedem, sociálním pracovníkem, případně s dalšími odborníky.“*

3 METODY VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 Pojem výukové metody

„Výukovou metodu chápeme jako cestu žáků podporovaných a vedených učitelem k osvojení příslušných výchovně-vzdělávacích obsahů (Maňák, 2005, s. 7).“ Je nejadekvátnejším operativním nástrojem učitelovy vzdělávací kompetence, neboť zprostředkovává a zajišťuje dosažení edukačních cílů. Metoda nepůsobí izolovaně, ale je součástí komplexu četných činitelů, které ovlivňují průběh výuky. Plní funkci nositele a realizátora postupných kroků při osvojování učebních obsahů žáky. Dále má funkci komunikační, aktivizační a nejdůležitější funkci zprostředkování vědomostí a dovedností (Maňák, 2005).

Při analýze systému výukového procesu ve výchovně-vzdělávací praxi je pro hlubší pochopení nutné vyčlenit výukovou metodu jako „relativně samostatný edukační fenomén (Maňák, 2005, s. 22)“. Musíme se přitom vyvarovat podcenění výukových metod, kdy výuková metoda splývá s celkovým edukačním postupem. V případě přecenění dochází k „metodikaření (Maňák, 2005, s. 22)“, při kterém se neorientujeme na komponenty výuky a upřednostňujeme formu nad obsahem.

Obecně se udržuje představa, že obsah jednoznačně určuje metodu, která má ve výukovém procesu služební funkci, neboť převážně zajišťuje jen zprostředkování výukových obsahů žákům. Avšak cíle školy sledují nejen osvojování vědomostí, ale zahrnují také rozvoj schopností, dovedností, myšlenkových operací, vytváření postojů, přesvědčení a sociálních kompetencí, proto nelze metodu jednostranně přiřadit k obsahu. Metoda se aktualizuje komunikací učitele a žáka a modifikuje se aktuálními podmínkami výuky. Protikladné pojetí, při kterém výuková metoda určuje obsah, neodpovídá výchovně-vzdělávací skutečnosti. Neexistuje univerzální metoda, která by vyhovovala všem cílům. „Je zřejmé, že řešení vztahu obsahu a metody lze najít jen ve vzájemném propojení, které je ve své složitosti podmíněno četnými dalšími faktory (obr. č. 1) (Maňák, 2005, s. 22).“



Obrázek č. 1 Relace cíl – obsah – metoda (Maňák, 2005, s. 23).

Dle faktorů a podmínek výukového procesu lze výukovou metodu charakterizovat jako „*uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů* (Maňák, 2005, s. 23).“

„*V konkrétním vyučovacím procesu se uplatňují různé vyučovací metody souběžně a ve vzájemném propojení, nejsou vzájemně od sebe odděleny. Metody se mohou v průběhu vyučovací hodiny měnit, několikrát vystřídat. Jednostranné používání metod (např. slovních, nebo naopak praktických) nevede obvykle k úspěšným výsledkům* (Skalková, 2007, s. 185).“

Na systému metod, který se užívá v praxi, do jisté míry závisí, jaké formy poznávací činnosti žáků se stimulují a jak jsou usměrňovány procesy učení. Používání různých metod neznámá jen změny vnějších forem činnosti učitele, ale především změny ve vnímání a osvojování učiva žáky. V závislosti na tom, jakých metod učitel užívá, se vyučování odlišuje (Skalková, 2007).

Mezi kritéria volby vhodné výukové metody patří (Maňák, 2005):

- zákonitosti výukového procesu;
- cíle a úkoly výuky;
- obsah a metody daného oboru zprostředkovaného konkrétním vyučovacím předmětem;
- úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků;
- zvláštnosti třídy, skupiny žáků např. vztahy v kolektivu, různá etnika;
- vnější podmínky výchovně-vzdělávací práce např. geografické prostředí, technická vybavenost školy;
- osobnost učitele.

Při volbě systému metod je podstatné, „*aby se utvářel žádoucí vztah mezi metodami, které vedou k osvojování hotových poznatků, a těmi metodami, které organizují hledání, řešení teoretických i praktických problémů, rozvíjejí samostatné produktivní myšlení* (Skalková, 2007, s. 207).“ Dále se musíme zaměřit na reálné prostředky, které má učitel k dispozici, i samotnou učitelovu zkušenost. Při realizaci je ve vyučovacím procesu nezbytná cílevědomá součinnost učitele a žáků, což nastiňuje vzájemný vztah mezi metodami vyučování a metodami učení (Mialeret, 1991). Žáci si tak osvojují klíčové kompetence. „*Jednou z klíčových funkcí výukových metod je řídit (regulovat) žákovské učení tak, aby jeho výsledkem byly osvojené vědomosti a dovednosti a rozvinuté schopnosti žáků, a to v souladu s výukovými cíli, s přihlédnutím k individuálním rozdílům mezi žáky ve třídě. Regulace učení*

žáků však může poskytovat různě velký prostor pro žákovu samostatnou činnost. Této míře regulace také odpovídá volba a uplatnění výukových metod (Maňák, 2005, s. 42). “

3.2 Klasifikace výukových metod

Klasifikace výukových metod je otevřená, poněvadž stále vznikají nové přístupy. Při klasifikaci se používají mnohá různorodá kritéria, která společně poskytují relativně komplexní a pestrý přehled metod (Maňák, 2005). Pro přibližný přehled uvádíme dělení dle J. Maňáka (1995):

a) Metody z hlediska pramenu poznání a typu poznatků – aspekt didaktický:

- Metody slovní:
 - Monologické metody (např. přednáška, výklad).
 - Dialogické metody (např. dialog, diskuze).
 - Metody písemných prací (např. kompozice, písemná cvičení).
 - Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem.
- Metody názorně demonstrační:
 - Pozorování předmětů a jevů.
 - Předvádění (předmětů, činností, pokusů, modelů).
 - Demontrace statických obrazů.
 - Projekce statická a dynamická.
- Metody praktické:
 - Nácvik pohybových a pracovních dovedností.
 - Laboratorní činnosti žáků.
 - Pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku).
 - Grafické a výtvarné činnosti.

b) Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický:

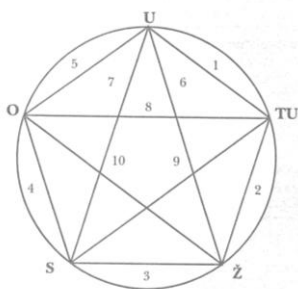
- Metody sdělovací.
- Metody samostatné práce žáků.
- Metody badatelské, výzkumné, problémové.

c) Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický:

- Postup srovnávací.
- Postup induktivní.
- Postup deduktivní.
- Postup analyticko-syntetický.

- d) Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální:
- Metody motivační.
 - Metody expoziční.
 - Metody fixační.
 - Metody diagnostické.
 - Metody aplikační.
- e) Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační:
- Kombinace metod s vyučovacími formami.
 - Kombinace metod s vyučovacími pomůckami.
- f) Aktivizující metody – aspekt interaktivní:
- Diskusní metody.
 - Situační metody.
 - Inscenační metody.
 - Didaktické hry.
 - Specifické metody.

„R. Winkel (1987) vychází ze své klasifikace z komplexnosti, cílové zaměřenosti a komunikativnosti výuky a navrhuje členění metod podle pěti vztahových pólů: U (učitel), TU (tým učitelů), Ž (žák), S (spolužáci), O (obsah), které vytvářejí různé struktury tvořící základ výukových metod (Maňák, 2005, s. 47-48).“



Obrázek č. 2 Členění metod podle komunikačních faktorů (Maňák, 2005, s. 48).

- Metody dvou pólové interakce Ž – O:
 1. individuální práce;
 2. programová výuka;
 3. písemná práce;
 4. domácí práce.
- Metody třípólové interakce Ž – S – O:
 5. partnerská výuka;
 6. práce v malých skupinách;

7. práce ve velkých skupinách;
 8. simulativní postupy.
- Metody čtyřpólové interakce U – Ž – S – O:
 9. výklad učitele;
 10. aktivity žáka;
 11. experimentování;
 12. rozhovor;
 13. dotazování žáků;
 14. diskuze;
 15. porada;
 16. debata.
 - Metody pětipólové interakce U – TU – Ž – S – O:
 17. týmová výuka.

V rámci kombinovaného pohledu na výukové metody uvádíme dělení J. Maňáka (2005), jenž dále rozlišil metody dle stupňující se složitosti edukačních vazeb na klasické, aktivizující a komplexní.

3.2.1 Klasické výukové metody

„Tradiční výukové metody zajišťují zprostředkovávání vědomostí a dovedností především v kontextu požadavků kurikula a z hlediska logiky obsahu jednotlivých vyučovacích předmětů (Maňák, 2005, s. 131).“ Nepředstavují zcela něco zastaralého a překonaného, ale zůstávají fondem osvědčených postupů, do něhož se začleňují i progresivní řešení a inovace. Klasické metody zahrnují:

- Metody slovní – Slovo je nezbytným nástrojem lidského myšlení, jeho správné použití patří k hlavním nástrojům v procesu poznávání. *„Metody slovního projevu jsou založeny na vnímání a chápání řeči posluchači, kteří si osvojují nové poznání (Skalková, 2007, s. 186).“* Mezi slovní metody zahrnujeme:
 - metody monologické – učitel sám vykládá látku př. vyprávění vysvětlování, přednáška;
 - dialogické – dochází k výměně myšlenek mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem př. rozhovor;
 - práce s učebnicí a knihou, textovým materiálem, písemné práce.

- Metody názorně-demonstrační (Maňák, 2005) – Důležitost smyslového vnímání a vykonávání praktických aktivit v poznávacím procesu dokládá fakt, že by bez nich nemohla vzniknout řeč jako taková. I nejstarší zprávy o lidských dějinách mají povahu vizuálních informací.
 - předvádění a pozorování;
 - práce s obrazem;
 - instruktáž.
- Metody dovednostně-praktické – Tyto metody se vztahují na postupy, které kultivují žákovy činnosti vedoucí k osvojení psychomotorických a motorických dovedností a k tvorbě materiálních produktů.
 - napodobování;
 - manipulování.

3.2.2 *Metody aktivního vyučování a kritické myšlení*

Tradiční zásoba výukových metod se v průběhu vývoje na základě nových poznatků, změněných společenských cílů a potřeb i zkušenostech učitelů neustále doplňuje, zdokonaluje a upravuje.

„Aktivizující metody ve vysoké míře zohledňují participaci žáků na osvojovacím procesu (Maňák, 2005, s. 131).“ Slouží k překonávání stereotypů ve výuce a podporují tvořivé hledání učitelů. Zvýrazňuje angažovanou účast žáků ve výuce, bezprostřední výrazné zapojení do výukových aktivit. Vymezují se jako postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů (Maňák, 2005). Některá výzkumná šetření odhalují skutečnost, že aktivizující metody mají své limity, se kterými musíme počítat. Zajímavé je zjištění (V. F. Jones, L. S. Jones, 1990, s. 207), *„že i úspěšní učitelé věnují 50 % času různým interaktivním činnostem se žáky, 35 % času řízení výuky a 12 % organizačním záležitostem.“*

„Komplexní metody dále rozlišují prostor výukových metod o prvky výukových forem, didaktických prostředků a mnohem víc než předchozí skupiny metod reflektující též celkové cíle výchovy a vzdělávání (Maňák, 2005, s. 131).“ Jde o složité metodické útvary, které předkládají různou ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické hry prostředky či životní situace.

Vybrané spektrum aktivního vyučování zahrnuje velké množství rozličných metod přes didaktické hry, kritické myšlení, brainstorming a projektovou výuku apod. Dané formy vyučování přispívají k aktivnímu učení. „*Aktivním učením rozumíme postupy a procesy, pomocí kterých žák (učící se jedinec) přijímá s aktivním přičiněním informace a na jejich základě si vytváří své vlastní úsudky. Tyto informace zpracovává a poté začleňuje do systému svých znalostí, dovedností a postojů* (Sitná, 2009, s. 9).“ Žák pracuje v procesu vzdělávání všestranně a aktivně ve většině jeho fází. „*Metody aktivního učení jsou charakteristické svým zaměřením na žáka, předpokládají plné zapojení každého jedince do celého procesu výuky. Žák není pouze pasivním „objektem“ učitelova zájmu; je centrem veškerého vzdělávacího dění ve třídě, je spoluvůrcem průběhu a obsahu výuky, na hodnocení třídní práce a na sebehodnocení* (tamtéž).“

Kritickým myšlením se zabývá mimo jiné i program Čtením a psaním ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking = RWCT), které vyvinulo Konsorcium pro demokratické vzdělávání (Consortium for Democratic Education) již v roce 1997. Jak vyplývá z otevřených definic, kritické myšlení je nezávislé myšlení, jehož východiskem je získání informace. Takovéto sociální myšlení začíná otázkami a problémy, které vyžadují řešení, pátrá po rozumných argumentech (Steelová, 2007, I.).

Pro plánování výuku slouží třífázový model E – U – R (Evokace – Uvědomění si významu – Reflexe), který je jednoduchý, účinný a pomáhá uskutečnit efektivní výuku (Steelová, 2007, III.). RWCT uvádí vybrané strategie založené na písemném projevu vhodné pro využití ve fázi evokace a reflexe:

- Myšlenková mapa (Clustering – shlukování) – Může být využita jako stimulace před důkladnějším prostudováním, či shrnutí prostudovaného námětu, jako způsob grafického zobrazení nových znalostí.
- Pětílístek (Cinquains) – Rozvíjí schopnost stručně shrnout téma. Pětílístek je „*pětiřádková „básnička“, která po pisateli vyžaduje, aby shrnul informace a názory do výrazů, které vystihují námět nebo o něm uvažují* (Steelová, 2007, II. s. 24).“
- Volné psaní – „*Brainstormingová metoda, která dovoluje psát na papír vše, co nás k určitému tématu, námětu právě napadá, aniž bychom své psaní podřizovali nějakým formálním (stylistickým či pravopisným) požadavkům* (Steelová, 2007, II. s. 26).“
- Kostka – „*Učební strategie, která umožňuje vnímat a uvažovat o tématu z mnoha hledisek* (Steelová, 2007, II. s. 27).“ Využijeme symbol hrací kostky, která má na svých stranách napsáno šest pokynů: popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj,

argumentuj pro a proti. Následným vrháním kostky popisujeme pojem z několika úhlů pohledu dle příslušného zadání.

- Srovnávací tabulka – Slouží k přehlednému shrnutí informací, užívá se při porovnávání tří a více problémů.
- T-graf – „*Univerzální grafický nástroj k znázornění a zaznamenávání protikladných reakcí v diskuzi* (Steelová, 2007, III. s. 44).“
- Vennův diagram – Tvoří ho dva a více částečně se překrývající kruhy (čtverce, obdélníky), používající se pro znázornění kontrastu jevů a jejich styčných oblastí (Steelová, 2007, III.).

Některé metody vhodné pro uvědomění (Steelová, 2007, III.):

- Systém značek I. N. S. E. R. T. – Značkami žáci označují různé informace v textu: ✓ již známá/– rozporuplná /+ zajímavá a nová/? informace, které nerozumí a tam, kde požadují další informace.
- Čtení s otázkami – Dva žáci si za každým odstavcem textu pokládají vzájemně otázky vycházející z přečteného.
- Podvojný deník – Ke čtenému textu musí mít žák čistý list papíru, který si rozdělí na dvě části. Na levou stranu si vypíše doslovný citát či zajímavou myšlenku. Na pravou stranu listu si zapíše své poznámky a připomínky.

Při realizaci jednotlivých strategií je podstatná příprava učitele a následné zhodnocení průběhu výuky.

4 MODIFIKACE VÝUKY PRO ŽÁKY ZŠ PRAKTICKÝCH A ZŠ SPECIÁLNÍCH

4.1 Individuální přístup

„Individuální přístup k žákům je základním principem tzv. inkluzivního vzdělávání, tzn. vzdělávání, které zohledňuje potřeby všech žáků (včetně žáků nadaných, se specifickými vzdělávacími potřebami nebo ze sociálně a ekonomicky znevýhodněného prostředí) a nabízí jim rozličné a flexibilní cesty, jak kvalitního vzdělání dosáhnout. V dokumentech MŠMT ČR zaznívá požadavek na to, aby v procesu vzdělávání byly respektovány individuální potřeby žáků a bylo jim umožněno v rámci jejich dispozic dosáhnout osobního maxima (Vrcovská, 2008).“

Základní podmínkou úspěšné aplikace individuálního přístupu je poznání, jací žáci se ve třídě vyskytují. Podstatné je především, s jakou zkušeností z domova i z předchozího vzdělávání se vyznačují a jaký mají styl učení a projevu. Jelikož každý potřebuje jiný přístup. Dále bychom měli znát žákovo rodinné zázemí, jeho mimoškolní aktivity, dané informace bychom měli při výuce zohledňovat. *„V procesu učení by měl totiž každý žák dostávat takové podněty a zažívat takové situace, aby mohl aplikovat právě svůj styl učení. Zvyšuje se pak šance, že více žáků s rozličnými kognitivními a učebními styly bude zažívat úspěch a více žáků ve třídě bude motivováno k dalšímu učení (Vrcovská, 2008).“* Respektovat individuální zvláštnosti tedy znamená přihlížet k individuálním zvláštnostem ve schopnostech, vědomostech, dovednostech, zkušenostech, charakteru i životní situaci žáků i k věkové vyspělosti a zralosti (Smékal, 2006).

Individuální přístup má eliminovat žákovu neúspěšnost ve škole, která má negativní důsledky nejen pro společnost, ale i pro další vývoj jednotlivce. Vlivy podílející se na školní neúspěšnosti můžeme rozdělit na endogenní činitele, mezi něž patří vliv špatného tělesného stavu (např. častá onemocnění, snadná unavitelnost, špatná životospráva) a nedostatky v psychice žáků (např. neodpovídající mentální úroveň, nedostatečná motivace k učení, negativní postoj k učitelům, nesprávná metoda učení se či poruchy učení). K exogenním faktorům řadíme vliv rodiny (např. nesprávný styl výchovy, nepříznivá role žáka v rodině), vliv školy (např. nepřiměřené nároky na žáky, nerespektování individuálních zvláštností žáků či nesprávné metodické postupy ve vyučování) a vlivy mimorodinné a mimoškolní (např. vliv nevhodných kamarádů) (Kovaříková a kol., 1998).

Pro přehlednost uvádíme *„některé z hlavních příčin školní neúspěšnosti romských dětí (Šotolová, 2008 s. 51):*

- *odlišný jazykový vývoj;*
- *odlišná kvalita plnění funkce rodinné výchovy;*
- *u některých Romů nedocenění významu vzdělání;*
- *nedostatečná příprava na školu;*
- *nižší informovanost části dění vyplývající ze sociální izolovanosti mnohých rodin;*
- *nedostatečná připravenost učitelů pro práci s minoritami.“*

Při nerespektování individuálních zvláštností žáků se školní neúspěšnost ve škole prohlubuje. Žáci, kteří mají pocit, že nejsou přijímány jako individuality, často reagují provokacemi či si vynucují pozornost agresí. *„Nerespektování zdravého individuálního přístupu a stejné represivní jednání na různé problémy, vnáší napětí do vztahů a do atmosféry třídy (Smékal, 2006).“* Nejen proto musíme směřovat k individuální podpoře žáků.

