

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

**BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM
2020–2023**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Nikola Oláhová

Pohled pedagoga na romské žáky v edukačním procesu

Praha 2023

Vedoucí bakalářské práce:
doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

**BACHELOR PART-TIME STUDIES
2020–2023**

BACHELOR THESIS

Nikola Oláhová

**The Pedagogue's View of Roma Pupils
in the Educational Process**

Prague 2023

The Bachelor Thesis Work Supervisor:
doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

.....
Nikola Oláhová

Poděkování

Velmi ráda bych poděkovala doc. PaedDr. Evě Šotolové, Ph.D., za neocenitelnou spolupráci a vedení mé bakalářské práce. Děkuji za vstřícný a ochotný přístup, konzultace, za zapůjčení odborné literatury. Velké díky patří i ředitelce Střední školy a Základní školy Jesenice, Mgr. Haně Vanické, která mi pomohla při orientaci v dokumentaci žáků a umožnila mi zrealizovat případové studie. V neposlední řadě bych poděkovala i kolegyni Veronice Harvalíkové Oláhové za prohloubení znalostí v oblasti romistiky.

Anotace

Bakalářská práce se zabývá odlišností výchovy v romských rodinách a romskými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v edukačním procesu ve školách. Autorka se zaměřila na pohled pedagoga na romské žáky v edukačním procesu. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy romské historie, specifika romství, romského jazyku, specifika romské rodiny a odlišnosti ve výchově a vzdělávací předpoklady romského žáka v edukačním procesu. Pozornost věnuje současnému konceptu vzdělávání romských žáků, podpůrným opatřením a dalším afirmativním přístupům. Výhodné je i zařazení asistenta pedagoga pro úspěšné vzdělávání romských žáků, doučování a volnočasové aktivity. Na základě případových studií jsou popsáni tři romští žáci, kteří přicházejí do edukačního procesu z odlišného rodinného zázemí s odlišným přístupem ke vzdělávání. Hlavní záměr praktické části je pohled pedagoga na romského žáka a na jeho přístup ke vzdělávání.

Klíčová slova

Afirmativní přístupy, asistent pedagoga, odlišnosti ve výchově v romské rodině, podpůrná opatření, pohled pedagoga, romský žák se speciálními vzdělávacími potřebami, specifika romské rodiny.

Annotation

The bachelor's thesis deals with the differences in education in Roma families and Roma pupils with special educational needs in the educational process in schools. The author focused on the pedagogue's view of Roma pupils in the educational process. In the theoretical part, the basic concepts of Romani history, the specifics of Romani, the Romani language, the specifics of the Romani family and differences in education and the educational prerequisites of the Romani student in the educational process are defined. It pays attention to the current concept in the education of Roma pupils, support measures and other affirmative approaches. It is also advantageous to include a teaching assistant for the successful education of Roma pupils, tutoring and leisure activities. On the basis of case studies, three Roma students are described, who come to the educational process from different family backgrounds with different approaches to education. The main purpose of the practical part is the pedagogue's view of the Roma pupil and his approach to education.

Keywords

Affirmative approaches, differences in education in the Roma family, Roma pupil with special educational needs, specifics of the Roma family, support measures, teacher's assistant, teacher's perspective.

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 ROMSKÁ NÁRODNOSTNÍ MENŠINA.....	11
1.1 Romství, romská kultura	12
2 SPECIFIKA ROMSKÉ RODINY	15
2.1 Nástroj komunikace – romský jazyk, jazykový handicap.....	17
2.2 Odlišnosti výchovy a vzdělávací předpoklady romského žáka.....	20
3 EDUKACE ROMSKÉHO ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A PEDAGOGICKÁ PÉČE.....	23
3.1 Základní škola zřízená školským zákonem dle § 16.....	23
3.2 Pedagogicko-psychologická poradna.....	24
3.3 Speciálněpedagogická centra	25
3.4 Podpůrná opatření a další afirmativní přístupy	26
3.4.1 Asistent pedagoga	28
3.4.2 Doučování a volnočasové aktivity s romskými žáky.....	29
3.5 Romský žák s lehkým mentálním postižením.....	30
3.6 Romský žák z prostředí exkluze	32
PRAKTICKÁ ČÁST	35
4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	35
4.1 Metoda pozorování.....	35
4.2 Analýza dokumentů	36
4.3 Cíl.....	36
4.4 Dílčí cíl.....	36
4.5 Výzkumný soubor a oblast šetření	36
5 VLASTNÍ ŠETŘENÍ	37
5.1 Případová studie 1	38
5.2 Případová studie 2	42
5.3 Případová studie 3	47
5.4 Závěr praktické části	51
ZÁVĚR	53

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	54
SEZNAM ZKRATEK	57
SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK.....	58
SEZNAM PŘÍLOH.....	59