4.2 Týmová spolupráce

Týmem rozumíme odborníky jako speciální pedagog, sociální pracovník, třídní učitel, učitelé vyučující žáka, školní psycholog, ředitel, výchovný poradce, školní metodik prevence, pedagogický asistent a dále žáka samotného a jeho zákonného zástupce a v neposlední řadě i lékaře z různých oborů (především pediatra).

Nejtěsnější vazba ve škole je naznačena vztahem učitel – žák – rodič. Pro žáky je prospěšným, když funguje oboustranná komunikace mezi rodinou a školou. *„Žákům nejvíce prospívá, když jejich rodiče rozumějí požadavkům učitelů a naopak učitelé chápou očekávání rodičů. Stejně důležité je, aby rodiče a učitelé byli ve vzájemném styku a aby se informovali o učebních návycích žáků, jejich postojích ke škole, sociálních vztazích i školním prospěchu. Pokud na to vedení školy při vytváření školních programů a pravidel při operativním řízení dbá, může ve škole vytvořit atmosféru podporující komunikaci i dostatek vhodných příležitostí pro kontakt mezi učiteli a rodiči (Kolektiv autorů, 2005, s. 108).“*

K základním úkolům současného školství patří (Šotolová, 2008 s. 40):

- *„čelit počáteční neúspěšnosti romských žáků od 1. ročníku ZŠ v důsledku nedostatečných jazykových dovedností a celkové sociální situace;*
- *formami a metodami práce přiměřenými situaci romských žáků motivovat a pěstovat pozitivní postoj žáků a jejich rodičů ke vzdělávání;*
- *co nejvíce používat přirozeného nadání a schopností romských žáků pro specifickou přípravu na povolání a občanský život.“*

K dosažení zmiňovaných bodů právě přispívá smysluplná komplexní týmová spolupráce.

4.3 Příprava učitelů

Pedagog by měl být odborně i prakticky připraven naplnit cíle vzdělávání. Při zaměření se na druhý stupeň základní školy zmiňuje tzv. Bílá kniha následující požadavky. Musí „*poskytnout žákům co nejvyšší základ všeobecného vzdělání. To znamená vybavit je jasnými vztahy k základním lidským hodnotám a takovými všeobecnými vědomostmi a praktickými dovednostmi, které jim dovolí pokračovat v dalším stále specializovanějším vzdělávání i v rozvoji různých zájmových činností a nebudou žádného z nich odrazovat ani limitovat při poznávání nových oblastí lidského vědění a nových aktivit. Důraz je kladen na motivaci k učení, na osvojení základních strategií učení, rozvíjení vlastních schopností a zájmů, tvořivost a tvořivé řešení problémů, osvojení účinné komunikace, spolupráci a respekt k práci druhých, schopnost projevat se jako svobodná osobnost, toleranci a ohleduplnost, na citlivý a vnímavý vztah k lidem i přírodě, ale i na znalosti a schopnost aktivně ovlivnit situaci správným směrem, na odpovědný vztah k sobě a svému zdraví, reálný odhad vlastních možností* (Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2002, s. 48-49).“

Odbornou kvalifikaci získává učitel druhého stupně studiem na vysoké škole v akreditovaném magisterském studijním programu (Zákon č. 563/2004 Sb.):

- a) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy nebo všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy či všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy;
- b) studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů druhého stupně základní školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy;
- c) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů

všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy.

Učitel druhého stupně základní školy, který vzdělává ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci:

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele;
- b) vzděláním stanoveným pro učitele druhého stupně základní školy a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

„Pro práci s klienty z odlišného sociálního či kulturního prostředí, je nezbytná dobrá znalost specifík tohoto prostředí, zejména pak odlišností v rodinné výchově a jejich vlivu na rozumový a sociální vývoj dítěte, žáka, žákyně. Proto je pro odborné pracovníky školských poradenských zařízení důležité zaměřit se na další vzdělávání v dané oblasti (Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním, 2010, s. 8).“

„V koncepci transformace základního školství je obsažena mj. také speciální příprava učitelů, kteří mají kromě absolvování multikulturní výchovy získávat povinné minimum znalostí o romské komunitě, romském jazyce a kultuře a o odlišnostech komunikace s romskými rodiči. To se týká jak začínajících učitelů, kteří by velkou část těchto informací měli získat již při studiu na pedagogické fakultě, tak učitelů, kteří již učí, ale s romskými dětmi se dosud setkávali jen sporadicky. (Hajská, 2010, s. 14).“ Úkolem MŠMT je podporovat vytváření literatury vztahující se k multikulturní výchově a to s ohledem na práci s romskými dětmi. A také zajistit postupné doplnění vzdělávání všem pedagogům počínaje učitelů mateřských škol.

Učitel by měl k romským žákům přistupovat diferenciovaně a zamezit tak, aby byli nesprávně diagnostikováni jako osoby s psychickými poruchami. Větší informovanost a empatie při chápání identických vlastností minorit je nezbytným předpokladem k dodržování takového jednání (Kovaříková a kol., 1998).

Proto by měl každý pedagog umět individualizovaně pracovat s různými dětmi z různého prostředí a ovládat postupy při korekci učebních i jiných problémů. (Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2002). “

4.4 Pomůcky

Učební pomůcky jsou součástí didaktických prostředků, k nimž náleží i vybavení škol i tříd a které zahrnují „*všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu. Jde o takové předměty, které v úzké souvislosti s vyučovací metodou a organizační formou výuky napomáhají dosažení výchovně-vzdělávacích cílů* (Maňák, 1995, s. 50).“ Pomůcky usnadňují žákům proces učení, pomáhají k hlubšímu osvojování vědomostí a dovedností. Prostřednictvím pomůcek se realizuje princip názornosti, pro který má zásadní význam spojení aktivní činnosti, smyslového vnímání a abstraktního myšlení (Skalková, 2007). Rozvinul se bohatý rejstřík nejrůznějších druhů učebních pomůcek, které můžeme rozdělit do kategorií (Maňák, 1995):

- skutečné předměty (přírodniny, preparáty, výrobky);
- modely (statické a dynamické);
- zobrazení:
 - obrazy, symbolická zobrazení;
 - statická projekce (diaprojekce, epiprojekce, zpětná projekce);
 - dynamická projekce (film, televize, video);
- zvukové pomůcky (hudební nástroje, gramofonové desky, magnetofonové pásky);
- dotykové pomůcky (reliéfové obrazy, slepecké písmo);
- literární pomůcky (příručky, učebnice, texty, atlasy);
- programy pro vyučovací automaty a pro počítače.

„*Promyšlené využívání učebních pomůcek vede k utváření multimediálního systému. V něm se uplatní i podmínky práce školy a předpoklady učitele, který si během své dlouholeté činnosti může vytvářet svůj multimediální systém* (Skalková, 2007, s. 250).“ Volba učebních pomůcek závisí na charakteru učiva a konkrétní situace ve třídě, dále by měl mít učitel na paměti funkci, kterou při vyučování plní – poznávací, psychologická, výchovná, didaktická i ekonomická (Valenta, Müller, 2007).

Žádné specifické pomůcky pro romské žáky na druhém stupni na základních školách praktických a speciálních se nevyskytují, jsou obdobné jako na školách běžného typu (Valenta, Müller, 2007). Učitelé využívají veškeré vhodné a dostupné materiály. V rámci

výuky českého jazyka a literatury pracují žáci se staršími učebnicemi i čítankami pro bývalé základní školy zvláštní a pomocné, které již tolik reformované výuce nevyhovují. Značnými pomocníky ve vyučování jsou nástěnné mapy popisující probírané jevy či karty se spisovateli nebo filmové či audio nahrávky. V rámci etnické odlišnosti se objevují i knihy a časopisy psané především pro romské čtenáře. Velké množství pomůcek si připravují sami vyučující.

5 VÝUKA ČESKÉHO JAZYKA U ROMSKÝCH ŽÁKŮ

V pojetí koncepcí jazykového vyučování se promítají poznatky z pedagogiky, lingvistiky, filosofie i jiných vědních oborů. Rozdílné názory „na úlohu gramatiky vyplývají z důrazu na jednotlivé cíle jazykového vyučování“, které vytyčil „G. A. Lindner (Polák, 2008, s. 53):

- *Cíl praktický – rozumět projevům a vyjadřovat se (Kladli na něj důraz pedagogové a v důsledku toho zejména na vývoj dítěte a psychologický zřetel při vyučování.)*
- *Cíl formální – prostřednictvím jazyka myslet (Lingvisté hovořili o nutnosti vyučování celého mluvnického systému.)*
- *Cíl materiální – prostřednictvím jazyka sdělovat vědomosti.“*

Postupem času se prosazovala jednotlivá pojetí výuky českého jazyka, důraz kladen na gramatiku, na komunikační dovednosti a schopnosti žáka či osvojení spisovného jazyka. Nyní je zastáván názor, že nejpodstatnější část výuky českého jazyka naplňuje mimo jiné i komunikační výchova zakotvená v Rámcově vzdělávacím programu (Polák, 2008).

Značnou bariérou pro zapojení romských dětí do hlavního proudu vzdělávání představuje jazyk. Romské děti mají totiž ve školách problém nejen s romským, ale i českým jazykem, kterému již dnes rozumějí lépe. Jazyková bariéra již léta brání v rozvoji jejich dalších schopností a dovedností. Romské děti v raném i předškolním věku dostatečně nerozvíjejí romštinu, ale rozvíjejí více jiný jazyk než ten, který slýchávají jako první. Přitom pro menšiny všeobecně platí, že pokud je dostatečně rozvinutý mateřský jazyk, vzroste tím i jejich schopnost osvojit si jazyk druhý (Polechová, 2005, s. 11).

5.1 Romský jazyk

„Jazyk, kterým hovoří Romové, patří do skupiny indických jazyků. Protože je to více než tisíc let, co předkové Romů opustili svou indickou pravlast, na jejich jazyk mělo vždy vliv prostředí, ve kterém právě pobývali. A tak v romštině můžeme najít slova perská, arménská, řecká i slovanská (Mann, 2001, s. 25).“

Nejstarší formy jazyka jsou uchovány především v pohádkách. Ty se šířili ústním podáním z generace na generaci, zejména prostřednictvím nadaných pohádkářů, kteří se nacházeli v každé osadě. Jejich vyprávění bylo původně určeno dospělým. Příběhy pojednávaly nejen o králicích a nadpřirozených bytostech, ale i o běžném životě v romských osadách (Mann, 2001).

„Potřeba využívání romského jazyka ve školství vychází z několika základních principů (Šotolová, 2008 s. 36-37):

- *V etnickém jazyce je vyjadřována a uchována kultura skupiny.*
- *Kultura, tedy i jazyk, jako základní kulturní prostředek, posiluje psychickou determinaci každého jedince.*
- *Využití romského jazyka ve školství, v publikační činnosti, ve sdělovacích prostředcích, je základním předpokladem pro rozvoj romské kultury.*
- *Dokud se tento jazyk nestane součástí našeho školství, nebude uznáván majoritou jako plnohodnotný.*
- *Jestliže se stane romský jazyk součástí školství, povede to přirozenou cestou k jeho kultivaci, aby mohl za nových sociálních podmínek vyjadřovat kulturní hodnoty Romů.“*

5.1.1 Charakter romského jazyka

„Slovní podobu tohoto jazyka můžeme rozdělit do dvou skupin:

- *stará slova indického původu a tzv. staré výpůjčky“ (Šotolová, 2008, s. 30) – výpůjčky z íránského jazyka, arménštiny i řečtiny, jsou společné pro všechny romské dialekty;*
- *„výpůjčky z různých kontaktních jazyků“ (Šotolová, 2008, s. 30) – přejímají slova ze srbštiny, chorvatštiny, rumunštiny, maďarštiny, slovenštiny, ukrajinštiny, polštiny a němčiny, či ojediněle z jiných jazyků. Jedná se o nestabilní vrstvu jazyka, jednotlivé pojmy označují dosud pro Romy neznámé skutečnosti. (Šotolová, 2008)*

Slovní zásoba stavící na lexémech vlastních, reflektujících původní etymologii historii kořenů bývá také označována jako romika (př. *kamel* – mít rád, milovat; ze staroindického kořene *kam*). Naopak mnohem četnější bývají tzv. neromika, slova přejatá z jazyků neromského prostředí (Kovaříková a kol., 1998).

„Jazyk se v řeči mluvčích projevuje nejen zvukovou podobou, gramatickou strukturou spojující podle určitých pravidel slova, ale i stylem. Romština není tak diferencovaná jako čeština, protože ani tradiční romská komunita nebyla rozčleněna na tolik sociálních vrstev (Šotolová, 2008, s. 31).“

Mezi sebou Romové hovoří obvykle romským jazykem, jelikož si museli osvojit češtinu, vznikl tak český etnolekt. „Etnolekt je ustálená forma nevlastního jazyka, který bilingvní populace používá jako druhý jazyk. Projevuje se v něm interference, vlivy jazyka vlastního, prvního. Přenášejí se do něj hloubkové struktury původního etnického jazyka

(Šotolová, 2008, s. 31).“ „*Romský etnoлект češtiny je tedy česká fonetika poznamenaná romskou výslovností, jsou to gramatické modely a sémantická pole romských slov vyjadřované českými výrazovými prostředky* (Hübschmannová, 1993, s. 68).“ Z předešlého vyplývá, že Romové určitý význam českým slovům spíše přisuzovali, než aby jim plně rozuměli.

„Zapomenout jeden jazyk není podmínkou pro to, aby si člověk osvojil jazyk druhý. Násilná asimilační politika uvrhla mnoho Romů do jazykového, kulturního a v důsledku toho i do etnického vakua. Vlastní komunikační hodnoty Romů rozvrátila, znehodnotila, čímž ztížila přijetí a zvládnutí hodnot neromských. Kultivace komunikační symboliky je záležitostí mnohagenerační. Je pravda, že s každou generací se Romové posunují blíže k normám českým, ale ztráta vlastní kulturně-komunikační symboliky tento proces spíše zatěžuje, než aby jej zrychlovala či usnadňovala (Hübschmannová, 1993, s. 69).“

5.2 Český jazyk jako cizí jazyk?

Dříve v rámci asimilace se Romové po nástupu do školy měli co nejrychleji odnaučit používat svůj vlastní jazyk, romštinu. *„Ve školách se nesměla používat ani jako pomocný jazyk, ačkoliv mnoho dětí přicházelo do školy s minimální znalostí češtiny a umožnění využití jejich jazyk by pouze přispělo ke snadnější adaptaci na školu. Výjimkou nebylo ani trestání za to, když děti mluvily romsky mezi sebou. Snaha byla korunována úspěchem. Mnoho Romů pod dlouholetým tlakem začalo při komunikaci s dětmi používat češtinu, aby děti neměly ve škole problémy. Jejich jazyk ale logicky nebyl (a u mnohých není dodnes) normativní, je to romský etnoлект češtiny, ovlivněný jednak romštinou (tj. myšlením v romštině, přenášením její gramatické struktury do češtiny neboli kalkováním), jednak nespisovnou češtinou, kterou se neučili ve škole, ale od svého okolí, často též od sociálních vrstev, které často spisovný jazyk nepoužívají. Tomuto etnolektu pak učí své děti* (Člověk v tísní, 2002, s. 200).“ Problémy s českým jazykem mají děti ve všech jazykových rovinách.

„Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace a následně vzdělávací obor Český jazyk a literatura vymezuje RVP ZV jako stěžejní z toho důvodu, že má sloužit jako základ další vzdělávání žáků. Ovládání mateřštiny je možno považovat za základní předpoklad pro plnění dalších úkolů ve výchovně-vzdělávacím procesu a ve všech ostatních vzdělávacích oblastech (Metelková Svobodová, 2008, s. 49).“ Naskýtá se nám otázka, který jazyk je pro Romy žijící na území české republiky reálně mateřský jazyk?

Základní škola poskytuje výuku spisovného národního jazyka v podobě psané i mluvené (Čechová, Styblík 1998). Český jazyk je pro mnohé Romy jako „*druhý mateřský jazyk* (Lípa, 2008)“, avšak toto tvrzení neplatí všeobecně. Nelze tedy jednoznačně tvrdit, který z jazyků považují za svůj.

5.2.1 *Specifické obtíže v hodinách českého jazyka*

Jak jsme již zmiňovali, při přejímání jazyka dochází k vzájemné interferenci, tedy ovlivnění, českého a romského jazyka. K pochopení chyb romského dítěte při komunikaci je nutné znát základy romštiny a také interferenční oblasti romštiny a češtiny, které rozdělujeme do čtyř okruhů interference: fonetická a lexikální, gramatická, sémanticko-lexikální, stylistická.

a) Fonetická a lexikální:

- Fonetika obou jazyků není příliš odlišná, ale přesto Romové chybují při výslovnosti českých slov. Romština si zachovala jako svou původní indickou zvláštnost aspirované hlásky, z nichž každá má párovou hlásku neaspirovanou „*př. č – čh, k – kh, t – th* (Šotolová, 2008, s. 32)“. Při nedbalé výslovnosti těchto hlásek dochází k neporozumění slovům. V češtině se nevyskytuje měkké *l* a ani *dž* není řazena do české abecedy jako jediná hláska, nýbrž spojení dvou českých hlásek. Naopak v romštině se nevyskytuje české *ř*. Odlišně se vyslovují, s jiným přízvukem i intonací, délky samohlásek. Celková melodie romského jazyka je zcela netypická (Šotolová, 2008).
- Ve fonetické rovině bývá český mluvený projev Romů poznamenán odlišným přízvukem, intonací, výslovností dlouhých samohlásek a nepřesnou výslovností dvojhlásek *au, ou*, souhlásky *ř* a vícečetných souhláskových seskupení. Pro děti je český pravopis mnohem složitější než pro majoritní skupinu žáků (Šebková, 1995).

b) Gramatická:

- Česká a romská gramatika se navzájem značně odlišují. Romština má jedenáct slovních druhů. Jedná se o jazyk flexivní, což znamená, že jména se skloňují a slovesa se časují. Rozeznávají dvě čísla, jednotné a množné. V romštině rozlišujeme pouze dva rody a to mužský a ženský. Pádů je osm, osmý pád se nazývá ablativ, v češtině se nenachází, vyjadřuje vztah od, z.

c) Sémanticko-lexikální:

- Česká slova rodu středního jsou v romštině buď feminina, nebo maskulina, protože romština má jen dva rody. Vznikají tak chyby „*př. malymu hžibátkovi – o khuro (hřibě) je rodu mužského* (Šotolová, 2008, s. 33)“.
- Předložky v romštině se váží k prvnímu pádu a za určitých okolností i k pádu šestému. Předložka *s* a *se* neexistuje, tento vztah vyjadřuje prostý sedmý pád. Z pohledu interference můžeme objevit dva druhy chybování. Mluvčí prvního typu přenáší vlastní gramatické kategorie a vlastní komunikační modely do druhého jazyka „*př. šla mym bráchou do kina* (Šotolová, 2008, s. 33)“. Mluvčího druhého typu cítí, že se jeho model do druhého jazyka nehodí, užívá model převládajícího cizího jazyka v situaci, kde se výjimečně neuvžívá „*př. bojím se jít s lesem* (tamtéž)“.
- Romský ablativ je bezpředložkový a bývá vyjádřen českým genitivem často s předložkou *od*, z. Chybuje se v nadměrné správnosti „*př. on se od ní stydí, zeptej se od mého táty* (tamtéž)“.
- Časté chybování se vyskytuje v pravopisu číslovek, příslovcí a předložek. „*Po číslovkách od pěti nahoru, po neurčitých číslovkách a po slovech, která mají číslovkovou funkci, užívá čeština druhého pádu* (tamtéž).“ Avšak romština v těchto situacích používá prvního pádu, běžně mluvené řeči se proto mohou objevit výrazy typu „*př. my šest bráchové* (tamtéž)“. „*Vztah kde a kam vyjadřuje romština jedním výrazem – kaj. Podobně se tyto vztahy slučují v jeden romský výraz i v jiných předložkách a příslovcích, kde se v češtině využívají výrazy dva, př. děti šly venku* (Šotolová, 2008, s. 34).“

d) Stylistická:

- Většina slov nemá pouze jeden význam, ale přidružuje se několik významu odvozených. Základní význam bývá v různých jazycích různý „*př. džal* (Šotolová, 2008, s. 34)“ – má dva významy jít, jet. I tato sféra může působit obtíže v dorozumění.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 KVALITATIVNÍ PŘÍSTUP

Akademický slovník cizích slov (Kraus a kol, 2005, s. 441) pojímá význam slova kvalitativní jako „*souhrn vlastností, jimiž se věc jako celek odlišuje od jiných, nebo naopak vlastností, které má společné s jinými věcmi.*“

„*Dnes panuje velká terminologická rozrůzněnost v definování termínu kvalitativní výzkum* (Švaříček, Šedová, 2007, s. 13).“ Setkáváme se s různými možnými charakteristikami vzhledem k použité metodě sběru dat, k metodě usuzování, k typům dat či k způsobu analýzy dat.

Vybrali jsme si přesto jedinou obecnou definici, jež z našeho pohledu kvalitativní přístup vystihuje. Kvalitativní je přístup, „*který pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných fenoménů naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod* (Miovský, 2006, s 17).“ „*Při kvalitativním přístupu k realitě získáváme konkrétní, názorný a plastický obraz skutečnosti, který ovšem vychází ze zkušenosti a názorů badatele, a je proto často subjektivní* (Chráska, 2003, s. 179).“

Při kvalitativním výzkumu jde o kontextuálně zakotvené prozkoumání určitého široce stanoveného jevu a přinést o něm maximální množství informací. „*Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, teprve po nasbírání dostatečného množství dat, začíná výzkumník pátrat po pravidelnostech, které se v těchto datech vyskytují, formuluje předběžné závěry a hledá pro ně další oporu v datech* (Švaříček, Šedová, 2007, s. 24).“ Výstupem je formulování nové hypotézy či teorie.

7 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO PROBLÉMU

„Výzkumný problém závisí na předběžném vědění o nevědění, na tušení toho, co neznáme, a to alespoň v podobě předpokladu, který je postupně zpřesňován v podobě výzkumné otázky (Miovský, 2006, s. 121).“

O systematickém vzdělávání jako takovém se dovídáme již z dob antického Řecka a Říma, avšak o soustavném institucionalizovaném vzdělávání Romů až mnohem později. Romská národnostní menšina žijící na území České republiky se stále potýká s nejrůznějšími problémy, které se vzájemně prolínají a ovlivňují veškeré složky jejich života. Mimo jiné stín dopadá i na vzdělávání. Současný stav je však stále nedostačující. Romové na českých školách jsou označováni kategorií žáci se sociálním znevýhodněním a často jsou díky nepřesné diagnostice zařazováni do základních škol praktických a speciálních s „nálepkou“ mentální postižení. Proti tomu bylo podniknuto nesčetné opatření, která více či méně pozitivně daný stav ovlivnila. Domníváme se, že zásadní průlom by způsobilo cílené zaměření se na docházku do mateřských škol a především umožnění navštěvovat toto předškolní zařízení. Protože až teprve tehdy by mohlo vzdělávání na základních školách navázat na podstatné základy.

Z prostudovaných materiálů víme, že romská minorita v podstatě neovládá dokonale vlastní jazyk, natož jazyk majoritní společnosti. Považujeme tedy jazyk a komunikaci za jakýsi spojovací prvek nad propastí vzájemného nepochopení daných skupin společnosti. A proto jsme se v našem výzkumném šetření zaměřili na současný problém ve vzdělávání u osob romského etnika s mentálním postižením a na netradiční – aktivizační přístup k výuce českého jazyka právě u těchto žáků. Aktivizační přístup je totiž označován jako trend. Chtěli jsme tedy ověřit funkčnost a možnosti užití u dané cílové skupiny.

V praktické části jsme ke sběru dat použili pozorování a metodu moderovaného rozhovoru – interview.

8 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem výzkumného šetření je ověřit funkčnost aktivizujících metod výuky u romských žáků vzdělávajících se dle RVP pro základní vzdělávání a dle RVP pro obor vzdělání základní škola speciální konkrétně u žáků devátého ročníku.

Mezi parciální cíle patří zjistit názor třídního učitele na výuku obohacenou o aktivizační metody. Zajímá nás, zda jsou podle něj přínosem pro vyučování či nikoliv.

9 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

„Výzkumná otázka je v případě kvalitativního přístupu terminologickým ekvivalentem výzkumné hypotézy v případě výzkumu kvantitativního (Miovský, 2006, s. 88).“ Žádné hypotézy totiž testovat kvalitativními metodami nelze. Výzkumná otázka se od hypotézy odlišuje v jednom podstatném znaku. Hypotézu nelze v průběhu výzkumu měnit, ale výzkumnou otázku obměňovat můžeme, dokonce v jistých případech i musíme. Hlavním požadavkem na výzkumnou otázku je její stručná, jasná a výstižná formulace.

Nalézáme rozpor mezi autory. Miovský (2006) popisuje stanovení výzkumných otázek, čemuž odporuje předkládaný názor Švaříčka a Šedové. Švaříček, Šedová (2007) uvádějí, že u kvalitativního výzkumu nejsou předem stanoveny žádné hypotézy a „výzkumný objekt není závislý na teorii, kterou již před tím někdo vybudoval (Švaříček, Šedová. 2007, s. 24).“

I přesto jsme si stanovili výzkumné otázky, které budeme v rámci výzkumného šetření zjišťovat. Pokusíme se v rámci prostudování situace zaměřit na dané otázky a pokusit se odpovědět v kontextu analyzovaných dat.

9.1 Konkrétní výzkumné otázky

V souvislosti se stanoveným hlavním cílem podpořeným parciálními cíly výzkumného šetření jsme si v této části práce vytvořili konkrétní výzkumné otázky, které budeme analýzou získaných informací odpovídat.

Předpokládáme, že po provedení pozorování a interview budeme schopni objasnit následující:

- Výzkumná otázka č. 1:
Potřebují romští žáci speciální metody ve vzdělávání v českém jazyce?
- Výzkumná otázka č. 2:
Jaké budou nejefektivnější přístupy ve vyučování českého jazyka?
- Výzkumná otázka č. 3:
Které aktivizační metody budou preferovat žáci?
- Výzkumná otázka č. 4:
Které aktivizační metody bude preferovat učitel?
- Výzkumná otázka č. 5:
Ovlivní vybrané metody jazykové kompetence žáků?

10 METODOLOGIE VÝZKUMU

10.1 Metody získávání kvalitativních dat

Pro daný cíl výzkumného šetření jsme si zvolili následující metody sběru dat.

10.1.1 Pozorování

„*Pozorování slouží k popisu jednání aktérů* (Švaříček, Šedová, 2007, s. 144).“ Patří mezi nejstarší metody získávání poznatků. Vědecké pozorování se od běžného liší svou plánovanou selektivitou tedy tím, že si pozorovatel dopředu určuje, co a jak bude pozorovat. Dané tvrzení je však zužující, poněvadž ani při výzkumném pozorování konkrétně při volném nestrukturovaném pozorování si nemusíme přesně vytýčit sledovaný jev. Záleží také na zkušenosti konkrétního pozorovatele, jelikož necvičený výzkumník nekvalitně zachytí mnohem méně pozorovaných jevů. Zřejmě proto je aplikace této metody označována spíše jako druh umění. (Ferenčík, 2000)

Dle zaměření pozorovatelovy pozornosti rozlišuje (Ferenčík, 2000) dva přístupy v pozorování:

- Molární – Objekt se snažíme pozorovat v širších souvislostech, s nadhledem a vnímáním širších vazeb. Značnou nevýhodou je, že nám mohou uniknout jevy nezanedbatelného významu.
- Molekulární – Zaměřujeme se na menší části a jejich detailní popsání. Výhoda tkví ve výsledném velmi propracovaném popisu určité části pozorovaného fenoménu. Nevýhodu však spatřujeme ve slabším popisu kontextu a sledování vybrané části v širších souvislostech.

Pozorování lze rozdělit z několika hledisek. Dle předmětu pozorování rozlišujeme introspektivní a extrospektivní. Pozorování vnějších jevů dále členíme na přímé a nepřímé. Přičemž všechny základní typy mohou být strukturované, polostrukturované a nestrukturované (Miovský, 2006).

Introspektivní přístup v pozorování sahá do historie např. až k Johnu Lockovi. „*Různé psychologické směry a školy rozvíjely v rámci introspektivního přístupu různé strategie a metody* (Miovský, 2006, s. 145).“ Např. fenomenologická metoda vyžaduje kombinaci introspekce a extrospekce, čímž se nezaměřuje pouze na prožívání provádějícího (srovnej Gendlin, 2003). V rámci výzkumné aplikace fenomenologické metody je důležité, zda se

zaměřujeme na jedno téma a prozkoumáváme jej do hloubky. Či volně pozorujeme obsahy našeho vědomí, které se vyvíjejí v čase a dané situaci. Problémy mohou nastat při exploraci uvědoměného, k čemuž napomáhá široká slovní zásoba, užití metafor a přirovnání. I přesto existuje množství nesdělitelných lidských prožitků. Introspektivní metoda byla mnohokrát znevažována jako nevědecká, avšak později se ukázalo, že sebereflexe je potřebná i mimo vědeckou obec (Miovský, 2006).

Extrospektivní metody představují vědeckou metodu stavějící na extrospekci. Ferjenčík (2003) dělí dvě základní strategie extrospekce. Izomorfní deskripce charakterizuje jako maximálně otevřené pozorování, při kterém se snažíme zaznamenat vše, co jsme schopni vnímat. Snažíme se vytvořit zápis odpovídající situaci, často se blíží až k vyprávěcímu stylu, který bývá doplněn např. videozáznamem. Druhou strategií extrospekce pojmenovává reduktivní deskripci. Chápeme jako pozorování, které je strukturované a zaměřené na vytyčené oblasti. Před samotným pozorováním si vytvoříme schéma složené z obecnějších významových kategorií a následně pak do nich zaznamenáváme. Takový postup nám zabezpečí jistou míru standardizace (Miovský, 2006).

Obecné kategorie potřebné při jakémkoliv pozorování prováděném v terénu definuje Denzin (1989), náleží zde čas provádění pozorování, sociální situace, přirozenost situace, nebo naopak umělost, sociální vztahy, postoje, názory atd.

„Zúčastněné pozorování je formou pozorování, kdy se pozorovatel přímo pohybuje v prostoru, kde se vyskytují jevy, které pozoruje. Stává se tak součástí těchto jevů, je jedním z aktérů (Miovský, 2006, s. 152).“ Výhodou je, že pozorovatel získá bezprostřední zkušenost, a tak i vhléd do celé situace se všemi detaily. Naopak nevýhody se skrývá ve vysoké náročnosti na osobnost výzkumníka a jeho komunikační a socializační schopnosti. Existuje značné množství strategií zúčastněného pozorování, od kterých se odvíjí způsob navázání kontaktu, komunikace i pohyb v prostředí. (Miovský, 2006) uvádí:

- Skryté zúčastněné pozorování – Takové pozorování, při kterém nejsou účastníci obeznámeni o probíhajícím výzkumu, a proto se chovají přirozeně. Pozorovatel tak nesděluje účastníkům záměr výzkumu a nemotivuje je, avšak porušuje základní etická pravidla. Výzkumník užívá data bez souhlasu pozorovaných a někdy je i klame.
- Otevřené zúčastněné pozorování – Jedná se o standardní aplikaci metody pozorování. Při ní účastníci vědí, že jsou součástí výzkumu a udělují pozorovateli informovaný souhlas o dalším nakládání se získanými informacemi v rámci výzkumu.

Nepřímé pozorování označuje takové pozorování, při kterém výzkumník není přímým účastníkem pozorování. Označuje se také jako nepozorované pozorování.

Pro fixaci kvalitativních dat získaných pozorováním můžeme použít záznamový arch pro pozorování, kam zapisujeme průběh pozorovaného jevu. „*Psaní terénních poznámek je nesmírně důležité pro jakýkoliv empirický výzkum* (Švaříček, Šedová, 2007, s. 155).“ Arch může mít mnoho podob, avšak vždy je založen na dvou základních principech – vzorkování událostí a vzorkování času. Vzorkování znamená, že se pokoušíme významově ohraničit určitou událost nebo čas (Ferjenčík, 2000).

10.1.2 Popis použitého pozorování

Zvolili jsme si nestrukturované otevřené zúčastněné pozorování. Jsme si vědomi náročnosti, avšak myslíme si, že daný způsob nám umožní nejlépe zachytit pozorovaný jev. Pozorování jsme prováděli ve třech obdobích (vždy v pátek od první vyučovací hodiny) v průběhu druhého pololetí školního roku 2009/2010 na druhém stupni u výzkumné skupiny čítající pouhých devět členů, což odpovídá průměrné třídě Základní školy Karasova 6 v Ostravě.

Pro přehledné zaznamenání pozorovaných skutečností jsme použili záznamové archy (viz. Příloha č. 1-3), v nichž jsme zanesli informace pomocí vzorkování událostí a vzorkování času.

10.1.3 Metoda moderovaného rozhovoru – interview

„*Z terminologického hlediska termínem interview označujeme takový rozhovor, který je moderovaný a prováděný s určitým cílem a účelem výzkumné studie* (Miovský, 2006, s. 156).“ Patří mezi nejobtížnější ale i nejvýhodnější metody pro získávání kvalitativních dat. Při jeho zvládnutí musí výzkumník mít potřebné sociální dovednosti i empatii a schopnosti účelného užívání introspektivního a extrospektivního pozorování. Interview se provádí maximálně mezi třemi osobami, při větším počtu označujeme jako skupinové interview nebo ohnisková skupina. Zvláštním typem interview je telefonní interview, při kterém zároveň nemůžeme použít metodu pozorování. Dle míry stukturace můžeme interview rozdělit na (Miovský, 2006):

- Nestrukturované – Svými znaky se podobá běžnému rozhovoru, důraz je kladen pouze na téma. Tazatel si nepřipravuje žádný plán (strukturu) a ani nedefinuje dílčí okruhy.

- Semistrukturované (polostrukurované) – Nejrozšířenější podoba interview, při které si tazatel vytváří přípravu, tedy určité závazné schéma. Specifikuje okruh otázek, na které se bude výzkumník ptát. Musíme mít definované tzv. jádro interview.
- Strukturované – Tento technicky náročný druh interview se nachází na rozmezí mezi klasickým interview a dotazníkovými metodami. Má pevně dané schéma bez možnosti improvizace tazatele.

Interview probíhá v určitých fázích, které se vzájemně prolínají. Přípravná a úvodní fáze je zaměřena na přípravu otázek, následném navázání kontaktu s dotazovaným a podání základních informací. Následující fáze vzestupu a upevnění kontaktu se považuje za „zahřívání (Miovský, 2006)“, při kterém hovoříme s účastníkem interview o obecných tématech. Tazatel dotazovaného motivuje. Jádro interview tvoří tematické okruhy přímo spojené s cíly a výzkumnými otázkami. Závěr a ukončení nepodceňujeme.

Interview můžeme vést direktivním či nedirektivním způsobem. Při direktivním stylu respektujeme potřeby i přání účastníka a v žádném případě s ním nemanipulujeme. Tazatel může používat různé druhy otázek (Maršalová, Mikšík, 1990):

- a) Rozhodovací – Obsahují základní otázky.
- b) Alternativní – dávají dotazovanému vybrat ze dvou i více alternativ.
- c) Doplnňovací – specifikují rámec pro odpověď účastníka. Uvozují je tázací zájmena.
- d) Naváděcí – Vyzývají k určitému rozvedení odpovědi.

Styl vedení a kladení otázek musí být zamýšlen již v přípravné fázi, ale bývá ovlivněn aktuálním vývojem konkrétní situace. Mezi důležité faktory ovlivňující průběh interview patří podmínky vnějšího prostředí a chování tazatele. Musíme si pamatovat, že bez kvalitního pozorování není kvalitní interview (Švaříček, Šedová, 2007).

10.1.4 Popis použitého interview

Pro dosažení zmiňovaných cílů jsme použili semistrukturované interview (viz. Příloha č. 4). Vytvořili jsme si schéma dle pyramidového modelu (Wengraf, 2001). Kde základní výzkumná otázka (ZVO) je nejprve rozčleněna na specifické výzkumné otázky (SVO), které se dále rozkládají do otázek tazatelských (OT).

Danou metodu jsme aplikovali v odpoledních hodinách ve sborovně školy, která slouží jako kabinet pro všechny vyučující. Při rozhovoru jsme nepociťovali nějaký ostych. Pedagožka hovořila jasně a otevřeně. Avšak po celou dobu jsme se striktně věnovali tématu.

10.2 Metody analýzy kvalitativních dat

Analýzu kvalitativních dat považujeme za nejobtížnější fázi realizace výzkumného šetření.

10.2.1 Metoda prostého výčtu

Metoda prostého výčtu stojí na hranici mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem. „*Její prostřednictvím vyjadřujeme vlastnost určitého jevu, která se týká např. toho, jak často se daný jev vyskytl či v jakém poměru výskytu byl k jinému jevu* (Miovský, 2006, s. 223).“

10.2.2 Metoda vyhledávání a vyznačování vztahů

Metoda vyhledávání a vyznačování vztahů je založena na základních principech. Mezi ně spadá vyhledávání, identifikace a popis vztahů, na které nás upozorňují přímo účastníci výzkumného šetření. Ti ve svých výrocích uvádějí určité skutečnosti. Výzkumníkovým úkolem je daný vztah popsat z účastníkového pohledu a pokusit se o použitelné vysvětlení. K dalšímu principu patří vyhledávání vzájemných vztahů mezi proměnnými na základě vnitřních a vnějších souvislostech. Vnějšími souvislostmi rozumíme nějaký na první pohled patrný jev. Shoda některých odlišných znaků může způsobit odlišnou interpretaci faktů. Vnitřní znaky označují vývoj prožívání závislý na nějaké situaci (Miovský, 2006).

„*Zvláštním tématem je u této metody způsob zdůvodnění identifikovaných vztahů. Není samozřejmě možné pracovat pouze s prostým označením vztahů ze strany účastníků, stejně tak jako s intuitivním nacházením souvislostí ze strany výzkumníka. Vždy je nutná vzájemná triangulace různých podpůrných vysvětlení existujícího vztahu a vzájemné řetězení důkazů o jejich existenci* (Miovský, 2006, s. 225).“

11 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉ SKUPINY

Výzkumné šetření jsme prováděli u romských žáků základní školy praktické a základní školy speciální, na druhém stupni. Práci situujeme na základní školu Karasova 6 v Ostravě – Mariánských Horách, a to především na výuku českého jazyka (mluvnice, literatura a sloh). Osm žáků navštěvuje devátý ročník základní školy praktické a jedna žákyně se vzdělává dle programu základní školy speciální. V takovémto seskupení s menšími obměnami společně pracují již pátým rokem. Ve třídě se nachází dva chlapci a sedm dívek ve věku 14/15 let. Tři žáci se přihlásili dále ke studiu, ostatní se pokusí zařadit do pracovního procesu.