ÚVOD

Z pověstí, bájí a mýtů Romové nedokázali prosadit své romství, aby docházelo k přijatelnému respektování a vzájemnému zapojení do běžné společnosti. Při putování z Indie to Romové neměli jednoduché při osídlení evropských zemích. Jak uvádí Šotolová (2011, s. 18-20), majoritní společnost v Čechách přikazovala Romům striktní nařízení. Založení cikánské legitimace, přeložení do pracovního tábora anebo odchod ze země do tří dnů. Kdo tak z Romů neučinil, byl popraven. Utiskovaná minorita se nestačila přizpůsobit a začlenit se mezi společnost. Členové romských rodin žili v neustálém strachu, kdy přijdou o svůj život či svých rodinných příslušníků. V současné chvíli si nikdo z nás nedokáže představit, jaké situace Romové zažívali, když se báli o životy členů svých rodin. Na druhé straně víme, že zákony, normy a pravidla chování musel každý občan respektovat i v době českého království či protektorátu. Povinnou školní docházku zavedla Marie Terezie. Marie Terezie také nařídila asimilační opatření, kdy docházelo k odebírání romských dětí a jejich umístování do rolnických rodin. Jestliže se zaměříme na historii Romů a jejich příchod do naší vlasti, tak Romové přicházeli jako vícegenerační rodiny. Za vzácný majetek považovali jen opětovanou lásku, vzájemnou úctu, nadání a pocit bezpečí. Vzdělávání nebylo pro romské rodiny hlavní prioritou, finanční výdělek si Romové obstarávali různými řemesly, která si předávali z generace na generaci. Jak zmiňuje Kaleja (2011, s. 14), rodina má pro romskou komunitu obrovský význam, své děti Romové milují nadevše a udělali by pro ně cokoliv. Rodinné vazby jsou tak silné, že se ocitnou v tíživých situacích. Specifika romské rodiny se přenáší do současnosti. Dnešní majoritní společnost vnímá Romy jako méně zaměstnavatelné, nevzdělané, nepřizpůsobivé. Tímto žhavým tématem se zabývalo a stále zabývá mnoho odborníků, což inspirovalo autorku pro výběr tématu bakalářské práce. Negativní předsudky, které se tradují, vychází především z různorodosti romské rodiny a jejího životního stylu. Osobnost Romů je zcela odlišná oproti většině, a to v mnoha směrech. Romská kultura zachycuje temperament osobnosti každého Roma. Tím se prolínají veškeré nedostatky a pochopení majoritní společnosti. Problematika ve vzdělávání romských žáků vychází z kultury, tradic, zvyků a rodného jazyka. Vzdělávací předpoklady souvisí s rodinnou výchovou a hlavními prioritami. Autorka bakalářské práce je romské národnosti a několik let pracuje jako pedagogický pracovník na Střední škole a Základní škole Jesenice. Téma

bakalářské práce je pohled pedagoga na romské žáky v edukačním procesu. Pohled pedagoga je vnímán z vlastních zkušeností autorky. V této práci nejde jen o samotné soužití s Romy, autorka se především zaměřila na romské žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří přicházejí do edukačního procesu z odlišného rodinného zázemí s odlišným přístupem ke vzdělávání.

Teoretická část bakalářské práce je členěna do tří hlavních kapitol. V první kapitole je zmíněna romská národnostní menšina, romství a romská kultura. Ve druhé kapitole se uvádí specifika romské rodiny, romský jazyk a jazykový handicap. V navazující podkapitole jsou odlišnosti ve výchově a vzdělávací předpoklady romského žáka. V poslední kapitole se autorka zaměřila na edukaci romského žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a pedagogickou péčí. Zařazení romského žáka do základní školy zřízené (§ 16.). Navazující podkapitoly jsou uvedeny podpůrná opatření a další afirmativní přístupy. Asistent pedagoga, doučování a volnočasové aktivity s romskými žáky, romský žák s lehkým mentálním postižením a romský žák z prostředí exkluze.

Praktická část se zabývá případovou studií. Případová studie popisuje tři žáky stejného věku a ze stejného ročníku školy. Autorka se věnuje třem romským žákům docházejícím do 3. třídy prvního stupně základní školy. Metodu pozorování v kmenové třídě si autorka zvolila za účelem vcítění se do každého žáka i jeho prostředí, ve kterém žije.

Cílem bakalářské práce je shrnout základní pojmy romské historie, romství, romského jazyka, který se prolíná s jazykovým handicapem, specifika romské rodiny, odlišnosti ve výchově a ve vzdělávacích předpokladech romského žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v edukačním procesu. Hlavním záměrem této práce je poukázat na odlišnosti ve výchově v rodinném prostředí romských žáků na prvním stupni základní školy. Respektive, romský pedagog je jednotlivě porovnává a posuzuje odlišnosti výchovy a rodinného prostředí. Pedagogický pohled znázorní přístup romských žáků ke vzdělávání v edukačním procesu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ROMSKÁ NÁRODNOSTNÍ MENŠINA

„V Evropě žije asi šest milionů lidí, kteří se od ostatního obyvatelstva liší tmavší barvou pleti, oči a vlasů, ale i odlišnou kulturou a jazykem.“ (Mann, 2001, s. 5)

Národnostní menšina v České republice se stanoví podle zákona č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. Vláda České republiky uvádí, že národnostní menšina je seskupení občanů žijících na území České republiky. Od majoritní společnosti se odlišují etnickým původem, rodným jazykem, kulturou i tradicemi, které si historicky vytvořili. Tvoří početnou menšinu, deklarují zachování a rozvoj samostatné osobitosti. Občan národnostní menšiny České republiky se hlásí k jiné národnosti než české (Vláda ČR, online, cit. 2022-12-19).

Romská menšina je od roku 1991 schválena za národnostní menšinu (Šotolová, 2011, s. 42).

Podle posledního sčítání lidu v roce 2021 se v České republice k romské národnosti přihlásilo 21 691 romských občanů (Vláda ČR, online, cit. 2022-12-19).

Z tohoto počtu plyne, že se k romské národnosti nehlásí všichni Romové. Věrohodný počet tak nelze stanovit. Někteří, ač mají jiné etnikum, se jako romští obyvatelé necítí. Představitelé politických stran, organizací i majoritní společnost vnímají skutečnost, že se Romové nehlásí k romské národnosti, pozitivně z důvodu bezpečí a obavy ze zneužití osobních údajů. Čeští Romové se považují za občany České republiky a nevidí rozdíl mezi občanstvím a národností. K romskému etniku se hlásí jedinec, který si je vědom svého původu, označuje se tak v dokumentech či v jiných úředních listinách (Kaleja, 2011, s. 5–7).