Tuto výzkumnou skupinu jsme si vybrali dle zkušenosti ze školní praxe, jelikož se vzájemně známe a vycházíme spolu. Rodiče žáků společně s třídní učitelkou mi poskytli informovaný souhlas k dalšímu nakládání se zjištěnými údaji, což je v souladu s etickými pravidly výzkumného šetření.

12 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole jsme se kromě popisu celého kontextu zaměřili na pět klíčových oblastí, které do značné míry odpovídají výzkumným otázkám.

12.1 Postup výzkumného šetření

Výzkumné šetření týkající se funkčnosti aktivizujících metod u romských žáků devátého ročníku na ZŠ Karasova 6 v Ostravě – Mariánských Horách probíhalo v několika fázích.

Přípravná fáze se odvíjela od studia literatury a následného zpracování příprav výuky, ve kterých jsme užívali metod kritického myšlení (aktivizačních metod). Snažili jsme obsáhnout širší škálu vhodných přístupů pro žáky základní školy praktické a základní školy speciální. Kombinovali jsme různé aktivity, abychom dodrželi zásadu pestrosti a udrželi žáky motivované. Zásadní rozdíly připravovaných lekcí se skrývají v odlišných tématech a časovém rozvržení. V tomto stádiu výzkumného šetření jsme si dále zvolili metody pro získání kvalitativních dat konkrétně pozorování doplněné interview s třídní učitelkou. Což obnášelo tvorbu záznamových archů pro pozorování a přípravu interview.

Fáze realizace probíhala průběžně v období tří měsíců, kdy jsme vždy jeden pátek realizovali výuku jiným způsobem, než byli žáci doposud zvyklí (Samozřejmě se s aktivizačními metodami ve vyučování již seznámili.). Vedení hodin prováděla třídní učitelka, jež měla oporu v přípravách. V rámci některých aktivit jsem byla požádána o asistenci pro žákyni vzdělávající se dle programu základní školy speciální. Snažili jsme se dodržet stejné podmínky při uskutečňování lekcí jako počet žáků i denní dobu. Po poslední připravené blokové výuce jsme vedli rozhovor na téma výukové metody u romských žáků na základní škole praktické a základní škole speciální.

Pro fázi vyhodnocování jsme vybrali konkrétní metody analýzy kvalitativních dat a to metodu prostého výčtu a metodu vyhledávání a vyznačování vztahů.

V závěrečné fázi popisuje zjištění vyplývající z výzkumného šetření a kromě celkového popisu odpovídáme na jednotlivé výzkumné otázky.

12.2 Analýza a interpretace potřeby aktivizačních metod při výuce českého jazyka u romských žáků základní školy praktické a speciální

Výuka českého jazyka na základních školách praktických a speciálních se řídí dle pravidel RVP ZŠS a RVP ZV. Domníváme se, že podstatné je naučit romské žáky těchto škol naučit jazyk tak, aby byli, lidově řečeno, schopni „domluvit se na úřadech a vyřídit si, co potřebují“. Vzdělávací orgány se snaží naučit je češtinu pro život. K takovéto úrovni českého jazyka se ve škole může dosahovat právě aktivizačními, klasickými metodami či kombinací zmiňovaných přístupů.

Dle tvrzení třídní učitelky žáků ve vztahu klasické metody výuky a aktivizační metody jasně převažuje potřeba klasického přístupu ve výuce. Daný fakt potvrzuje i slovní metoda písemných prací při třetí pozorované blokové výuce, kdy žáci pracovali samostatně a bez velkých problémů vyplňovali arch s úkoly.

Učitelka využívá netradičních metod pouze jako zpestření či k zaktivizování žáků. Její přístup považujeme za přiměřený vzhledem k reakci žáků opět při třetí pozorované blokové výuce, která obsahovala velké množství metod aktivizačních, a snad i proto nedosáhla požadovaného účinku.

Chtěli bychom se také vyjádřit k potřebě aktivizačních metod. Skupina žáků, kterými se zabýváme, rozhodně potřebuje speciální přístup, jehož součástí by aktivizační metody měly být. Naši domněnku dokládá výrok třídní učitelky, která tvrdí, že žákům pomáhají utřídit si vlastní myšlenky.

12.3 Analýza a interpretace nejefektivnějších aktivizačních metod ve výuce českého jazyka

Efektivita aktivizačních metod se odráží nejen v úspěšnosti žáků. Přijetí aktivizačních metod jistě nezávisí jen na strategii samotné, ale bývá ovlivněno např. prostředím, školním klimatem, atmosférou ve třídě, aktuálním psychickým stavem žáka atd. Uvádíme proto příklady ovlivnění chodu výuky rozličnými faktory.

Již při prvním pozorování v hodině věnované Mezinárodnímu dni Romů vykazovali žáci značné nezaujetí tématem. I když se jednalo o historii vlastních předků, pouze někteří se okamžitě zapojovali do činností. Toto téma již několikrát probírali v jiných vyučovacích předmětech, proto mohli čerpat ze svých znalostí např. z dějepisu. Neúspěch hodiny můžeme nalézt i v povaze romské menšiny, která považuje současnost za stěžejní a minulost

s budoucností je netrápí. Dalším významným faktorem je, že stěžejní aktivizační metodou v hodině byla nepříliš oblíbená metoda I. N. S. E. R. T. Navíc jako nepříznivý faktor uvádíme silný déšť. Snad z těchto faktů vyplývá, proč je hodina v komplexním rámci nezaujala.

K překvapení jsme dospěli u druhého pozorování projektového dne věnovaného Nepálu. Projektový den nesměřoval pouze k výuce českého jazyka, ale zabrousil i k zeměpisu a přírodopisu. Žákům se podařilo se ve skupinách vytvořit opravdu promyšlené myšlenkové mapy na téma – Cestujeme. I když zpočátku byli na rozpacích při otázce směřující k vysněné dovolené. V tomto kontextu byla metoda I. N. S. E. R. T. žáky přijata relativně kladně a navíc byla podpořena prací na internetu. Veškerá jejich iniciativa vznikla snad kvůli psaní dopisů nepálským dětem. Tedy tím, že mohli získané vědomosti upotřebit při seznamování se.

V pořadí třetí pozorování blokové výuky na téma autorská pohádka nedopadlo dle očekávání. Příprava výuky nebyla plně realizovaná, jelikož učitelka usoudila, že aplikace veškerých metod by v dané situaci byla zbytečná. Nevyužili jsme tedy metody brainstormingu, čtení s předvídáním ani tvorba pětilístku. Zvolené téma pohádky představuje dosti širokou oblast, kde si jednotlivci nacházejí, co je zajímavé. Při tvůrčí práci si mohli žáci vymyslet pomocí zadaných slov nějaký příběh, který vystihuje jejich názor a představu o autorské pohádce. Tohoto však nevyužili zřejmě z důvodu nadcházejícího konce školního roku, navíc po skončení blokové výuky žáky čekala návštěva keramické dílny. Dané faktory rozptylující soustředění negativně ovlivnili průběh celé blokové výuky.

Spektrum nejefektivnějších aktivizačních metod není stálé a neměnné. Jak již bylo dříve řečeno, jak bude výuka probíhat, závisí na různých faktorech.

12.4 Analýza a interpretace aktivizačních metod preferovaných žáky

Z interview s třídní učitelkou vyplývá, že dle jejího názoru a zkušeností žáci mají v oblibě spíše brainstorming a tvorbu myšlenkových map než metodu I. N. S. E. R. T. Avšak naše třetí pozorování tvrzení částečně vyvrací. Metoda I. N. S. E. R. T., i když upravená (+ vím/– nevím/? chci se zeptat), na žáky klade vysoké nároky při čtení, které jako činnost ovládají jen průměrně. Odtud pramení jejich vztah. Navíc časově nenáročné metody jim více vyhovují, protože se na ně dokážou soustředit po celou dobu práce. Zajímavé je, že žáci nevyhledávají takové aktivizační metody, které by jim poskytly okamžitou zpětnou vazbu, ale spíše ty, při kterých se mohou plně realizovat.

Autorka se domnívá, že validita tohoto zjištění je nepřesná. Bylo by vhodné doplnit výzkumné šetření o konkrétní a jasné názory přímo od žáků např. ve formě jednoduchého

dotazníku. Až poté bychom nasbírali informace ze všech úhlů a mohli tak zasvěceně hovořit o žákovských preferencích.

12.5 Analýza a interpretace aktivizačních metod preferovaných třídní učitelkou

Z informací uvedených v interview se dovídáme, že třídní učitelka nejčastěji využívá metodu brainstormingu, myšlenkovou mapu a pětílístek v tomto pořadí. Daný výběr není náhodný, ale odráží se ve schopnostech a oblibě žáků. Stanovisku odpovídají i přípravy, do nichž jsme zahrnuli metodu brainstormingu a dvakrát jsme ji i realizovali. Myšlenkovou mapu jsme využili ve dvou případech a pětílístek figuroval bohužel pouze v přípravě. Zajímalo nás, jaké metody učitelka neuzívá. Do výuky nezařazuje logicky příliš náročné aktivizační metody např. kostku nebo podvojný deník. A také se ve výuce neobjevují metody příliš náročné na přípravu kvůli možnosti následného nevyužití. Z uvedeného vyplývá, že učitelka preferuje obecně pro žáky nenáročnější a časově kratší aktivizační výukové metody.

12.6 Analýza a interpretace vlivu aktivizačních metod na jazykové kompetence žáků

Jazykové kompetence považujeme za důležité nejen ve výuce jazyka českého, ale pomáhají i v komunikaci obecně. Potvrzujeme opět názor třídní učitelky, že žáci si rozhodně rozšíří slovní zásobu. K tomuto jevu napomáhají myšlenkové mapy, jako např. v případě druhého pozorování, kdy se při jejím vytváření objevovala slova jako all inclusive a polopenze. Význam těchto slov musel být některým žákům vysvětlen.

Žáci si při brainstormingu zkoušejí vyjadřování svých názorů a pocitů. V této souvislosti chceme upozornit na v pořadí druhé pozorování, které poskytlo prostor pro neplánovanou diskuzi na téma standardy kvality života. Učitelka žákům věnovala dostatečnou pozornost a při nepřesné či nesprávné formulaci myšlenky je žádala o opravu.

Aktivizační metody z našeho úhlu pohledu mají pozitivní vliv na jazykové kompetence žáků a to především na rozvoj slovní zásoby.

13 ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této části práce shrneme odpovědi na předem stanovené výzkumné otázky a to na základě předešlé analýzy a interpretace výsledků našeho výzkumného šetření.

1. Romští žáci jednoznačně potřebují speciální metody, jelikož pozitivně ovlivňují jejich práci ve škole a zvyšují kompetence k učení.
2. Mezi nejefektivnější patří časově nenáročné metody. Jejich užití závisí na mnoha okolních faktorech.
3. Žáci preferují aktivizační metody, při kterých jako jednotlivci pocítí úspěch a při kterých se mohou plně realizovat. Autorka se však domnívá, že toto tvrzení by bylo vhodné doplnit o názory pocházející přímo od samotných žáků.
4. Učitel preferuje především aktivizační metody časově nenáročné na přípravu, snadno obměnitelné a použitelné i v jiných předmětech. Nejčastěji užívá brainstorming, myšlenkovou mapu a metodu pětilístku.
5. Vybrané aktivizující metody (myšlenková mapa a brainstorming) pozitivně ovlivňují jazykové kompetence romských žáků především v oblasti rozvoje slovní zásoby.

Připomínáme zajímavé a neočekávané zjištění týkající se odlišnosti romské minority. Překvapil nás vztah k předkům, jenž se projevil v prvním pozorování, kdy žáci o vědění minulých událostí spojených s romskou kulturou téměř nejevili zájem. Proto připomínáme, že ani při výuce není možné tak zásadní fakt zanedbávat. Naopak měli bychom v žácích i učitelích pěstovat pojem multikultura.

Jako doporučení pro praxi můžeme uvést užívání aktivizačních metod, jak už z názvu vyplývá, k aktivizaci žáků, tedy ve vyučování tvořeném převážně z klasických výukových metod. Z našich zkušeností jsme vyzorovali, že daný přístup byl v konkrétní třídě a škole účinný. Jsme si vědomi, že provádíme výzkumné šetření kvalitativního charakteru, avšak nabádáme tímto k hlubšímu prozkoumání dané problematiky.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo seznámení s romskou menšinou ve vztahu k vzdělávání a ověření funkčnosti aktivizujících metod u romských žáků. Ve výzkumném šetření jsme zjistili i názor třídní učitelky na výuku obohacenou o aktivizační metody.

Domníváme se, že v teoretické části jsme se dostatečně věnovali romské menšině. Snažili jsme se přiblížit vztah Romů k vzdělávání v České republice i v zahraničí. Zmínili jsme se také o specifickém přístupu k žákům základní školy praktické a speciální. Náležitě jsme popsali metody výuky.

V praktické části jsme prováděli analýzu dostupných dat. Pomocí kvalitativního výzkumného šetření jsme dospěli k několika podstatným závěrům. Jako překvapivé označujeme zjištění vztahující se k aktivizačním metodám ze strany žáků. Žáci podle dostupných dat preferují metody, které jim umožní se plně realizovat, přičemž nezáleží na okamžité zpětné vazbě. Avšak jak jsme již podotkli, autorka s výrokem polemizuje. Z analýzy mimo jiné vyplynulo, že nelze charakteristické znaky romské menšiny opomíjet. Vždy při tvorbě vyučovacích hodin je musíme mít na paměti. Během psaní práce jsme se naštěstí nemuseli potýkat s nedostatkem literatury.

Do budoucna se nechceme této problematice dále věnovat, jelikož jsme v průběhu výzkumného šetření zjistili, že speciální pedagogika pro nás osobně představuje mnohem širší záběr. I přesto byla práce přínosem a cennou zkušeností. Zjistili jsme mnoho důležitých informací. Na téma se zaměřilo již několik odborníků. Stále v něm můžeme nacházet nová a nová východiska v přístupu k romským žákům základních škol praktických a speciálních.

Využití pro praxi plynoucí z této práce shledáváme především v inspiraci pro učitele. Mohou nahlédnout do našich příprav a obměnit si je dle vlastních zkušeností a potřeb.

SEZNAM LITERATURY

- BALVÍN, J. *Metody výchovy a vzdělávání ve vztahu k národnostním menšinám*. I. vydání. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin, 2005. ISBN 80-902972-8-5.
- BALVÍN, J. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. I. vydání. Praha: Radix, 2004. ISBN 80-86031-48-9.
- CLOUGH, B. *Romové v Evropě národů: průvodce romskou kulturou v Evropě*. I. vydání. Praha: Centrum politických analýz, 2002. ISBN neuvedeno.
- ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*. II. upravené vydání. Praha: SPN, 1998. ISBN 80-85937-47-6.
- DENZIN, N. *The research act*. I. vydání. New Jersey: Prentice-Hall, 1989.
- DVOŘÁK, D. a kol. *Efektivní učení ve škole*. I. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3.
- FENSTERMACHER, G. D., SOLTIS, J. F. *Vyučovací styly učitelů*. I. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.
- FERENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. I. vydání. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.
- GENDLIN, E. T. *Focusing*. I. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-793-0.
- HLEBOVÁ, B. Čitateľská dielňa a rozvíjanie komunikačných zručností detí v špeciálnej základnej škole. In ZÍTKOVÁ, J. *Komunikace a výuka českého jazyka a literatury: vybrané příspěvky přednesené v rámci mezinárodní konference Komunikace a její místo v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní a základní vzdělávání, konané 14. září 2006 na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v sekci zaměřené na český jazyk a literaturu*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4533-0.
- HŮBSCHMANNOVÁ, M. *Můžeme se domluvit – Šaj pes dovekeras*. I. vydání. Olomouc: Pedagogická fakulta UP Olomouc, 1993. ISBN 80-7067-355-9.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. I. vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, J. *Úvod od výzkumu v pedagogice*. I. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0765-5.
- JAKOUBEK, M. *Romové – konec (ne)jednoho mýtu*. I. vydání. Praha: Socioklub, 2004. ISBN 80-86140-21-0.

- JONES, V. F., JONES, L. S. *Classroom management*. V. vydání. Alyn and Bacon, 1990. ISBN neuvedeno.
- KOVAŘÍKOVÁ, M. a kol. *Pedagogicko – psychologická problematika romských žáků ve vztahu k jejich školní úspěšnosti*. I. vydání. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 1998. ISBN 80-7044-225-5.
- KALEJA, M., KNEJP, J. *Mluvme o Romech = Aven vakeras pal o Roma*. I. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita, 2009. ISBN 978-80-7368-708-3.
- KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. I. vydání. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
- KRAUS a kol. *Akademický slovník cizích slov*. I. vydání. Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1351-2.
- KUBÁTOVÁ, D. *Životní styl a vzdělávání dětí migrujících cizinců*. I. vydání. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7044-584-X.
- LÍPA, J. Milena Hübschmannová a studium cikánštiny. In BUDILOVÁ, L., JAKOUBEK, M. *Romové a Cikáni – neznámi i známí*. I. vydání. Voznice: Leda, 2008. ISBN 978-80-7335-119-9.
- MANN, A. *Romský dějepis*. I. vydání. Praha: Fortuna, 2001. ISBN 80-7168-762-6.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1124-6.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. I. vydání. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MARŠÁLOVÁ, L., MIKŠÍK, O. *Metodológia a metódy psychologického výskumu*. I. vydání. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství, 1990. ISBN 80-08-00019-8.
- METELKOVÁ SVOBODOVÁ, R. *Moderní didaktika českého jazyka se zaměřením na jazykovou, komunikační a slohovou výchovu*. I. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2008. ISBN 978-80-7368-553-9.
- MIALARET, G. *Statistiques appliquées aux sciences humaines*. I. vydání. Paris: Presses Universitaires de France, 1991. ISBN 2-13-043446-0.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. I. vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
- MLEZIVA, P. Smysluplnost školního trápení. In *Rodina a škola*, 2009, roč. 56, č. 4, s. 5. ISSN 0035-7766.

- NAVRÁTIL, P. *Romové v české společnosti*. I. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-741-8.
- PODLAHOVÁ, L. a kol. *Učitel sekundární školy*. I. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1829-2.
- POLÁK, M. Komunikační princip ve výuce českého jazyka a ostatních předmětů na základní škole – úskalí a perspektivy. In ZÍTKOVÁ, J. *Komunikace a výuka českého jazyka a literatury: vybrané příspěvky přednesené v rámci mezinárodní konference Komunikace a její místo v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní a základní vzdělávání, konané 14. září 2006 na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v sekci zaměřené na český jazyk a literaturu*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4533-0.
- POLECHOVÁ, P. a kol. *Jak se dělá „Škola pro všechny“*. I. vydání. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4667-6.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova. Příručka nejen pro učitele*. I. vydání. Praha: TRITON, 2006. ISBN 80-7254-866-2.
- ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme, jde o to jak*. II. upravené vydání. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-410-9.
- SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. I. vydání. Praha: Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. II. rozšířené vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- STEELOVÁ, J. L. a kol. *RWCT, příručka I.: Co je to kritické myšlení*. I. vydání. Praha: Kritické myšlení, 2007. ISBN nevedeno.
- STEELOVÁ, J. L. a kol. *RWCT, příručka II.: Rozvíjíme kritické myšlení*. I. vydání. Praha: Kritické myšlení, 2007. ISBN nevedeno.
- STEELOVÁ, J. L. a kol. *RWCT, příručka III.: Další strategie k rozvíjení kritického myšlení*. I. vydání. Praha: Kritické myšlení, 2007. ISBN nevedeno.
- STEELOVÁ, J. L. a kol. *RWCT, příručka IV.: Čtení, psaní a diskuse ve všech předmětech*. I. vydání. Praha: Kritické myšlení, 2007. ISBN nevedeno.
- STEELOVÁ, J. L. a kol. *RWCT, příručka VI.: Plánování výuky a učení a hodnocení*. I. vydání. Praha: Kritické myšlení, 2007. ISBN nevedeno.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. I. vydání. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.

- ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice*. I. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.
- ŠIŠKOVÁ, T. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. II. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-182-2.
- ŠEBKOVÁ, H. *Jazyková situace Romů a její vývoj*. I. vydání. Praha: Občanské sdružení MENT, 1995. ISBN neuvedeno.
- ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. III. vydání. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0.
- ŠULER, P. *Romové: tradice a současnost*. I. vydání. Brno: SVAN, Moravské zemské muzeum, Muzeum moravské kultury, 1999. ISBN 80-7028-141-3.
- ŠVARŤÍČEK, R., ŠEDOVIÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. I. vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie*. I. vydání. Praha: Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2.
- WENGRAF, T. *Qualitative research interviewing: biographic, narrative and semistructured methods*. I. vydání. London: Sage, 2001. ISBN 0803975007.
- ZELINA, M a kol. *Vzdelávanie Rómov a multikultúrna koexistencia*. I. vydání. Bratislava: SPN, 2002. ISBN 80-08-03339-8.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

- *Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin.*
- *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon.)*
- *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.*
- *Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.*
- *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.*

- MŠMT. *Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v České republice.* [online]. 2002, [cit. 2010-5-20]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>>.
- MŠMT. *Informace MŠMT k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami s podporou asistence č. j. 14 453/2005-24.* [online]. 2005, [cit. 29-05-2010]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/383/informace-msmt-k-zabezpeceni-vzdelavani-deti-zaku-a-studentu-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-s.html/>>.
- MŠMT. *Koncepce (projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňující prostředí v oblasti vzdělávání* [online]. 2010, [cit. 2010-5-9]. Dostupné z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/PDF/INtextkoncepcevcasnepece.pdf>>.
- MŠMT. *Metodické doporučení k zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků a žákyň se sociálním znevýhodněním.* [online]. 2010, [cit. 2010-2-8]. Dostupné z WWW: <<http://www.ceskaskola.cz/2010/03/msmt-metodicke-doporuceni-k-zabezpeceni.html>>.
- MŠMT. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání.* [online]. 2010, [cit. 2010-5-9]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>>.
- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální.* [online]. 2008, [cit. 2010-5-20]. Dostupné z WWW:

<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-obor-vzdelani-zakladni-skola>>.

- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. 2007, [cit. 2010-5-20]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>>.
- MŠMT. *Vzdělávání Romů dva roky po štrasburském rozsudku*. [online]. 2010, [cit. 2010-5-9]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/vzdelavani-romu-dva-roky-po-strasburskem-rozsudku>>.
- MPSV. *Cíle boje proti chudobě a sociálnímu vyloučení*. [online]. 2002, [cit. 2010-5-9]. Dostupné z WWW: <http://www.mpsv.cz/files/clanky/1099/zprava_vyboru.pdf>.
- Vláda ČR. *Koncepce romské integrace na období 2010 – 2013*. [online]. 2010, [cit. 2010-6-10]. Dostupné z WWW: <<http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/koncepce-romske-integrace-na-obdobi-20102013-71187/>>.
- Vláda ČR. *Slyšení Rovný přístup ke vzdělávání s ohledem na žáky z romské menšiny na půdě Senátu*. [online]. 2010, [cit. 2010-3-28]. Dostupné z WWW: <<http://www.vlada.cz/cz/clenove-vlady/ministri-pri-uradu-vlady/michael-kocab/tz/192--slyseni-rovny-pristup-ke-vzdelavani-s-ohledem-na-zaky-z-romske-mensiny-na-pude-senatu-68678/>>.
- Vláda ČR. *Romská národnostní menšina*. [online]. 2006, [cit. 2010-2-8]. Dostupné z WWW: <<http://www.vlada.cz/scripts/detail.php?id=16149>>.
- Vláda ČR. *Zpráva o stavu romských komunit v České republice za rok 2008*. [online]. 2009, [cit. 2010-2-8]. Dostupné z WWW: <<http://www.vlada.cz/cz/ppov/zalezitosti-romske-komunity/dokumenty/zprava-o-stavu-romskych-komunit-v-ceske-republice-za-rok-2008-60515/>>.
- *Analýza postojů a vzdělávacích potřeb romských dětí a mládeže GAC*. [online]. 2007, [cit. 2010-6-10]. Dostupné z WWW: <http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_ROMSKOLY_PPT.pdf>.
- BOLDIŠ, Petr. *Bibliografické citace dokumentu podle CSN ISO 690 a CSN ISO 690-2: Část 2 – Modely a příklady citací u jednotlivých typů dokumentu*. [online]. 2004, [cit. 29-05-2010]. Dostupné z WWW: <<http://www.boldis.cz/citace/citace2.ps>>.

- BURYÁNEK, J. *Interkulturní vzdělávání. Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. [online]. 2002, [cit. 2010-5-9]. Dostupné z WWW: <http://www.varianty.cz/cdrom/>>.
- ČERMÁK, M. *Základní vzdělávání romských dětí. Systémové doporučení Ligy lidských práv č. 2*. [online]. 2010, [cit. 2010-5-9]. Dostupné z WWW: <http://www.llp.cz/_files/file/segregovane_skolstvi.pdf>.
- EMAS centrum. *Bilingual Assistants*. [online]. 2010, [cit. 2010-5-20]. Dostupné z WWW: <<http://www.blss.portsmouth.sch.uk/training/bas.shtml>>.
- GERYKOVÁ, V. a kol. *Manuál vzdělávacího programu rozvoje funkční gramotnosti romské mládeže*. [online]. 2009, [cit. 2009-11-21]. Dostupné z WWW: <http://www.kr-moravskoslezsky.cz/zip/nme_p01.pdf>.
- HÁDKOVÁ, M., ČAKIRPALOGLU, I. *Manuál pracovní skupiny Čeština pro cizince*. [online]. 2008, [cit. 2010-5-29]. Dostupné z WWW: <<http://issuu.com/strediskasim/docs/hadkova-cakirpaloglu-cestina-pro-cizince>>.
- HAJSKÁ, M. *Romové v českém vzdělávacím systému*. [online]. 2010, [cit. 2010-5-9]. Dostupné z WWW: <http://www.epolis.cz/download/pdf/materials_53_1.pdf>.
- MATULA, O. *Český den – materiály pro učitele češtiny jako cizího jazyka*. [online]. 2010, [cit. 2010-6-9]. Dostupné z WWW: <<http://www.varianty.cz/index.php?id=16&item=37>>.
- NIKOLAI, T. *Příběhy ze špatné čtvrti aneb jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství*. 2007, [cit. 2010-6-9]. Dostupné z WWW: <http://www.varianty.cz/download/pdf/pdfs_49.pdf>.
- SMÉKAL, V. *Individuální přístup jako podmínka kvality života žáků*. [online]. 2006, [cit. 2010-5-9]. Dostupné z WWW: <http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/032.pdf>.
- *The role of the teaching assistant*. [online]. 2000, [cit. 2010-5-20]. Dostupné z WWW: <<http://www.vnc.org.uk/class/role2.htm>>.
- VRCOVSKÁ, E. *Individuální přístup k žákům – učitelův strašák nebo pomocník? Rodina a škola, ročník 2008, číslo 8*. [online]. 2010, [cit. 2010-5-9]. Dostupné z WWW: <<http://www.portal.cz/scripts/detail.php?id=26142>>.

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1: Záznamový arch pro pozorování ze dne 9. 4. 2010.
- Příloha č. 2: Záznamový arch pro pozorování ze dne 21. 5. 2010.
- Příloha č. 3: Záznamový arch pro pozorování ze dne 4. 6. 2010.
- Příloha č. 4: Semistandardizovaná příprava interview a jeho záznam.
- Příloha č. 5: Příprava k výuce č. 1 – Romové.
- Příloha č. 6: Příprava k výuce č. 2 – Cestujeme do Nepálu.
- Příloha č. 7: Příprava k výuce č. 3 – Autorská pohádka.

Příloha č. 1 Záznamový arch pro pozorování ze dne 9. 4. 2010.

Pozorování ze dne: 9. 4. 2010 (pátek).		
Čas: 8:00 – 8: 45		
Místo: třída IX., ZŠ Karasova 6, Ostrava – Mariánské Hory.		
Pracovní úkony	Poznámky	
1. Poslech hymny	Žáci se nijak neprojevovali, byli ukázněni.	4 min.
2. Brainstorming	Aktivně se zapojili všichni žáci, obzvláště chlapci, protože mají větší přehled v učivu dějepisu, občanské výchovy a zeměpisu.	11 min.
3. I. N. S. E. R. T.	Narazili jsme na problematiku čtení. Ne všichni žáci si mohli text přečíst tiše sami, některým jsme museli pomoci. Zde jsem se aktivně zapojila a pracovala jako asistent. Zpočátku se žáci ostýchali přiznat, která fakta jsou pro ně nová a která neznají.	22 min.
4. Výstup žáků	Vypracovávání listů někteří žáci příliš podcenili a nevěnovali se jim naplno, i přestože věděli o následném veřejném vystavení prací.	8 min.
Celkové zhodnocení		
Navzdory očekávání se zvolené téma ne všem žákům líbilo. I když se jednalo o historii vlastních předků, pouze někteří se okamžitě zapojovali do činností. Jak je známo, Romové žijí hlavně přítomností a co bylo nebo bude, je až tolik netrápí. Snad z tohoto faktu vyplývá, proč je hodina v komplexním rámci nezaujala. Navíc jako nepříznivý faktor uvádíme počasí, protože silně přšelo.		

Příloha č. 2: Záznamový arch pro pozorování ze dne 21. 5. 2010.

Pozorování ze dne: 21. 5. 2010 (pátek).		
Čas: 8:00 – 11:30 (celodenní projekt 180 min.).		
Místo: třída IX., ZŠ Karasova 6, Ostrava – Mariánské Hory.		
Pracovní úkony	Poznámky	
1. Rozhovor o prázdninách	Na začátku projektu žáci nechtěli nebo měli strach říci o svém snu, kam by chtěli jet na dovolenou. Avšak děvčata sama tvrdila, že se nemají za co stydět. Každý má svůj sen a musí za ním pomalu jít. Po této odezvě se přidali i někteří dříve ostýchaví.	10 min.
2. Hra	Žáci užívali typické věci, které je třeba zabalit si do kufru na dovolenou, čímž si úkol svým způsobem ztížili.	5 min.
3. Myšlenková mapa	Práce s myšlenkovou mapou je bavila. Vymysleli spoustu možných odnoží. Dokonce se i předháněli, kdo napíše další bublinu. Byli jsme překvapení, s jakou chutí své mapy představují ostatním. Objevili se i slova, jejichž význam všichni neznali např. all inclusive a polopenze.	25 min.
4. Čtení textu	Práci s textem zvládli skvěle. Někteří žáci (jsou to jen 2 z 9) svůj text pročetli a vybrali opravdu podstatné informace o Nepálu. Následně je prezentovali a sepsali na společný arch. Ostatní žáci se snažili, ale měli tendence užívat příliš mnoho nepodstatných údajů.	30 min.
5. Internet	Žáci byli tak skvěle motivovaní, že i na internetu hledali to, co jim bylo uloženo. Nebrouzdali po online prostoru zbytečně. Sbírali nápady pro psaní dopisu. Tak dlouhý časový úsek byl vyhrazen proto, aby měli čas si vše v klidu pročíst a prohlédnout.	30 min.

6. Dopis	Každý v dopise popsal, jak vypadá a kde bydlí. Poté si vybrali odlišná témata, o čem by si chtěli s dětmi z Nepálu psát. Na žácích bylo, jak dopis doplní, či vyzdobí. Přikládáme jeden pro ilustraci.	30 min.
7. Příprava nástěnky	Rozhořela se diskuze na téma standardy kvality života. Jednotlivci vyjadřovali své rozdílné názory. Při nepřesné formulaci je učitelka upozornila na nepřesnou formulaci a vyžadovala opravu. Žáci pracovali kolem dvou velkých stanovišť, kde lepili, stříhali a vymýšleli, jak upravit nástěnku na chodbě školy. Práce byla bez problémů. Jen jednou se pohádali, ale po zásahu učitelky učinili kompromis. (Hádka se týkala lepení obrázků.)	35 min.
Celkové zhodnocení		
Bylo vidět, že žáky projekt baví. Třídní učitelka tvrdila, že tak příjemný den už dlouho ve třídě nestrávila. Žáci nad daným tématem pracovali s chutí a s velkým nasazením. Sami byli překvapeni, jak se do aktivit zapojovali a kolik toho už sami nebo jejich spolužáci vědí. Jejich velikou motivací bylo napsání dopisu dětem do Nepálu. Do dopisu vkládali své poznatky, které získali v hodině. V jednotlivých dopisech srovnávali zvyky, tradice, klimatické podmínky atd. Tuto poštu se poté snažili v dalších hodinách přeložit do angličtiny, takže projekt měl návaznost. Asi tou největší reflexí budou odpovědi na dopisy.		

Příloha č. 3: Záznamový arch pro pozorování ze dne 4. 6. 2010.

Pozorování ze dne: 4. 6. 2010 (pátek).		
Čas: 8:00 – (bloková výuka 100 min.).		
Místo: třída IX., ZŠ Karasova 6, Ostrava – Mariánské Hory.		
Pracovní úkony	Poznámky	
1. Minikvíz	Nebylo třeba psát na tabuli správné odpovědi.	3 min.
2. Brainstorming	Aktivita se nekonala.	0 min.
3. Rozdělení	Při rozdělování se do dvojic pomocí pohádek se jednomu žákovi nelíbilo, že je pejsek. Vylosoval si partnera, s kterým nemá moc dobré vztahy, ale i přesto s ním spolupracoval.	2 min.
4. Rozdání	Proběhlo rozdání pracovních archů. Učitelka vysvětlila, jak s nimi pracovat.	3 min.
5. Příklad	Čtení s předvídaním se také nekonalo. Nakonec si každý četl sám pro sebe. Žáci nebyli ochotni říct, o čem byl přečtený odstavec. Pomáhala jsem jako asistent. Avšak při vypracovávání úkolů překvapili, pracovali naprosto samostatně, bez velkých problémů.	15 min.
6. Odevzdání	Práce se odevzdali ke kontrole.	2 min.
7. Opakování	Opakování proběhlo pouze stručně.	3 min.
8. Losování a slohová práce	Nejdříve učitelka ukázala, jak pracovat s vylosovanými slovy. Žáci však byli schopni vymyslet jen jakousi zprávu, ve které ale užili zadaná slova. Úkol tedy splnili.	25 min.
9. Poslední slovo	Nejednalo se o četbu slohové práce, ale zásadu Poslední slovo patří mně, dodrželi. Při představování své práce získali od spolužáků nové nápady, jakým směrem by se mohl příběh dále ubírat.	8 min.
10. Myšlenková mapa	Tato aktivita se konala ihned po minikvízu, protože žáci vypadali, že potřebují povzbudit	10 min.

	a zaktivizovat.	
11. Pětílístek	Aktivita se nekonala.	0 min.
12. Vernisáž	Zpracování plakátu prezentující práce všech ve třídě se aktivně účastnila jen polovina žáků.	5 min.
Celkové zhodnocení		
<p>Již od úvodního nastínění hodiny žáci nevykazovali velký zájem. Celkově lze říct, že se nepodařilo striktně se orientovat dle přípravy. Vyznačené aktivity se nekonaly, jelikož dle úsudku učitelky by jejich realizace byla v té době naprosto bezúčelná. Žáci se plně nevěnovali jednotlivým fázím výuky, své výtvary značně odbyli. Někteří žáci jednoduše neměli chuť pracovat. Tušíme, že důvod se skrývá v blížícím se konci školního roku. Navíc se po skončení blokové výuky chystali do keramické dílny, aby si vyzvedli své výrobky. Žákyně ZŠ praktické byla tak unavená a otrávená, že za trvání blokové výuky s obtížemi a mou pomocí dokázala vyplnit pouze tři cvičení v pracovním archu.</p>		

Příloha č. 4: Semistandardizovaná příprava interview a jeho záznam.

PŘÍPRAVA INTERVIEW

Den: 4. 6. 2010.

Dotazovaný: Bc. Dagmar Škvárová.

Tazatel: Helena Blahaková.

Schéma: Pyramidový model.

(ZVO) Jsou funkční aktivizační metody výuky u romských žáků na základní škole praktické a speciální?

(SVO1) Potřebují romští žáci speciální metody ve vzdělávání v českém jazyce?

- (TO1) Dokážete si představit práci s žáky bez užití aktivizačních metod? Jak by takové vyučování vypadalo?
- (TO2) Myslíte si, že romští žáci potřebují speciální aktivizační metody ve vzdělávání v českém jazyce?

(SVO2) Jaké budou nejefektivnější přístupy ve vyučování českého jazyka?

- (TO3) V kterých aktivizačních metodách jsou žáci úspěšní?
- (TO4) Jaké přístupy považujete za nejefektivnější?

(SVO3) Které aktivizační metody budou preferovat žáci?

- (TO5) Při kterých aktivizačních metodách žáci neradi pracují?
- (TO6) Které aktivizační metody žáky baví?
- (TO7) Myslíte si, že žáci preferují spíše časově nenáročné aktivizační výukové metody s okamžitou zpětnou vazbou?

(SVO4) Které aktivizační metody bude preferovat učitel?

- (TO8) Které aktivizační metody nejčastěji používáte?
- (TO9) Zaměřujete se ve výuce na takové aktivizační metody, jejichž příprava je pro Vás časově náročná?

(SVO5) Ovlivní vybrané metody jazykové kompetence žáků?

- (TO10) Jak si myslíte, že ovlivní užití aktivizačních metod jazykové kompetence žáků?

ZÁZNAM INTERVIEW

Informace o účelu interview: Byly pouze zopakovány. Dotazovaný již od začátku výzkumného šetření věděl, že se interview uskuteční.

Čas: 14:00 – 14:20.

Podmínky: Tichá nerušená místnost, přítomnost pouze tazatele a dotazovaného.

Souhlas s provedením interview: Informovaný souhlas.

Tematický okruh vycházející z cílů práce: Aktivizační metody ve vztahu k romským žákům základní školy praktické a speciální.

Strategie vedení a typ interview: Vedení spíše direktivní, semistrukturovaný typ interview.

Odpovědi na otázky nejsou zcela doslovné, jelikož dotazovaná nesouhlasila s nahráváním dialogu. A detailní zapisování v průběhu nepatří mezi vhodné techniky vedení rozhovoru. Úvodní fázi jsme nezachytili, pouze parafrázujeme odpovědi týkající se jádra interview. Parafrázi jsem používala k utvrzení správného pochopení obsahu sdělení. Odpovědi jsou označovány písmenem O a číslem odpovídající otázky.