Specifika romské menšiny jsou součástí historie, kultury, ale i osobnosti etnika. Tyto aspekty vedou ke vzájemnému porozumění a toleranci ve společnosti. Vzájemná integrace s majoritní společností vyvolává problémy, které souvisí se vzděláváním, nezaměstnaností a životním stylem. Romský temperament vzniká v důsledku existenčních obtíží. Například díky bytové problematice a v oblasti hygienických návyků. V této rovině se pak setkáváme s různými názory, které mohou být stereotypní, rasistické, diskriminační, xenofobní atd. (Kaleja, 2011, s. 20).

1.1 Romství, romská kultura

Romský lid nemá vlastní stát, osidlují každý kout světa. Označování jsou různě, sami sebe nazývají Roma, česky Romové. Světové označení je: „*Cikáni, Zingari, Gitanos* či *Gypsies*“ (Mann, 2001, s. 5).

První historické zmínky o Romech byly zachyceny v Indii. Žili kočovným způsobem, patřili mezi chudé kasty obyvatel. Živili se kovářstvím, výrobou košíků a košťat, chovali koně, které prodávali. Vynikali v hudbě a tanci. Postupně Romové opouštěli Indii, putovali přes další země a začali osidlovat evropský kontinent. První zmínky o Romech v Evropě jsou z 11.–13. století. Nejstarší písemnou zmínkou v Evropě je záznam v rukopisu *Život svatého Georga Antonita*, kde Romové představují kouzelníky. Již v Dalimilově kronice se uvádí, že v roce 1242 přišla do Českého království skupina hladových lidí, kteří prosili o chléb, a říkali si „*kartas bog*“, kdy slovo „*bog*“ je odvozené od romského bokh (hlad) (Mann, 2001, s. 5–7).

Nečas (1999, s. 13) zmiňuje, že první zmínky v historii o Romech byli v ČR zachyceny: *Popravčí kniha pánů z Rožmberka*. Uvádí se: „*vedle několika Němců patřil k jeho druhům také Cikán, černý, Ondřejov pacholek*“.

Ze *Starých letopisů českých 1916* se píše: „*... také toho léta vláčili se Cikáni po České zemi a lidi mámili*“ (Nečas, 1999, s. 14).

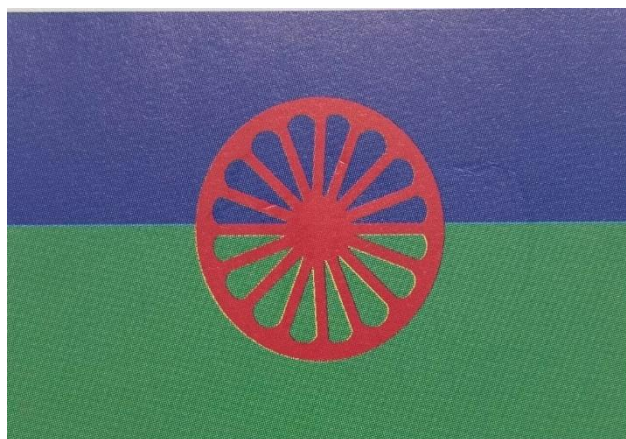
Řadu let vyvíjeli Romové úsilí o sjednocení romských sdružení. V roce 1971 se nedaleko Londýna sjeli Romové z celé Evropy. Založili Mezinárodní romskou unii (Mann, 2001, s. 47).

Na prvním romském kongresu došlo:

- k označení etnika za Romy;
- ke schválení romské vlajky;
- k uznání vlastní romské hymny;
- ke snaze o vytvoření jednotného a gramaticky spisovného romského jazyka;
- ke kladení většího důrazu na vzdělávací proces pro romské děti;
- k vyhlášení boje proti rasismu (Mann, 2001, s. 47).

Romská vlajka byla oficiálně uznána v roce 1971 účastníky romského kongresu, kdy zastupuje své občany a je složena ze tří barev. Barva zelená představuje Zemi, barva modrá oblohu. Červené vozové kolo uprostřed je čakra a znázorňuje pravlast Romů (Mann, 2001, s. 47).

Obrázek 1: Romská vlajka



Zdroj: Mann, 2001, s. 47

Oficiální mezinárodní romská hymna je *Opre Roma* (Vzhůru Romové) z roku 1971. Srdcem blíže mají Romové k písni *Čhajori romani* (Děvčátko romské) (Mann, 2001, s. 48).

Významným zvratem byl pro Romy rok 1989. Romské skupiny chtěly prezentovat Romy i v politice. V roce 1990 pod vedením JUDr. Emila Ščuky vznikla první romská politická strana – Romská občanská iniciativa (ROI), vedle ní i další romská hnutí a organizace se společnými zájmy a jedním cílem. Tyto organizace poukazovaly na romskou problematiku v bydlení, nízké vzdělanosti, vysoké kriminalitě, rasové nesnášenlivosti a jiné (Šotolová, 2011, s. 38).

JUDr. Emil Ščuka je významnou osobností v politice a podporovatel vzdělávání Romů. Od roku 1991 se podílel na vydávání romského magazínu *Romale*, také pracoval jako šéfredaktor romského měsíčníku *Amaro lav* (*Naše slovo*). Navrhl, aby se 8. duben stal Mezinárodním dnem Romů. Návrh byl přijat a schválen. V roce 1997 založil rekvalifikační kurzy pro obor romský poradce, romský asistent. V dalším roce založil *Romskou střední školu sociální*. V roce 2000 se na 5. mezinárodním romském kongresu, který se konal v Praze, stal prezidentem. Je součástí přijetí dokumentů, které vypracoval. Jedná se o *Deklaraci národa* a chartu IRU, která prosazuje romský národ na všech

úrovních. Tyto dokumenty byly revoluční. Na základě memoranda z 5. dubna 2001 Česká republika a International Romani Union (IRU) uzavřely vzájemnou spolupráci a porozumění (Ščuka, 2020, s. 212).

V 90. letech byla zahájena výuka romského jazyka a romistiky na vysokých školách. Dalším významným přínosem pro Romy je činnost romského muzea v Brně. Romské muzeum se věnuje historii a zároveň se zabývá současností romského jedince. Cílem romského muzea je představit historii Romů a jejich kulturu, tradice či zvyky, ale především prozkoumat specifika romské minority (Bartoňová, 2009, s. 30).

Romská hudba, romští hudebníci

„Hudba neznamenalala pro Romy jen možnost výdělku, ale měla velký význam i v jejich vlastním životě: zněla při zábavách, křtinách, svatbách, hudbou vyprovázeli i zemřelého na poslední cestě. Při těchto příležitostech hráli své vlastní, romské písně: táhlé, tesklivé, nebo temperamentní v čardášovém rytmu.“ (Mann, 2001, s. 23)

Na základě pestrosti má romská hudba co nabídnout. V roce 1992, pod vedením Milana Ščuky, vznikl profesionální cimbálový orchestr *Lavutara*. Soubor vystoupil na mnoha kulturních akcích (Ščuka, 2020, s. 152).

Romové se pyšní romskou mezinárodní hymnou. *Dželem, dželem* vychází z melodie lidových písní rumunských Romů. Text zpracoval hudebník z bývalé Jugoslávie Žarko Jovanović. Na počátku tuto píseň Romové nevívali, neboť koncentrační tábory si spíše připomínali písní *Čhajori Romani*, kterou si zpívali při práci, proto ji považovali za romskou hymnu více (Ryšavý, online, cit. 2022-12-21).

Dalším fenoménem pro romský lid je každoroční uskutečnění mezinárodního festivalu *Khamoro* (Sluníčko), který si zachovává letitou tradici. *Khamoro* je největším romským festivalem, kde se setkávají profesionální romští hudebníci z celého světa. Hlavní město České republiky tuto událost hostí od roku 1999. Návštěvníci tohoto festivalu si poslechnou nejen romské písně, ale mohou vidět divadelní představení v rytmu čardáše, lidových romských písní, moderního funky, jazzu, soulu, popu a latinskoamerické hudby. Vyvrcholením festivalu je galakonzert. Vystupovala zde např. hudební skupina z Rokycan *Le Čhavendar* nebo španělská tanečnická skupina *Ballet Lucia Guarnido Studia*. Hudební průvod startuje na Václavském náměstí (Ryšavý, online, cit. 2022-12-21).

2 SPECIFIKA ROMSKÉ RODINY

V každé rodině je rodinná výchova považována za jednu z nejdůležitějších složek pro vývoj a rozvoj každého člena. Rodinné prostředí tak hraje nezastupitelnou roli ve společnosti. Důležitý je životní styl rodiny a vzájemná interakce (Mišíková, Zelená a Klégrová, Možný In: Kaleja, 2011, s. 13).

Romská rodina má ve své komunitě obrovský význam. Má svá specifika, kterými se od většinové společnosti odlišuje v attributech rodinného i společenského života. Liší se vnímáním struktury rodiny, prioritami a funkcemi, které by měla plnit. Ideály jsou odlišné. Každá romská rodina si zakládá na soudržnosti a pevných vazbách, které členové navzájem chovají. Romové vyrůstají s přirozenou úctou a respektem. Pro majoritu působí podivně. Romské vazby jsou tak silné, že se rodiny z těchto důvodů často ocitnou v tíživých situacích. Oproti majoritní společnosti si Romové člení rodinu odlišně. Když s Romy budeme hovořit o rodině, znamená pro ně všechny členy svého rodu. Rodinnému klanu říkají „fajta“. Nejde jen o matku, otce a děti, jako je tomu u českého národa. Rom nerozlišuje termín užší a širší rodina. Když ale Rom hovoří o „famelija“, tak v tom případě jde o rodinu širší, do které zahrnuje strýce, tety, bratrance, sestřenice. Nejdůležitější roli v každé romské rodině má žena. Údělem ženy je být dobrou manželkou a matkou. Stejně jako v majoritě se preferuje společné soužití bez uzavření manželství. Čím více žena muži porodí dětí, tím větší hodnotu v komunitě má. O výchovu a péči se stará pouze žena. Matka často neadekvátně úkoluje své starší děti povinnostmi dospělých. Její povinností je respektovat a pečovat o manžela. Matka prezentuje rodinu, dle prezentace si nese rodina svou vizitku. Závisí na ní celý chod domácnosti a funkčnost rodiny. Oproti majoritní společnosti v romské rodině vykonává všechny domácí práce pouze žena. Aby romská matka byla v komunitě chválena, musí být hbitá a všechnu práci zastat. Jakmile v romské rodině není rodinný chod v pořádku, je terčem matka. Na muže se v tomto případě poukáže, že: „*není na ženu dostatečně přísný, že si ji špatně vychoval*“ (Kaleja, 2011, s. 14). Romský otec je pasivní rodič, všechny povinnosti přenechává manželce, neboť on sám byl tak vychován. Manželka se tak nemůže na manžela obrátit. Dnešní pohled romské ženy se mění, poukazuje na dřívější nad rámec povinností a žádá muže o výpomoc například: procházka s dětmi, mytí nádobí (Kaleja, 2011, s. 13–15).