- (TO1) Dokážete si představit práci s žáky bez užití aktivizačních metod? Jak by takové vyučování vypadalo?
(O1) Ano, dokážu si představit práci ve třídě bez aktivizačních metod. Vyučování pouze dle klasických metod by pro mou třídu bylo nudné, nezáživné a příliš monotónní. Žáci považují aktivizační metody za zpestření a oživení hodiny. Učitel, který je vůbec nepoužívá, tak žáky značně ochuzuje.
- (TO2) Myslíte si, že romští žáci potřebují speciální aktivizační metody ve vzdělávání v českém jazyce?
(O2) Nedomnívám se, že by je přímo potřebovali, jsou totiž zvyklí pracovat spíše klasičtější způsobem. Dle mého názoru se navíc nedají použít vždy. Jak kdy je přijmou, v tomto jsou nevyzpytatelní. Do výuky je rozhodně občas zařazují. Rozhodně však potřebují speciální přístup ve výuce, zvláště českého jazyka.
- (TO3) V kterých aktivizačních metodách jsou žáci úspěšní?
(O3) Všichni žáci jsou schopni vytvořit dobrou myšlenkovou mapu. Jako velká skupina zvládnou společně vytvořit pětilístek. A metodu I. N. S. E. R. T. ovládají pouze upravenou na položky vím/nevím/chci se zeptat.
- (TO4) Jaké přístupy považujete za neefektivnější?

- (O4) Za nejefektivnější ve své třídě považuji myšlenkovou mapu a brainstorming, protože tak si žáci utřídí myšlenky. Mnohem lépe se pak na problém soustředí a orientují se v něm. Navíc při těchto metodách obvykle i rádi pracují.
- (TO5) Při kterých aktivizačních metodách žáci neradi pracují?
(O5) Žáci neradi pracují metodou I. N. S. E. R. T., poněvadž má na ně vysoké nároky při čtení, které jako činnost ovládají jen průměrně.
 - (TO6) Které aktivizační metody žáky baví?
(O6) Rádi se zapojují do brainstormingu a do tvorby myšlenkových map.
 - (TO7) Myslíte si, že žáci preferují spíše časově nenáročné aktivizační výukové metody s okamžitou zpětnou vazbou?
(O7) Ano časově nenáročné metody jim vyhovují více, jelikož se na ně dokážou soustředit po celou dobu práce. S okamžitou zpětnou vazbou nemohu souhlasit, protože např. u myšlenkové mapy se mohou odchýlit od tématu a nezjistí to ihned.
 - (TO8) Které aktivizační metody nejčastěji používáte?
(O8) Při výuce ve své třídě nejčastěji a nejraději používám metodu brainstormingu, myšlenkovou mapu a pětílístek.
 - (TO9) Zaměřujete se ve výuce na takové aktivizační metody, jejichž příprava je pro Vás časově náročná?
(O9) Obvykle neužívám metody, které jsou pro mou přípravu příliš časově náročné, kvůli možnosti následného nevyužití. Také samozřejmě neužívám aktivizační metody, které by žáci sami nezvládli např. Bloomovu taxonomii v plné šíři.
 - (TO10) Jak si myslíte, že ovlivní užití aktivizačních metod jazykové kompetence žáků?
(O10) Žáci si rozhodně rozšíří slovní zásobu. Zkoušejí si vyjadřování svých pocitů a názorů, což je pozitivně obohacuje. Za nejideálnější považuji stav, kdy jim učitel věnuje dostatečnou pozornost a nabádá je k opravě nesprávně formulované myšlenky.

Datum: 9. 4. 2010 (pátek).

Časové rozpětí: 45 min.

Téma výuky: Romové – hodina věnovaná Mezinárodnímu dni Romů.

Předmět/třída: Český jazyk – čtení/IX. (8 ZŠ praktická/1 ZŠ speciální).

Učitel: Bc. Dagmar Škvárová.

Cíl: Uvědomění si vztahu ke svým kořenům. Naslouchání a respektování hovořících spolužáků. Seznámení s poválečnou historií Romů.

Metody: Formy: individuální a skupinová, využití klasických metod v kombinaci s aktivizujícími a komplexními, brainstorming, metoda I. N. S. E. R. T. (upraveno pouze na + vím/– nevím/? chci se zeptat).

Pomůcky: Pracovní list s textem, fotografie Romů, CD Romská hymna.

Materiály: Informace jsme čerpali z www stránek především kvůli snadné dostupnosti, srozumitelnosti a nenáročnosti textu.

Wikipedie. *Romové*. [online]. 2010, [cit. 2010–3–5]. Dostupné z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Romov%C3%A9>>.

Romové v České republice. *Romská hymna*. [online]. 2010, [cit. 2010–3–5]. Dostupné z WWW: <<http://romove.radio.cz/cz/clanek/18196>>.

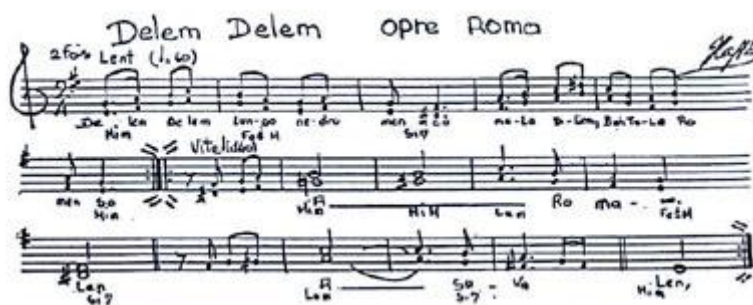
Postup (časový harmonogram):

- Motivace – Poslech hymny (5 min.).
- Brainstorming – Jaký byl život Romů před 2. světovou válkou a po válce, zhodnocení poznatků z návštěvy Muzea romské kultury v Brně (10 min.).
- V této fázi je žákům vysvětlena práce s textem – čtení metodou I. N. S. E. R. T. Žáci budou třídit informace, zaznačovat si značky do textu. Následně si zkontrolují, které informace dokazují pravdivost nebo zjistí nové informace, které byly uvedeny v brainstormingu (20 min.).
- Závěr, výstup žáků – Každý žák vytvoří svůj pracovní list, na kterém bude nakreslena romská vlajka a pokusí si vzpomenout na text romské hymny. Pracovní list doplní obrázky Romů. Zhodnocení práce žáků (10 min.).

Hodnocení: Hodina byla náročná, i přestože informace pro žáky nebyly nové, s historií Romů se setkali již v hodinách dějepisu. Touto hodinou jsme chtěli na získané informace navázat a prohloubit je. Avšak žáky hodina příliš nezaujala.

Romská hymna:

Gelem gelem lugone dromenca Maladilem baxtale Rromenca. A, Rromale, katar tumen aven E caxrenca, bokhale chavenca? A, Rromale! A, chavale! Mezinárodní romština	Šel jsem, šel jsem po dalekých cestách, potkal jsem tam šťastné Romy. Oj, Romové, odkud přicházíte se stany a hladovými dětmi? Oj, Romové, oj chlapci! Český překlad
---	--



Původní notový zápis romské hymny z roku 1971.

Tradiční romská povolání:

Kovozpracující řemesla. Zpracování přírodních materiálů. Výroba cihel.	Zábavní produkce. Koňské handlířství.
--	--

Jak si Romové hudbou vydělávali na živobytí?

Romští hudebníci byli odedávna dobře přijímáni majoritní společností.

Jak si vydělávaly na obživu romské ženy?

Věštění.

Text určený ke čtení metodou I. N. S. E. R. T.:

Romové v Československu po roce 1945

Druhá světová válka s sebou přinesla téměř úplné vyvraždění Romů v Čechách a na Moravě. Nacistickou genocidu přežilo asi 10 procent původního romského obyvatelstva v českých zemích (500 – 600 osob). Po roce 1945 začali za prací přicházet Romové z romských osad na Slovensku. Podle soupisu Romů provedeného v roce 1947 státními orgány žilo v českých zemích již přes 16 000 Romů. Směřovali především do pohraničí a do

průmyslových oblastí severních Čech a Moravy, odkud bylo předtím odsunuto německé obyvatelstvo.

Slovenští Romové přicházeli do českých měst z kulturně odlišného prostředí izolovaných romských osad a příchod byl spojen s přetrháním tradičních rodových vazeb uvnitř romské komunity i navenek. Do Čech a na Moravu mířili Romové především v 50. letech. Počet Romů stále narůstal a v roce 1989 se odhadovalo, že v Čechách a na Moravě žilo 150 – 180 000 Romů. Z tohoto počtu tvoří dodnes asi 80 – 85 procent potomci slovenských Romů po staletí usazených v romských osadách, asi 10 procent tzv. olašští Romové, kteří kočovali až do roku 1959, a zbývajících 5 procent jsou potomci původních českých a moravských Romů a Sintů (němečtí Romové). Jednotlivé romské skupiny se od sebe liší především dialektem romštiny a zvyky.

Po roce 1948 byli Romové nejprve formálně zrovnoprávněni (zrušením diskriminačního zákona č. 117/27 Sb.), ovšem společensky zůstali na okraji. Od druhé poloviny 50. let přistoupil tehdejší režim k otevřené politice asimilace Romů.

Nejprve bylo zlikvidováno kočování zákonem o trvalém usídlení kočujících osob. Na základě tohoto zákona byl proveden soupis osob, z nichž část tvořili Romové. Nejvýrazněji se zákon dotkl skupiny tradičně kočovných olašských Romů, ale postiženi byli i mnozí slovenští Romové, kteří přijížděli do českých zemí za prací. Na základě prováděcích předpisů potom měly osoby označené za „kočovníky“ zákaz vzdalovat se bez povolení z míst, kam byli usazeni.

Od počátku 60. let zaváděly tehdejší národní výbory zvláštní seznamy Romů bydlících v jednotlivých místech. V roce 1965 bylo na základě usnesení vlády rozhodnuto o „rozptylu“ romského obyvatelstva. Usnesení bylo spíše plánem na likvidaci nevyhovujících romských osad a „rozptýlení“ jejich obyvatel na různá místa.

Tento plán se prováděl do roku 1968. Na jedné straně došlo k likvidaci hygienicky a sociálně nejhorších romských osad, na druhé straně se narušily tradiční sociální vazby uvnitř romské komunity. Přesídlením zanikal také tradiční hodnotový řád platný uvnitř romských komunit. Tradiční romská kultura a romský jazyk byly označeny za přežitek a Romové byli nabádáni k tomu, aby neučili své děti romsky. Tehdejší režim ovšem poněkud zlepšil zdravotní a sociální péči.

V roce 1968 došlo k jisté celospolečenské demokratizaci poměrů. Využili toho i Romové a založili první romskou organizaci, Svaz Cikánů–Romů. Svaz se snažil udržovat a propagovat romskou kulturu a pomáhat Romům při řešení sociálních problémů. Od počátku 70. let vyhlásily státní orgány program tzv. společenské integrace Romů a částečné podpory

se dostalo také romskému jazyku. Na mezinárodní úrovni se Romové z Československa aktivně podíleli na ustavení Mezinárodní romské unie. Jejich činnost však skončila v roce 1973, kdy byl Svaz Cikánů–Romů na nátlak státních orgánů zrušen. Atmosféra se poněkud uvolnila až v polovině 80. let, kdy bylo možné v malých nákladech publikovat v romštině a začít hovořit o romské kultuře.

Politika státních orgánů v letech 1945 – 1989 měla ve svých důsledcích dva základní aspekty. Na jedné straně došlo k formálnímu zrovnoprávnění Romů a ke zlepšení jejich materiální situace (zlepšení životní úrovně, přístup ke vzdělání), na druhé straně k přetrvání tradičních vazeb a ke zničení tradičních norem. Romové neměli možnost rozhodovat sami o svém osudu, byli pouhým objektem státní politiky.

Datum: 21. 5. 2010 (pátek).

Časové rozpětí: celodenní projekt 180 min.

Téma výuky: Cestujeme do Nepálu.

Předmět/třída: Český jazyk/IX. (8 ZŠ praktická/1 ZŠ speciální).

Učitel: Bc. Dagmar Škvárová.

Cíl: Schopnost spolupráce, všeobecná lidskost a pochopení odlišnosti.

Metody: Formy: individuální, partnerská, skupinová, využití klasických metod v kombinaci s aktivizujícími a komplexními, mind mapping: myšlenková mapa, brainstorming, metoda I. N. S. E. R. T. (upraveno pouze na + vím/- nevím/? chci se zeptat).

Pomůcky: Pracovní listy s různými texty vztahujícími se k tématu, velké a barevné archy papíru, psací potřeby, přístup k internetu, dopisní obálky.

Materiály: Informace jsme čerpali z www stránek především kvůli snadné dostupnosti, srozumitelnosti a nenáročnosti textu.

Wikipedie. *Nepál*. [online]. 2010, [cit. 2010-4-3]. Dostupné z WWW: <<http://cs.wikipedia.org/wiki/Nep%C3%A1l>>.

KUČERA, D. *Nepál nejsou jen hory*. [online]. 2010, [cit. 2010-4-3]. Dostupné z WWW: <<http://www.ecesty.cz/zeme/nepal.htm>>.

REED, D. a kol. *Nepál: turistický průvodce*. II. doplněné vydání. Brno: Jota, 2010. ISBN 978-80-7217-738-7.

Postup (časový harmonogram):

- Motivace – Na začátku povede učitelka rozhovor na téma blížících se prázdnin, co kdo budeme dělat, kam pojedeme a jak využijeme volný čas. Do této části jsme také zařadili hru „Jedu na výlet a vezmu si s sebou...“ (Klasická hra na paměť a pozornost, kdy se k původní větě přidávají nové a nové věci. Vypadává ten, kdo se při vyjmenovávání řady splete. Výherce má nejlepší paměť.) Na závěr žáci prozradí svá přání, kam by se chtěli v životě podívat (15 min.).
- Myšlenková mapa – Žáci rozdělení do skupin vytvoří myšlenkovou mapu na téma – Cestujeme (25 min).
- Čtení textu – V této fázi každý žák dostává svůj text, který si přečte, zvýrazní podstatné a nejdůležitější věci a potom vše převypráví ostatním (30 min.).

- Internet – Následuje práce na internetu, kde si všichni najdou obrázky z Nepálu, přečtou si pro ně zajímavé objevy (30min.).
- Dopis – Žáci se dozvědí základní informace o Nepálu, ujasní si, která fakta napíší o sobě do dopisu nepálským dětem (35 min.).
- Příprava nástěnky – Žáci si připraví materiál na nástěnku, na které budou informovat své spolužáky nižších tříd, kde leží Nepál, jak se tam dostaneme, jakým jazykem se tam mluví... Tato nástěnka bude připravena k přislíbené přednášce o Nepálu, která by se měla konat již v pondělí 24. 5. 2010 (45 min.).

Hodnocení: Byli jsme překvapení, jak se žákům téma líbilo. Avšak na začátku pocíťovali viditelné obtíže s formulováním vlastního snad i tajného přání. Naprosto s přehledem dokázali prezentovat zajímavá zjištění. Při tomto projektovém dni ze sebe vydali maximum.

Text k metodě I. N. S. E. R. T., který byl rozstříhaný dle jednotlivých tematických celků:

NEPÁL

Nepál, oficiálně **Federativní demokratická republika Nepál**, je vnitrozemský stát v Jižní Asii ve střední části Himálaje. Na severu hraničí s Čínskou lidovou republikou a na jihu, východě i západě s Indií. Má rozlohu 147,181 km² a žije zde necelých 30 milionů obyvatel. Hlavním a největším městem je



Káthmándú. Při hledání nejvyšší hory Nepálu nalezneme Mount Everest, který je zároveň nejvyšší horou světa. Úředním jazykem je nepálština. Obyvatelé zde vyznávají převážně hinduismus. 28. května 2008 byla země prohlášena federativní republikou.

Měna

V Nepálu můžeme platit oficiální měnou nepálskou rupií, 1 NPR = 100 paisa. Prakticky se nepoužívají mince, ale bankovky v hodnotách 1, 2, 5 10, 20, 50, 100, 500 a 1000 NPR.

Geografie

Nejvyšší hřeben Himálaje s nejvyšší horou světa Mount Everest (8 848 m n. m.) tvoří severní hranici země s Čínou. Jižní část země naopak tvoří pahorkatiny a vysočina s úrodnými údolímí. Kromě hlavního města Káthmándú (741 000 obyvatel) jsou zde z větších sídel ještě Patan (166 000 obyvatel) a Bhadgaon (61 405 obyvatel)

Obyvatelstvo



Obyvatelstvo tvoří hlavně kmeny, nejpočetnější jsou Gurkhové (15,5 %). K hinduismu se hlásí 80,6 % populace, k buddhismu 10,7 %, islámu 4,2 %. Nepálštinou mluví 90% obyvatel, také se zde vyskytuje mnoho dialektů nepálštiny. Gramotnost zde dosahuje 48,6 % (62,7 % mužů a 34,9 % žen).

Administrativně se Nepál člení na 14 zón (Bágmátí, Bhéri, Dhaulágirí, Gándakí, Džanakpur, Karnálí, Kóší, Lumbiní, Mahákálí, Méčí, Nárájaní, Ráptí, Ságarmátha, Setí) a 75 okresů, které jsou seskupeny do 5 oblastí. Každý okres je spravován obvodním úřadem, který se stará o dodržování práva a pořádku a lokálně dohlíží na práci ministerských pracovníků.

Vláda a politika

Až do roku 1990 byl Nepál absolutní monarchií, avšak během posledních dvou desetiletí prošel radikálními politickými změnami. V roce 1990 musel král Biréndra na nátlak lidového hnutí souhlasit s rozsáhlými politickými reformami. Vyhlásil konstituční monarchii, ve které byl král hlavou státu a premiér předsedou parlamentu. Byly povoleny politické strany.

Nový nepálský parlament byl dvoukomorový a skládal se ze Sněmovny reprezentantů (v nepálštině *Pratinidhi Sabha*) a Nepálskou národní radou (zvanou *Rastriya Sabha*). Sněmovna sestávala z 205 členů volených přímou volbou, Národní rada měla 60 členů: deset jmenovaných králem, 35 volených Sněmovnou a zbývajících patnáct určoval volební sbor představitelů vesnic a měst. Všichni nepálští obyvatelé starší osmnácti let získali právo volit. Vláda se skládala z krále a z ministerské rady (kabinetu). Vůdce koalice nebo strany, která ve volbách obsadila nejvíce křesel, byl zvolen premiérem. Kabinet byl sestaven králem na premiérovo doporučení. Vláda byla volena na pětileté období, mohla však být před tímto termínem kdykoliv králem rozpuštěna.

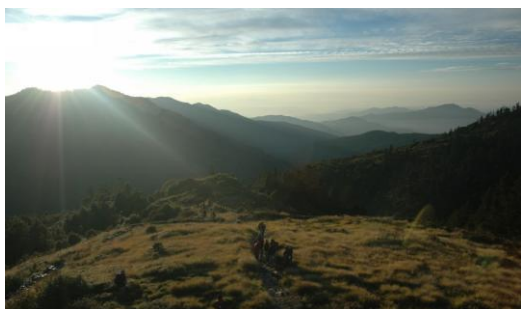
Vlády v Nepálu měly tendence být nestabilními, rozpadaly se buď díky vnitřním rozporům, nebo ji v souladu s ústavou opět na premiérovo doporučení rozpustil monarcha. Od roku 1991 nepřežila žádná vláda více než dva roky.

28. května 2008 nepálští zákonodárci oficiálně zrušili monarchii a zemi prohlásili republikou, čímž ukončili 239 let dlouhou vládu monarchie nad tímto himálajským národem. Nově zvolené shromáždění, vedené bývalým komunistickým povstalcem, přijalo na své první schůzi, usnesení, že král Gjánéndra musí do patnácti dnů opustit královský palác.



Nepál patří mezi nejchudší a nejméně vyvinuté země světa. 31 % populace žije pod hranicí chudoby. Nezaměstnanost se pohybuje kolem 42 %. Průmysl zpracovává především zemědělské výrobky (juta, cukr, tabák, obilí). Velké příjmy plynou z turistického ruchu. Ze země se vyváží koberce, textil, čaj, kožené zboží, obilí, naopak se dováží zlato, stroje, ropné produkty.

Kdy se vydat na cestu



Cestování je možné po celý rok. Nejlepšími měsíci jsou říjen – listopad a únor – duben, tak se lze vyhnout deštům a vlhku v létě a sněhu a mrazu v zimě. Každá sezóna nabízí jiné podmínky a možnosti, i když nejlepší turistickou sezónou je podzim, a to od září do poloviny prosince. V této době je příznivé počasí, trasy jsou volné a sněžení nepravděpodobné. V zimě, která trvá od prosince do února, je přes den teplo a jasno, avšak v noci se mohou vyskytovat krátké sněhové přehánky. Vysokohorské trasy jsou obtížně schůdné v důsledku silných větrů a sněhových srážek. Nižší položené cesty jsou téměř opuštěné. Jaro a léto, měsíce březen – červen jsou teplé a mlhavé v údolích, ale mnohem příjemnější ve vysokých výškách. Časně jaro je nejlepší dobou pro turisty středních poloh a pozdní jaro pro vysokohorské turisty a horolezce. Monzunové období trvající od června do poloviny září přináší déšť do všech částí země. Je to nejlepší období pro cesty v suchých, neprozkoumaných a před dešti zastíněných oblastech západního Nepálu.

Geografie a příroda

Nepál sousedí s Tibetem – autonomním územím Čínské lidové republiky na severu, indickými státy Sikkim a Západním Bengálskem na východě, Biharem a Uttar Pradesh na jihu a na západě. Celková plocha Nepálu zaujímá 147 181 km². Má protažený obdélníkový tvar o délce téměř 885 km z východu na západ a šířce ze severu na jih od 145 do 241 km. Nadmořská výška se pohybuje od 60 m až po nejvyšší bod na světě, Mt. Everest, s výškou 8 848 m. V tomto úzkém pásu existují dramatické topografické i klimatické rozdíly, které se mění od subtropických až po arktické. Podle nadmořské výšky lze zemi rozdělit do tří regionů. Himalájský region: Tento region leží mezi 4 877 m a 8 848 m, se sněžnou čarou ve výšce kolem 4 877 m. Nachází se zde 8 ze 14 nejvyšších vrcholů světa přesahujících 8 000 m. Jsou to: Mount Everest – (Sagarmatha) – 8 848 m; Kanchenjunga – 8 586 m; Lhotse 8 516 m; Makalu – 8 463 m; Cho–Oyu – 8 201 m; Dhaulagiri – 8 167 m; Manaslu – 8 163 m a Annapurna I – 8 091 m. Mountain region (horský region): Jedná se o nejlidnatější a kulturní část Nepálu. Představuje 64% z celkové rozlohy a žije zde 55% z celkového počtu obyvatel. Terasovité obdělávání půdy doplňuje kouzlo a krásu himálajské krajiny. Nadmořská výška oblasti Churia se mění od 610 m do 1 524 m a horský region Mahabharat se mění od 1 524 do 4 877 m, nejznámější Kathmandu Valley a Pokhara Valley leží v nadmořské výšce 1 350 m

a 850 m. Region Terai: Tento úzký pruh země leží v nejjihnější části země, od východu na západ má 26 až 32 km a průměrná nadmořská výška je 300 m. Jsou zde husté lesy a velmi úrodná zemědělská půda.

Nepál je díky své zeměpisné poloze a velkým výškovým rozdílům jednou z nejbohatších zemí na světě, pokud jde o biologickou rozmanitost. Nepál je domovem 2 % všech kvetoucích rostlin na světě (více jak 6 500 druhů rostlin, z toho 600 původních čeledí rostlin, 319 druhů exotických orchidejí), 8 % světové populace ptactva (více než 848 druhů), 4 % savců (opice, bengálský tygr, sněžný leopard, hroch, slon, šakal) a 11 z 15 světových čeledí motýlů.

Klima a počasí

V Nepálu vládne klasické monsunové počasí, ale topografické rozdíly mají velký dopad na klima. Nejjihnější část – region Tarai – leží v tropickém pásmu a má horké a vlhké klima, zatímco zbytek země má typické subtropické podnebí. Himálajský region má od výšek nad 4 000 metrů vysokohorské klima s podstatně nižšími teplotami v zimě. Podnebí v Nepálu může být rozděleno následovně březen – květen (jaro), červen – srpen (léto), září – listopad (podzim), prosinec – únor (zima). Bylo by příjemné, kdybychom mohli zaručit dlouhé slunečné dny a ideální teploty. Vše, co však můžeme ve skutečnosti udělat, je konstatovat, že všechny naše cesty jsou plánovány v nejvýhodnějších ročních obdobích nabízejících vyváženou směs tepla, slunečního svitu a jasné oblohy (únor – květen, září – prosinec).

Měsíc	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
min. teplota °C	2,7	2,2	6,9	8,6	15,6	18,9	19,5	19,2	18,6	13,3	6,0	1,9
max. teplota °C	17,5	21,6	25,5	30,0	29,7	29,4	28,1	29,5	28,6	28,6	23,7	20,7
srážky v mm	47	11	5	5	146	135	327	206	199	42	0	1

Doprava

Letecky: letiště Tribhuvan v Kathmandu je hlavní vstupní branou do Nepálu, počet letů z Evropy je značně omezen, do Nepálu se dostaneme přímou linkou z Vídně a Amsterdamu nebo s přestupy přes Bangkok, Peking, Dhaku, Dohu a Dillí.

Pozemní cestou: z Indie jsou v provozu tři hlavní silniční přechody mezi Sunauli – Bahirawa (pro cesty z Varanasi), Birganj – Raxaul Bazaar (pro cesty z Kalkaty) a Kakarbhitta – Siliguri (pro cesty z Darjeelingu). Při cestě z Dillí je pak vhodné využít přechod Mahendrenagar – Banbassa v západním Nepálu. Pro cesty do Tibetu lze využít cestu z Kathmandu do Kodari přes "Friendship Bridge" (5 hodin), tento přechod je pro individuální turisty uzavřen, příjezd do Tibetu přes tento hraniční přechod je možný pouze s naší společností.

Místní doprava



Mezi Káthmandú, Pokharou a několika dalšími městy (Taplejung, Baitadi, Darchula, Bhadrapur, Rajbiraj, Bhojpur, Phaplu, Lukla, Lamidada, Tumlingtar, Rumjatar, Biratnagar, Nepalgunj, Chaurjhari, Surkhet, Rolpa, Jumla, Kolti, Mahendranagar, Dhangadi, Silgadi, Tikapur, Sanphebagar) existuje letecké spojení s Royal Nepal Airlines a několika soukromými společnostmi, váhový limit je 15 kg na osobu. Lety však bývají často rušeny nebo zpožděny díky počasí. Letecké společnosti nabízejí turistům v průběhu celého roku závratné a dech vyrážející lety nad horami (brzy ráno).

Mezi třemi městy údolí Kathmandu fungují pravidelné autobusové linky. Autobusový terminál se nachází v Gongabu (nový autobusový terminál) a v Bagbazaru (starý autobusový terminál). Mimo údolí se lze dopravit autobusem z terminálu v Gongabu. Silniční síť je nekvalitní a cestování autobusy je značně vyčerpávající. V horských oblastech se vyskytují pouze nezpevněné cesty pro pěší.

Kultura a obyvatelé



Nejdůležitějším aspektem nepálské kultury je náboženská harmonie a vzájemné soužití mezi Hindy, Budhisty, Muslimy a ostatními žijícími v této zemi míru. Nepál má okolo 20 milionů obyvatel zahrnujících různé etnické skupiny, rasy a kmeny. Základní dělení je na Indoíránce, Tibeťany, Mongoly a Tibetobarmance. Tyto skupiny se dále dělí na různé etnické skupiny a podskupiny žijící v různých regionech, nosící rozdílné oblečení a hovořící různými jazyky a dialekty. Obyvatelé indoíránského původu žijí hlavně v Terai a nižších hornatých oblastech, zatímco Mongolové a Tibetobarmanci obývají údolí a střední Himálajský region. Lidé tibetského původu žijí převážně v Himálajském regionu. Jsou známi pod různými jmény jako – Gurungs, Magars, Rais, Limbus, Sherpas, Newars, Tharus, Yadavs, Rajbhansi, Brahmins, Chettris, Thakuris, Ranas, atd., všichni jsou však hrdí na označení Nepálci. Průměrná hustota obyvatel je 132 na km čtvereční.

V průměru se Státním náboženstvím v Nepálu je hinduismus, druhým nejrozšířenějším náboženstvím je buddhismus. Mnoho Nepálců jsou stoupenci jak hinduismu, tak mahájánového buddhismu, tyto víry se v Nepálu vzájemně prolínají. Jejich stoupenci je převážná většina obyvatelstva (90 %). Některé kmeny se hlásí k místním sektám tibetského buddhismu-lámaismu (5 %) a jiné stále ještě lpí na původních kmenových kultech (např. na předbuddhistických formách lidového náboženství – bönismus). Islám vyznává asi 3 % obyvatelstva. Z příslušníků ostatních náboženství žijí v Nepálu především křesťané a džinisté (2 %). Jedinečnými architektonickými památkami nepálské kultury jsou majestátní chrámy a pagody. Ať se jedná o chrámy nebo pagody, všechny vynikají dokonalým řemeslným zpracováním řezbářské práce, kovotepectví a kamenných soch.

Nepál je zemí založenou na zemědělství. Kolem 90 % obyvatel je závislých na zemědělských produktech, jakými jsou rýže, pšenice, kukuřice, luštěniny, proso, koření a olejniny, které postačují pouze pro vlastní potřebu. Není zde žádný velký průmysl, pouze malé provozovny s ruční výrobou. Turismus se stává největším průmyslem přinášejícím většinu zisků v zahraniční měně. Představuje 15 % státních příjmů, a proto se stává vítaným faktorem nepálské ekonomiky.

Svátky a oslavy



Nepál je zemí slavností. Nepálci uctívají různé bohy a bohyně, navštěvují kaple, dodržují půst a hodují během svátků. Mezi nejvýznamnější patří Dasain (říjen), který se slaví v celém Nepálu a obětují se při něm stovky zvířat. Opakem je pak svátek Tihar (listopad) při kterém jsou zvířata oslavována. Mezi další festivaly a svátky patří vodní Holi (březen) a Chaitra Dasain (duben) při kterém jsou opět obětována zvířata. Mezi hinduistické festivaly patří Haribodhini Ekadashi (listopad) a Maha Shivaratri (březen), kdy oba probíhají v Pashupatinathu, dále pak Gai Jatra (srpen) v Kathamandu a Krishna Jayanthi (srpen–září) v Patanu. Buddhistické oslavy zahrnují Mani Rimdu (listopad) v Solu Khumbu, Buddha Jayanti (květen) v Kahtmandu a Losar (únor) oslavující tibetský Nový rok v Swayambhunathu, Jawalakhelu a horských oblastech. Většinu svátků provází divadelní představení, náboženské ceremonie a průvody v tradičním oděvu s obětinami, barvitě tance a bohaté oslavy.

Nákupy



Místní řemeslné výrobky a umělecké předměty jsou téměř výhradně vyráběny ručně a jsou velmi pěknými suvenýry za přijatelné ceny. Patří mezi ně ručně vyrobená keramika, stříbrné a zlaté šperky, mosazné, měděné a bronzové sošky, předměty vyřezávané ze dřeva a další ručně vyráběné umělecké předměty, tradiční obrazy, tapisérie, vlněné pokrývky a koberce. Nákupy trvanlivých potravin a spotřebního zboží kromě velkých měst jsou značně omezené, protože většina zboží se dováží z Indie nebo Číny, proto byste měli mít dostatečné zásoby na celou vaši cestu. Smlouvání při nákupech je běžnou záležitostí, musí však probíhat s úsměvem a být bráno spíše jako společenský rozhovor než záležitost života a smrti.

Oblečení



Teploty v Nepálu se mohou neuvěřitelně rychle měnit při přechodu dne v noc, ze stínu na slunce, ve výškách nad 3 000 m jsou dny teplé, ale rána a noci mohou být velmi chladné. Oblečení závisí na místě a době, avšak doporučuje se být vybaven jak lehkým letním, tak teplým zimním oblečením a pro každé období pak i lehkou bundu nebo svetrem. V horských oblastech nebo v Kathmandu Valley je teplé oblečení vždy nutností. Lehké oblečení se doporučuje od května až do října. Teplé oblečení je nutné od října do března, v zimě pak standardní zimní oblečení.

V případě návštěvy v období dešťů je nezbytnou součástí vybavení deštník nebo pláštěnka. Potřebujeme pevnou a pohodlnou obuv. Ženy by neměly mít na sobě krátké šortky nebo šaty. Při trekingu budete potřebovat také spací pytel, karimatku, klobouk proti slunci, sluneční brýle, opalovací krém, láhev na vodu, baterku, dezinfekční mýdlo a přípravek proti vším. Při pobytu v džungli pak i repelent. Nezapomeňte toaletní potřeby a osobní léky.

Decentní oblečení se vyžaduje v náboženských areálech. Při vstupu do jakékoliv svatyně si zujte boty, ramena a kolena musejí být kryty oděvem. Ignorování těchto pravidel bude vážnou kulturní a náboženskou urážkou a u zbožných obyvatel vzbudí velké pohoršení.

Dopis jednoho z žáků:

Ahoj

3.5

Ahoj jsem blub je mi 15let jsem chudší postava. mám hnědé vlasy hnědé oči a sem rom, měřím asi 175cm Víte čím let píšou to se jmenují papírky a tím se píše. * Reklam mám také říjnu. ~~Žijete v České republice~~ v České republice hlavním městem ČR je Praha. Jmenují se Lidé's Borgilaj v ČR jsou mnoho města a Praha (~~to~~) Brno a Ostrava jsou největší města ČR a ja říjnu v Ostravě (*) píšou v poslední hodině přimo ve 1200 a tím vám chci oznámit se váš ZDRAVÍM! a přeji vám hodně štěstí do života. U nás v Ostravě máme město České bouřky AKČ. Moje maminka je (velma) velmi (hodný) hodná, jmenuje se Teresia. Můj bratr se jmenuje Milan a moji děti z Aničkové se jmenujou 1 Milan a 2 Patricie je pas na světě sem रहे ja sem Luba. Bylo by dobré když ste nám taky napsaly dopis nebo mylije něco nakreslily napíšete? nakreslíte? ja nám taky něco nakreslím ja! ja by sem se chtěl nar něco sepat se 1 jaké máte rozky se 2. jestli tam máte nějakou chovaru? se 3. jestli chcete do školy apod. jestli mi chcete napsat nebo něco nakreslit tak (málo) napíšte (nakreslíte) ja tam určitě odepíšu ja! tak se mějše

A Hodně štěstí do života vám
PŘEJE Luba's (ja)



Nashledanou

Ahoj!!!



Datum: 4. 6. 2010 (pátek).

Časové rozpětí blokové výuky: 105 min.

Téma výuky: Autorská pohádka.

Předmět/třída: Český jazyk/IX. (8 ZŠ praktická/1 ZŠ speciální).

Učitel: Bc. Dagmar Škvárová.

Cíl: Osvěžit a případně vyvodit vědomosti týkající se pohádky. Odlišit znaky pohádky autorské a lidové.

Metody: Formy: individuální, partnerská, skupinová, využití klasických metod v kombinaci s aktivizujícími a komplexními, hra: minikvíz, brainstorming, práce s literaturou, slovní metoda písemných prací, čtení s předvídáním, vysvětlování, mind mapping: myšlenková mapa + pětílístek.

Pomůcky: Z tabulky vystřižené lístečky se slovy; psací potřeby, fixy, pastelky, barvy; velký arch papíru; pohádkové knihy na ukázkou; obrázky s postavami různých autorských pohádek; pracovní archy (na jedné straně Pohádka o podivném statku/na straně druhé cvičení).

Postup (časový hramonogram):

- Motivace/úvodní aktivita – minikvíz viz níže. Kvíz realizujeme jako společné luštění, přičemž každý má předlohu před sebou (5 min.).
- Brainstorming – Učitel doprostřed tabule napíše slovo pohádka, žáci mají za úkol ji definovat. Poté zareaguje na jednotlivé výpovědi žáků. Následně podtrhne výroky týkající se autorské pohádky. Pokusí se u žáků vyvodit myšlenku, co mají podtržené výroky společného.

př. Na jednotlivá křídla tabule učitel napíše pojmy či označí jako:

- sběratel x autor;
- magická čísla x neotřelé prvky;
- není vázána na konkrétní čas a místo x spojení s realitou;
- klasické kouzelné postavy x neotřelá stvoření či oživé věci;
- zápas dobra se zlem končí vítězstvím dobra, zlo je potrestáno x odráží osobnost autora;
- Božena NĚMCOVÁ, Karel Jaromír ERBEN, bratři GRIMMOVÉ x Jan KARAFIÁT, Ondřej SEKORA, František HRUBÍN, Jan WERICH, Hans Christian ANDERSEN, Charles DICKENS, Oscar WILDE (5 min.).

- Rozdělení – Rozdělení do pracovních skupin pomocí pohádkových dvojic (viz. Tabulka č. 1). Žákyně ZŠ speciální pracuje individuálně.

Tabulka č. 1 Pohádkové dvojice.

KŘEMÍLEK	VOCHOMŮRKA
PEJSEK	KOČIČKA
PAT	MAT
KUBULA	KUBA KUBIKULA
KŘEMÍLEK	

Pozn. Je možné doplnit znalosti o tyto údaje.

- Josef ČAPEK – *Povídání o pejskovi a kočičce.*
 - Vladislav VANČURA – *Kubula a Kuba Kubikula.*
 - Václav ČTVRTEK – *Pohádky z pařezové chaloupky Křemílka a Vochomůrky.*
 - Pat a Mat – nezruční kutilové byli vytvořeni Lubomírem Benešem a Vladimírem Jiránkem.
 - Rákosníček – animovaná postavička výtvarníka Zdeňka Smetany vystupující ve večerníčku, hlas propůjčila Jiřina BOHDALOVÁ.
- Rozdání – Rozdání pracovních archů. Každý dostane jeden. Žákyně ZŠ speciální také obdrží list, avšak úkoly v něm jsou modifikovány (3 min.).
 - Příklad – Společně si žáci přečtou daný text (viz. níže Pohádka o podivném statku). Bude se jednat o čtení s předvídáním, kdy po jednotlivých odstavcích budou žáci vymýšlet, jak dál by se mohl text rozvíjet. Krátce pohovoří o obsahu. Žáci ve skupinách vypracují úkoly (15 min.).
 - Odevzdání – Odevzdání práce ke kontrole (2 min.).
 - Opakování – Společné zopakování slohového útvaru vyprávění pomocí dotazování. Pro kontrolu žáci danou charakteristiku napíší na tabuli (5 min.).
 - Losování slov a slohová práce – Každá skupina si vylosuje slova (viz. Tabulka č. 2), na která se pokusí vymyslet krátký příběh. Žákyně ZŠ speciální pracuje individuálně, dostane jen jedno slovo. Navíc jednotlivé skupiny obdrží barevný papír tvaru puzzle, na který svůj příběh napíší (25 min.).