Jean-Pierre Liégeois (1997, s. 76) uvádí, že žena potřebuje cítit pocit bezpečí. Za doby protektorátu romští muži byli neustále pronásledováni a vězněni. Celková zodpovědnost za výchovu dětí a chod domácnosti zůstala na ženě. Matka obstarávala finance na obživu své rodiny a zastupovala postavení svého druha. O výchovu nezletilých dětí se stará matka až do sňatku nebo založení rodiny. Zastupování rodiny v sociálních či školních institucích vyřizuje matka. Otec je hlava rodiny a zakládá si, že má rozhodující slovo. Muž v domácnosti se dlouho nezdržuje. Čas věnuje zaměstnání nebo navštěvuje společnost, aby si udržel společenské vztahy. Jeho finanční výdělek se v některých rodinách investuje do výjimečných chvil, například narození dítěte, svatba, pohřeb, auto. Čím bohatší hostina a investice, tím lepší prezentace rodiny.

Valenta a Petráš (2012, s. 78–79) zmiňují, že v současnosti lze romskou rodinu rozdělit do tří základních typů:

- rodina adjustovaná – si zakládá na udržení svých tradic, zvyků a svého rodu. Má svá vlastní pravidla a zároveň respektuje pravidla většinové společnosti. Zachovávají si své tradice či zvyky a do určité míry jsou ochotni přijmout zvyky z majoritní společnosti. Rodina prezentuje většinové společnosti své romství a základ inteligence;
- tradiční rodina – upřednostňuje své postavení v rodině. Muž prosazuje své postavení před ženou jako hlavní činitel. Zde platí odlišná pravidla a vzorce chování od majoritní společnosti. Tradiční romská rodina své děti miluje nadevše a vzdělání není pro ně prioritou. Většina zákonných zástupců má nízkou vzdělanost a nemohou dětem poskytnout pomoc při plnění domácích úkolů. Zároveň nedokáží motivovat k dosažení adekvátních výsledků v edukačním procesu. Požadavky a nároky ve vzdělávacím procesu jsou pro romské žáky náročné. Aby děti byly spokojené, tak rodiče vyžadují ve školských poradenských zařízeních o přeložení dítěte do základní školy zřízené podle § 16 školského zákona (bývalá zvláštní škola, praktická škola), kde jsou nižší požadavky;
- asimilovaná rodina – rodina, ve které chybí řád a struktura. Zákonní zástupci nemají finance na obživu rodiny, a proto dochází k trestné činnosti některého člena rodiny. Neuznávají zásady většinové společnosti.

Čonková (In: Kaleja, 2012, s. 118) poukazuje na romské rodiny a jejich způsob života, které dělí do tří skupin:

1. skupina – rodina, která je společensky integrovaná, přizpůsobivá svým životním stylem majoritní společnosti. Rodiče dochází do zaměstnání a většina zákonných zástupců má kvalifikované vzdělání. Zákonní zástupci upřednostňují docházku svých dětí ve vzdělávacím procesu. Minorita je přijímána mezi společnost;

2. skupina – rodina, která nedokázala přijmout společenské normy. Získávají základní hygienické návyky. Rodiče do zaměstnání dochází, ale bez kvalifikace. Děti mají nepravidelnou docházku ve škole. Zákonní zástupci nezajišťují dětem správnou výchovu a základní podmínky pro zdravý rozvoj a vývoj dítěte;

3. skupina – rodina, která přebývá v nepříznivých sociálních podmínkách. Žijí v rodových společenstvích a nevyžadují změnu v životním stylu. Rodiče pracují jen výjimečně a své děti neposílají do školy. Rodina svým sociálním prostředím ohrožuje vývoj a výchovu dětí.

2.1 Nástroj komunikace – romský jazyk, jazykový handicap

„Ko pes ladžal vaš peskeri čhib, ladžal pes the vaš peskeri daj.“

„Kdo se stydí za svůj jazyk, stydí se i za svou matku.“

Romské přísloví

(Mann, 2001, s. 25)

I romská populace se pyšní svým mateřským jazykem. Romové si svůj mateřský jazyk Romaňi čhib předávají celá staletí po generace. Mann (2001, s. 25) uvádí, že: *„Romové říkají, že Romaňi čhib jekhguleder (romská řeč je nejsladší)“*. Romštinu řadíme do skupiny indických jazyků. Od dob, co romští předkové opustili indickou pravlast, byl jazyk ovlivněn prostředím, ve kterém se zdržovali. Proto se v Romaňi čhib vyskytují slova perská, arménská, řecká i slovanská.

Šotolová (2011, s. 40–41) zmiňuje, že se na území ČR zdržuje přibližně 80 % slovenských Romů. Používají romštinu slovenskou, maďarskou, olašskou, českou a německou.

Na rozdíl od českého a slovenského jazyka má romština specifické hlásky **čh**, **kh**, **ph**, **th**, jejichž výslovnost je s lehkým příděchem. Vyslovíme-li slovo s hláskou bez příděchu, mění se význam slova. Viz tab. 1.

Tabulka 1: Význam slova s příděchem a bez příděchu

(s příděchem)	(bez příděchu)
khoro – džbán	koro – slepý
pherel – čerpa	perel – padá

Zdroj: Autorka práce, 2023

Romský jazyk používá měkké souhlásky, označuje je háčkem (**đ**, **t'**, **ň**, **ľ**), nepoužívá písmena **ě**, **y**. Romština rozpoznává jedenáct slovních druhů: člen, podstatná jména, přídavná jména, zájmena, číslovky, slovesa, příslovce, předložky, spojky, částice, citoslovce. U podstatných jmen se rozlišují dva rody – mužský a ženský. Číslo jednotné a množné, osm pádů, jeden nepřímý pád. U sloves se rozlišuje čas přítomný, budoucí, minulý nedokonavý i dokonavý. Dále způsob oznamovací, rozkazovací, podmiňovací přítomný a minulý. V neposlední řadě činný a trpný rod. Romaňi čhib využívá zdobnělin pro účinek slov, např. **čuno** (trochu), **čunoro** (trošku), **čunonoro** (trošilinku). Nejstarší způsoby jazyka jsou zachovány v **paramisa** (bajkách). Nadaní vypravěči se nacházeli v každé osadě. Tyto pohádky předávali ústní formou. Příběhy se tradovaly celé generace, například o králích a nadpřirozených bytostech. Mezi uznávané autory romských pohádek patřil Josef Ješina, který vydal *Cikánsko-české pohádky a povídky* (1889). V romštině chyběla odborná slova, využívala se jen hovorově (Mann, 2001, s. 26).

„Romové hovořili výhradně romsky. Když po roce 1945 přicházeli do Čech, museli si osvojit češtinu. Byl to však romský etnolekt češtiny. Etnolekt je neustálená forma vlastního 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.“ (Hübschmannová In: Šotolová, 2011, s. 43)

Němec (2019, s. 54–55) popisuje, že romští žáci mají potíže v českém jazyce a dobře nerozumí probíranému učivu. Hůře se orientují ve školním prostředí, jsou zranitelní mezi vrstevníky. Dále uvádí, že děti mluvící romským etnolektem češtiny nejsou schopné porozumět spisovné češtině pedagogů a učebnic. Romské děti mají

omezenou slovní zásobu. Příčinou by mohlo být nízké postavení rodiny ve společnosti a nízká vzdělanost, i různé dialekty. Většina romských žáků se tak ztrácí ve vykládaném učivu. Chybují v nadřazených pojmech. Při čtení se setkávají se slovy, která nepoznávají a nerozumí významu. Výslovnost těchto žáků je neobratná a nepřesná, pletou si pády, rody a potíže mají s délkami souhlásek. Odstranění jazykové bariéry je běh na dlouhou trať.

Romský jazyk postrádá české ř, proto romské děti špatně rozeznají použití ř a ž, žák místo řiká píše žiká. Interference romštiny a češtiny rozdělujeme do čtyř oblastí.

1. Fonetická a lexikální oblast – i přesto, že fonetika obou jazyků není velmi odlišná, Romové chybují ve výslovnosti. V této rovině často bývá mluvený projev Roma poznamenán romštinou z důvodu protahování přízvučných slabik a krátce vyslovovaných samohlásek. Zvuk romského jazyka zní jinak než český jazyk (Šebková In: Šotolová, 2011, s. 44).

2. Gramatická oblast – Romové a Češi mají odlišnou gramatiku. Z těchto důvodů romští žáci chybují. Gramatiku vyjadřují skloňováním a časováním, předpon a přípon (Šotolová, 2011, s. 44).

3. Sémanticko-lexikální oblast – oproti češtině má romština rody jen dva, chybí rod střední. Rozlišují jen rod ženský a mužský. Např. **khuro** (hříbě) – rod mužský, **o kham** (slunce) – rod mužský. Chyby romských žáků v písemném projevu: „*já sem namaloval sluničko moc červenýho*“ (Šotolová, 2011, s. 44).

Romština nemá předložky **s** a **se**, vyjadřuje je pouze 7. pád. Předložky se vztahují k 1. pádu a někdy k 6. pádu. V této oblasti poukazujeme na dvojí chybování: „*šla mym bráchou do kina*“, a nadměrná snaha správnosti: „*namaž si to s máslem*“. Romové často chybují při použití pádů a číslovek: „*my šest bráchové, většina Romové, pět rodiny*“ (Šotolová, 2011, s. 45).

Kaj vyjadřuje výraz pro **kde** a **kam**. Český jazyk užívá v příslovcích dva výrazy, romština má jen jeden. Například výraz **tele** vyjadřuje **dolů** i **dole**, **khere** vyjadřuje **domů** i **doma**. Vidět jsou často chyby: „*děti šly venku, babička bydlí dolu baráku*“ (Šotolová, 2011, s. 45).

Co se týče předpon, zní stejně jako v češtině, ale v romaňi čhib mají jiný význam, nesprávnost u Romů je např.: „*byl jsem u doktora na pšehlídce*“ (Šotolová, 2011, s. 45).

4. Stylistická oblast – mnoho romských slov má v češtině více významů. Například sloveso **anel** přeložíme přinést, přivést a přivézt. Dříve byli Romové uzavřenou skupinou, proto byla jejich slovní zásoba chudší. Neobsahovala cizí výrazy, což znamená, že romské děti uměly pojmenovat jen zvířata, která znaly z běžného života. Používaly se jen běžné slovní obraty a metafory. Označení pro slona, žraloka bylo cizí, neznámé (Šotolová, 2011, s. 46).

Na rozdíl od českého jazyka se romština jako literární jazyk používá ve státech bývalé Jugoslávie, v Maďarsku, Švédsku, Finsku a jinde. Autorem prvního česko-romského slovníku byl Antonín Jaroslav Puchmajer, který sepsal první dílo o romském jazyce *Romaňi Čib* (1821). Jedná se o dialekt původních českých Romů. Další významná publikace pro Romy byl *Slovník česko-cikánský a cikánsko-český*, který vydal v letech 1880–1882 Josef Ješina. Vincent Lesný porovnával romštinu a indické jazyky svou prací *Jazyk cikánů*. V roce 1963 Jiří Lípa vydal příručku cikánštiny, kde popisoval romské nářečí z východu. V roce 1998 byl vydán *Romsko-český a česko-romský kapesní slovník*, jehož autorkou je Milena Hübschmannová, která se v roce 1991 podílela na učebnici *Základy romštiny*. Tato lingvistka použila východoslovenský dialekt Romů. Tato významná romistka provedla revize textů a české překlady většiny romských autorů. Romský jazyk považujeme od roku 1971 za standard. Ve spolupráci Hany Šebkové a Edity Žlnayové byla vydána v roce 1999 učebnice *Romaňi čhib – učebnice slovenské romštiny*. V současné době je tato učebnice základ pro výuku romského jazyka (Mann, 2001, s. 26).