Tabulka č. 2 Slova ke tvorbě vyprávění.

PŠTROS, ZAJÍMAVÝ, BĚHAT
SKŘÍTEK, UŠATÝ, ROZČILOVAT SE

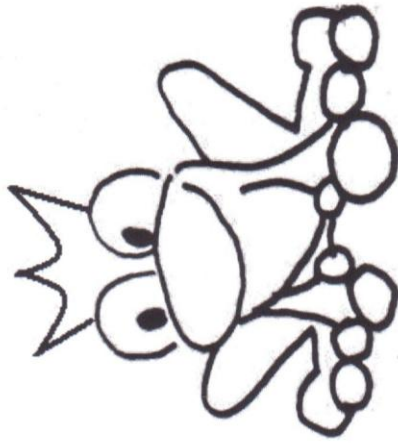
TUŽKA, ZELENÝ, SMÁT SE
BABIČKA, MALÝ, ŘÍDIT
DEŠTNÍK

- Poslední slovo patří mně! – přečtení vlastní tvorby. Vedoucí skupiny přečtou své výtvary. Jednotlivci ohodnotí klady a zápory práce, přičemž poslední souhrnné hodnocení vyřkne čtenář, jeden z autorů (15 min.).
- Myšlenková mapa – Společně na tabuli sestavíme myšlenkovou mapu na téma autorská pohádka. Učitel vysvětlí, o co se jedná. Žák, který něco vymyslí a ostatní to schválí, může informaci napsat na tabuli (10 min.).
- Pětílístek – Učitel vysvětlí, o jakou aktivitu se jedná. Vyplníme pětílístek do obrázku vlastní ruky, kterou si obkreslí na čistý papír velikosti A4 (vzor viz. níže). Opět pracujeme společně na tabuli a zároveň do archu. Můžeme k tomu využít myšlenkovou mapu (5 min.).
- Souhrnná vernisáž – Každá práce se nalepí na velký arch papíru, jenž bude doplněn charakteristickými znaky autorské pohádky. Nakonec učitel zhodnotí blokové vyučování celkově (10 min.).

Hodnocení: Téma autorské pohádky žáky vůbec nezaujalo. I přes dostatečnou motivaci někteří nepracovali dle svých možností. Některé aktivity byla učitelka nucena vypustit, jelikož poznala, že niče nedocílí. Blokovaná výuka skončila mnohem dříve.

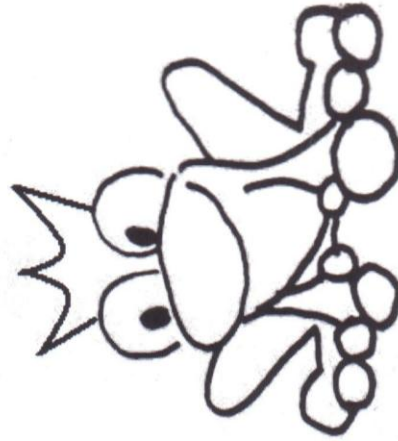
Doplň a označ písmeno: _____

1. Princ a ...
L Hvězda
P Večernice
K Polárka
2. ... nad zlato.
É Diamanty
M Platina
O Sůl
3. Šíleně smutná ...
X Situace
Y Kravička
H Princezna
4. ... z pytle ven!
H Chlape
Á Obušku
S Květák
5. Princezna na ...
D Hrášku
O Voze
Z Hradě
6. Princezna se ... hvězdou na čele.
Ň Zelenou
Ž Falešnou
K Zlatou
7. ... chaloupka.
A Perníková
B Rozpadlá
Č Panelová



Doplň a označ písmeno: POHÁDKA

1. Princ a ...
L Hvězda
→ P Večernice
K Polárka
2. ... nad zlato.
É Diamanty
M Platina
→ O Sůl
3. Šíleně smutná ...
X Situace
Y Kravička
→ H Princezna
4. ... z pytle ven!
H Chlape
→ Á Obušku
S Květák
5. Princezna na ...
→ D Hrášku
O Voze
Z Hradě
6. Princezna se ... hvězdou na čele.
Ň Zelenou
Ž Falešnou
→ K Zlatou
7. ... chaloupka.
→ A Perníková
B Rozpadlá
Č Panelová



Text k přečtení:

POHÁDKA O PODIVNÉM STATKU

Bylo, nebylo, nebo možná spíš bylo. Žil kdysi kdesi jeden mladičkový osamocený statkář Kropáček. Společnost mu dělalo jen několik bílých stěn a houf zvířat. Bydlel v malé dřevěné chaloupce nedaleko lesa. V blízkosti usedlosti se rozkládalo nevelké pole. Muž byl spokojený, i když moc nevydělával a ani nevlastnil Ferrari.

Jednoho dne Kropáček usoudil, že plechový budík ho již nudí a neplní svou funkci. Však se vydá na trh pro kohouta. Za jednoho zaplatil skoro celé jmění. Když dorazil domů, šel okamžitě spát, aby kohouta vyzkoušel. Ráno ho však nevzbudily libé zvuky. Slepice s hřebenem totiž kokrhá do melodie Ludwiga van Beethovena. No nekupte to za ty peníze! Chtěl se vrátit na trh, ale to nebylo možné, jelikož ztratil záruční list.

I nastal den a začala práce. Rozhořčený Kropáček musel nakrmit svého buldoka Tonda, jediného čuníka Vilfrída, kravičku Růženku a ovečky Anču, Fanču a Danču. Poté nabral z průzračné studny do džberu vodu, se kterou zalil bujnou zahrádku. Tři mrkve, jeden celer a dvě petržele. Letos se mu opravdu dařilo. Zvolal: „Hurá, hurá. Na zimu mám vystaráno.“

V dálce zahlédl svého zhýralého souseda, jenž slibně pokukoval po novém kohoutím přírůstku. Soused byl velice nadšený, protože se chystal pořádat nelegální kohoutí zápasy. Nevěda, že kohout umí pouze neustále doprovázet Beethovena, se jej pokusil vyhandlovat za nový digitální budík. Vychytralý Kropáček nabídku přijal a svého opeřence vyměnil.

Od toho dne ho již tři sta šedesát pětkrát v roce budí slastné pípání digitálního budíku. Jeho každodenní probuzení by mu kde kdo záviděl. Na ubohého souseda si ani nevzpomene. Přitom chudák dodnes navštěvuje psychiatrickou ambulanci s diagnózou kikirikóza budíkotika.

Arch pro žáky ZŠ praktické:

Jméno:

Datum:

1. V prvním odstavci podtrhni a vypiš všechna podstatná jména do tabulky dle příslušného rodu a urči vzor.

Mužský	Ženský	Střední

2. Očísluj slova (číslý 1 – 6) správně dle pořadí ve větě.

do naší zaskočit městské chystám nedaleké knihovny. se Dnes

3. Rozlušti pohádkové bytosti.

DĚJROČACENI	→	
ANZECNIRP ÁTELKAZ	→	
BRO	→	
ÝNČETATS CNIRP	→	

4. Najdi a podtrhni podmět i přísudek v obou větách souvětí.

V tu chvíli se zelený žabák naklonil ke svému příteli a pošeptal mu tajemství.

Arch pro žákyni ZŠ speciální:

Jméno:

Datum:

1. V prvním odstavci podtrhni a vypiš všechna podstatná jména do tabulky dle příslušného rodu.

Mužský	Ženský	Střední

2. Vymysli čtyři různá zvířata domácí a čtyři exotická.

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

3. Očísluj slova (čísla 1 – 6) správně dle pořadí ve větě.

o opuštěném zajímavou koťátku. přečetla fialovém pohádku jsem Včera

4. Rozlušti pohádkové bytosti.

DĚJROČACENI	→	
ANZECNIRP ÁTELKAZ	→	
BRO	→	
ÝNČETATS CNIRP	→	

Řešení:

POHÁDKA O PODIVNÉM STATKU

Bylo, nebylo, nebo možná spíš bylo. Žil kdysi kdesi jeden mladičkový osamocený statkář Kropáček. Společnost mu dělalo jen několik bílých stěn a houf zvířat. Bydlel v malé dřevěné chaloupce nedaleko lesa. V blízkosti usedlosti se rozkládalo nevelké pole. Muž byl spokojený, i když moc nevydělával a ani nevlastnil Ferrari.

Jednoho dne Kropáček usoudil, že plechový budík ho již nudí a neplní svou funkci. Však se vydá na trh pro kohouta. Za jednoho zaplatil skoro celé jmění. Když dorazil domů, šel okamžitě spát, aby kohouta vyzkoušel. Ráno ho však nevzbudily libé zvuky. Slepice s hřebenem totiž kokrhá do melodie Ludwiga van Beethovena. No nekupte to za ty peníze! Chtěl se vrátit na trh, ale to nebylo možné, jelikož ztratil záruční list.

I nastal den a začala práce. Rozhořčený Kropáček musel nakrmit svého buldoka Tonda, jediného čuníka Vilfrída, kravičku Růženku a ovečky Anču, Fanču a Danču. Poté nabral z průzračné studny do džberu vodu, se kterou zalil bujnou zahrádku. Tři mrkve, jeden celer a dvě petržele. Letos se mu opravdu dařilo. Zvolal: „Hurá, hurá. Na zimu mám vystaráno.“

V dálce zahlédl svého zhýralého souseda, jenž slibně pokukoval po novém kohoutím přírůstku. Soused byl velice nadšený, protože se chystal pořádat nelegální kohoutí zápasy. Nevěda, že kohout umí pouze neustále doprovázet Beethovena, se jej pokusil vyhandlovat za nový digitální budík. Vychytralý Kropáček nabídku přijal a svého opeřence vyměnil.

Od toho dne ho již tři sta šedesát pětkrát v roce budí slastné pípání digitálního budíku. Jeho každodenní probuzení by mu kde kdo záviděl. Na ubohého souseda si ani nevzpomene. Přitom chudák dodnes navštěvuje psychiatrickou ambulanci s diagnózou kikirikóza budíkotika.

1. V prvním odstavci podtrhni a vypiš všechna podstatná jména do tabulky dle příslušného rodu a urči vzor.

Mužský	Ženský	Střední
statkář – muž	společnost – kost	zvířat – kuře
Āropáček – pán	stěn – žena	pole – moře
houf – hrad	chaloupce – žena	Ferrari – stavení
lesa – hrad (les)	usedlosti – kost	
muž – muž		

2. Očísluj slova (číslly 1 – 6) správně dle pořadí ve větě.

5 4 7 3 6 8 2 1
do naší zaskočít městské chystám nedaleké knihovny. se Dnes

3. Rozlušti pohádkové bytosti.

DĚJROČACENI	→	ČAROĚJNICE
ANZECNIRP ÁTELKAZ	→	ZAKLETÁ PRINCEZNA
BRO	→	OBR
ÝNČETATS CNIRP	→	STATEČNÝ PRINC

4. Najdi a podtrhni podmět i přísudek v obou větách souvětí.

V tu chvíli se zelený žabák naklonil ke svému příteli a pošeptal mu tajemství. (on)

1. V prvním odstavci podtrhni a vypiš všechna podstatná jména do tabulky dle příslušného rodu.

Mužský	Ženský	Střední
statkář	společnost	zvířat
Kropáček	stěn	pole
houf	chaloupce	Ferrari
lesa	usedlosti	
muž		

2. Vymysli čtyři různá zvířata domácí a čtyři exotická.

koza	velbloud
pes	žirafa
kočka	antilopa
kůň	slon

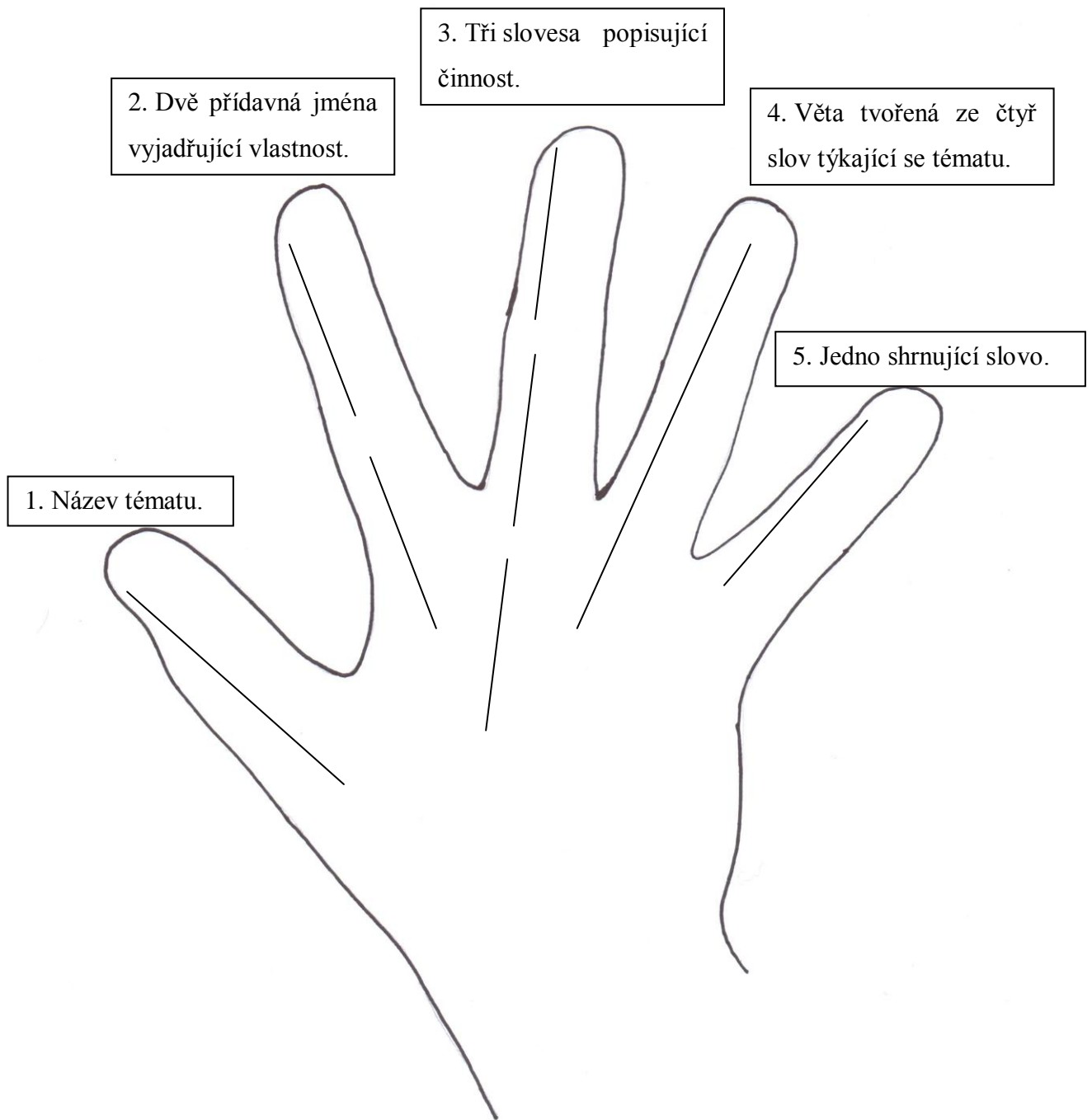
3. Očísluj slova správně dle pořadí ve větě.

6 4 8 3 7 5 2 1
o opuštěném zajímavou koťátku. přečetla fialovém pohádku jsem Včera

4. Rozlušti pohádkové bytosti.

DĚJROČACENI	→	ČARODĚJNICE
ANZECNIRP ÁTELKAZ	→	ZAKLETÁ PRINCEZNA
BRO	→	OBR
ÝNČETATS CNIRP	→	STATEČNÝ PRINC

Pětilístek:



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Helena Blahaková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Jurkovičová, Ph. D.
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Metody vzdělávání romských žáků v českém jazyce na ZŠ praktické a speciální v Ostravě
Název v angličtině:	Czech language educational methods of Romany children at the practical and special elementary school in Ostrava
Anotace práce:	<p>Cílem této bakalářské práce je ověřit funkčnost aktivizačních metod při výuce českého jazyka u romských žáků základní školy praktické a speciální v Ostravě.</p> <p>V teoretické části se věnujeme Romům, jejich historii, hodnotám, přístupu ke vzdělávání. Dále neopomíjíme ani vzdělávání romských žáků v České republice a nabízíme srovnání se zahraničím. Předkládáme i poznatky týkající se metod výuky. Uvádíme specifika přístupu k romským žákům základní škole praktické a speciální.</p> <p>V praktické části se zabýváme analýzou dostupných dat, pozorováním žáků v konkrétní třídě při výuce obohacené o aktivizační metody a interview s třídní učitelkou těchto žáků. Celou práci jsme vyhodnotili a shrnuli v závěru.</p>
Klíčová slova:	Romové, romská národnostní menšina, žák ZŠ praktické a ZŠ speciální, vzdělávání Romů v zahraničí, vzdělávání Romů v ČR, žák se sociokulturním znevýhodněním, romský jazyk, romský pedagogický asistent, individuální přístup, aktivizační metody výuky, individuální přístup.
Anotace v angličtině:	This Bachelor thesis deals with the functionality of activating methods when teaching the Czech language at Roman pupils at the practical and special school in Ostrava. The thesis is divided into practical and theoretical parts.

	<p>In the theoretical part we focus on Roma's history, values, and their overall approach towards education. Furthermore we discuss education of Romany pupils in the Czech Republic and compare this with the situation abroad. An evidence of the teaching methods is also available in the paper. We present various ways of approach towards the Romany pupils at the practical and special elementary school.</p> <p>In the practical part we analyse the common data by observing the pupils in the class enriched by the activating teaching methods, and we also discuss the progress of this method with the teacher. Results of this research are present in the summary of the thesis.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>Romanies, Romany national minority, pupil of practical primary school and special primary school, foreign education of Romanies, education of Romanies in Czech Republic, pupil with socialcultural handicap, Romany language, romany pedagogical assistant, individual access, activating methods of education.</p>
<p>Přílohy vázané v práci:</p>	<p>Počet příloh: 7</p> <p>Příloha č. 1: Záznamový arch pro pozorování ze dne 9. 4. 2010.</p> <p>Příloha č. 2: Záznamový arch pro pozorování ze dne 21. 5. 2010.</p> <p>Příloha č. 3: Záznamový arch pro pozorování ze dne 4. 6. 2010.</p> <p>Příloha č. 4: Semistandardizovaná příprava interview a jeho záznam.</p> <p>Příloha č. 5: Příprava k výuce č. 1 – Romové.</p> <p>Příloha č. 6: Příprava k výuce č. 2 – Cestujeme do Nepálu.</p> <p>Příloha č. 7: Příprava k výuce č. 3 – Autorská pohádka.</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>73 stran</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český jazyk</p>