2.2 Odlišnosti výchovy a vzdělávací předpoklady romského žáka

„Člověk, který je sociokulturně a případně ještě rasově odlišný, bývá příslušníky majoritní společnosti hůře hodnocen a obtížněji akceptován.“ (Vágnerová In: Kaleja, 2011, s. 56)

Lišící se sociokulturní hodnoty mají vliv na odlišné vzory chování, vyjadřování se a normy. Jedinec proto může být stigmatizován (Vágnerová In: Kaleja, 2011, s. 56).

Kaleja (2011, s. 13) uvádí, že romská komunita je i ve 21. století považována za jednu z nejnižších sociálních tříd. Svou problematikou si Romové vytváří sociální stigma.

Ve vlastním sebepojetí si hledá každá osobnost svůj smysl života, v němž rozvíjí úsilí sebepoznávání. Pro vývoj žáka je důležité začlenění do okolního prostředí. Velkou odlišností pro romské děti, a tím i jejich znevýhodněním, je mateřský jazyk (romský). Jejich hodnoty, normy a pravidla se liší výchovnými styly a metodami. Tyto hodnoty a pravidla ovlivňují celkový proces vývoje osobnosti (Bartoňová, 2009, s. 76).

Romské děti jsou vychovávány rodiči do chvíle, než se do rodiny narodí sourozenec. Veškerá péče se poté přesouvá na nejmladšího člena. Romské děti mají kratší dětství. Rodiče se o každé dítě starají odlišným způsobem. Romská výchova dětí je zcela jiná než u majoritní společnosti. Rodiče nevedou své děti individuálně, ale zaměřují se na kolektivní život. Romské děti nejsou samostatné. Z důvodu soužití několika romských generací se jedinec neumí sám zamyslet a rozhodnout (Kaleja, 2011, s. 56–57).

„Rom pociťuje svoji vlastní hodnotu jako hodnotu své rodiny. Zvláštní hodnotu tvoří pohostinnost, zdvořilost, úcta ke starším, solidarita a romství (tj. specifický vzhled, znalost jazyka a zvyků, slušné vychování).“ (Valenta a Petráš, 2012, s. 78)

Němec (2019, s. 60) zmiňuje, že romské děti nejsou dostatečně vedeny k vlastnímu rozvoji vzdělání. Chybí jim životní zkušenosti na základě výchovy. Rodiče nevěnují dětem tolik pozornosti v oblasti vývoje a vzdělávání.

Říčan (1998, s. 111) popisuje, že romské děti navštěvují mateřské školy v nízkém počtu a ve školní zralosti jsou nedostačující. Dítě v domácím prostředí si neosvojí znalosti práce s knihou, omalovánkami, hádankami či kvízy.

Stárek (2021, s. 57) říká, že při rozvoji řeči a plynulé komunikace je především důležité sociální prostředí a inteligence dospělých. Jedinci s nízkým sociokulturním prostředím na své děti příliš nemluví. Nedávají podněty, aby své děti přiměli k verbální komunikaci. V některých rodinách se stává, že raději děti posadí k televizní obrazovce či počítači, než aby dětem vyprávěli nebo četli pohádky (Průcha a Kořátková In: Stárek, 2021, s. 57).

Přípravenost romských dětí do vzdělávacího procesu je minimální. Bartoňová (2009, s. 76–79) uvádí, že romské děti si rozvíjí intelekt na základě životních zkušeností. Dále uvádí, že romské děti nedokážeme dostatečně motivovat do budoucnosti. Z toho plyne, že romské děti žijí současností, budoucnost je nejisté. Na základě svých přání nevěří v realizaci. V tomto smyslu je u romských dětí důvod pomalejšího vnímání, snížený intelekt. Nedostatečné aktivity se u dětí vyskytují díky slabému zrakovému vjemu.

U sluchového vnímání chybí uvědomění, v němž je nedostatečně rozvinut fonetický sluch. Což je velmi důležité při vývoji řeči, dále při čtení, grafomotorice i psaní. Velký dopad a vliv na romské dítě má prostředí či lokalita, kde žije. Do školního prostředí přichází děti z nevhodného bydlení, mohou být i ze sociálně vyloučených lokalit, bez zvyklostí jako jsou pravidelná strava, dostatečný spánek, hygienické návyky a jiné. Největším problémem je jazyková bariéra, je dopadem pro romského žáka v edukačním procesu. Řeč ovlivňuje chování žáka, rozvíjí jeho intelekt a životní zkušenosti. Romské etnikum špatně navazuje kontakt s vrstevníky, důvody mohou být v projevech poruch chování či v agresi. Nenavážou vřelý vztah k druhému, hůře se adaptují ve školním prostředí. Přichází s odlišnými návyky, kázně bez vztahu k autoritě. Klíčová je pro romské žáky motivace a podpora k úspěšnému vzdělávání (Fontána, Ševčíková, Sekyt, Trochtová, Rubínšteinová, Vágnerová In: Bartoňová, 2009, s. 76–79).

Jucovičová a Žáčková (In: Stárek, 2021, s. 11–12) zmiňují, že rodiny ze sociálně znevýhodněného prostředí vykazují nižší úroveň vzdělání, a tím jsou ohrožené nezaměstnaností. U nezletilých dětí vzniká k psychickému vývoji snížený intelekt.

„Dítě nemá dostatek smyslových podmětů, které posléze ovlivňují vnímání a poznávání skutečnosti. Dále bývá oslabena jemná motorika, vizuální a sluchové vnímání, sluchová, zraková paměť a snížená koncentrace pozornosti. Tyto faktory vedou k nedostatečnému rozvoji slovní zásoby a tvoření abstraktních pojmů.“ (Jucovičová a Žáčková In: Stárek, 2021, s. 11–12)

3 EDUKACE ROMSKÉHO ŽÁKA SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A PEDAGOGICKÁ PÉČE

Vzdělávání žáků v České republice je zakotveno v legislativě ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Tento zákon je založen na: *„rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana“* (MŠMT, online, cit. 2022-12-30).

Ministerstvo školství uvedlo novelizaci ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

V roce 2015 byla schválena novela školského zákona, zákon č. 82/2015 Sb. (Kaleja, Zezulková, Adamus a Mühlpachr, 2015, s. 17).

Jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami dle výše uvedeného zákona jsou děti, žáci či studenti ve vzdělávacím procesu, kteří mají zdravotní handicap, jsou sociálně znevýhodnění či zdravotně oslabení. Speciální vzdělávací potřeby jsou definovány jako naplnění vzdělávacích možností s uplatněním podpůrných opatření. Zohledňují zdravotní stav jedince, jeho životní podmínky a kulturní prostředí. Klasifikace speciální podpory se určuje podle druhu a stupně postižení a přidružených dalších vad. Zdravotní handicap u jedince se identifikuje v poradenských institucích. Následně zákonní zástupci zvolí cestu vzdělávání svého dítěte –vzdělání buď na běžné základní škole nebo na škole, která je zřízena pro žáky s handicapem (Kaleja, Zezulková, Adamus a Mühlpachr, 2015, s. 15–17).

3.1 Základní škola zřízená školským zákonem dle § 16

Základní škola, dříve praktická, v minulosti označována jako zvláštní škola. Praktická škola byla zrušena vyhláškou č. 73/2005 Sb. Nyní se jedná o základní školu zřízenou podle § 16 odst. 9 školského zákona. Tento typ základní školy vychází ze

standardů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi ně se řadí žáci s psychickými poruchami, autismem, s více přidruženými vadami, s mentálním postižením a žáci s projevem specifických poruch chování či učení. Na základě struktury a organizace se tyto školy neliší od běžné základní školy. Rozdíly jsou většinou založené na kvalitativní povaze. Tato vzdělávací instituce je založena na povinné školní devítileté docházce, do maximálního věku 17 let žáka. Škola se člení na první (1.–5. ročník) a druhý (6.–9. ročník) stupeň. První stupeň se dále rozděluje na první (1.–3. ročník) a druhé období (4.–5. ročník). Žáci jsou vzděláváni podle školních vzdělávacích programů (ŠVP), které jsou vypracovány na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV). Školy vypracují své závazné ŠVP a pedagogové ho doplňují učivem. Vzdělávací obsah je rozdělen do několika oblastí. Výstupy uváděné v RVP jsou pokyny pro případné další úpravy výstupů ve ŠVP a pokyny k následnému realizování individuálního vzdělávacího plánu. Výstupy jsou cílem, za pomoci podpůrných opatření je lze překročit. Žáci s lehkým mentálním postižením se vzdělávají podle minimální doporučené úrovně. Nezvládně-li žák naplnit minimální doporučenou úroveň, bývá navržen individuální vzdělávací plán (IVP), který se sestavuje na základě očekávaných výstupů. IVP je sestaven na podkladě doporučení ze školského poradenského zařízení. Hodnocení žáků s lehkým mentálním postižením znázorňuje klasifikační stupeň, v případě, že je sestaveno IVP vyhodnocuje se každé školní pololetí. Zde se vyhodnotí naplnění doporučeného očekávaného výstupu (Valenta, Michalík a Lečbých, 2018, s. 122–125).

3.2 Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) tvoří za pomoci psychologů podpůrný systém, který se snaží o začlenění jedince do edukačního procesu. Hlavním cílem je přispívat k optimalizaci jednotlivých fází procesu výchovy, vzdělávání a rodiny. Nejdůležitějším úkolem není jen diagnostika, ale i intervenční, terapeutická, konzultační a informační služba pro děti od tří let do ukončení středního stupně vzdělání, které mají potíže ve škole (specifické poruchy učení, chování). PPP spolupracují s rodiči, učiteli a s ostatními pedagogickými pracovníky (Valenta a Petráš, 2012, s. 19).

Zaměření činnosti PPP:

- odborná pomoc k rozvoji osobnosti ve vzdělávacím procesu, například profesní příprava;
- odborná práce se žáky s mimořádným nadáním;
- odborná pomoc a prevence při řešení obtíží žáků či studentů jako jsou poruchy učení, snížená školní schopnost, zdravotní znevýhodnění, které se projevily v edukačním procesu;
- odborná pomoc při studijní a profesní orientaci;
- spolupráce k prevenci sociálněpatologických jevů, např. drogová závislost nebo kriminalita mládeže (Valenta a Petráš, 2012, s. 19).

3.3 Speciálněpedagogická centra

Speciálněpedagogická centra (SPC) přispívají k optimalizaci výchovy a vzdělávání dětí s handicapem. Jedná se o podporu rozvoje jedince a jeho začlenění do společnosti. Podpůrný systém vyhledává diagnostiku, intervenci, terapii, konzultaci. SPC vykonávají činnost zaměřenou na dítě či žáka a jeho zákonného zástupce (Valenta a Petráš, 2012, s. 20).

Zaměření činnosti SPC:

- komplexní vyšetření, stanovení diagnózy, zpracování podkladů a doporučení k edukaci žáka se zdravotním znevýhodněním, popřípadě zařazení do škol, které jsou zřízené pro děti s handicapem;
- doporučení ke zpracování individuálního vzdělávacího plánu ve školním procesu pro žáka se zdravotně znevýhodněním;
- doporučení asistenta pedagoga pro žáka se zdravotním znevýhodněním;
- profesní poradenství;
- závěr zprávy je určen pro školy, zdravotnictví, sociální odbory (Valenta a Petráš, 2012, s. 20).

Bartoňová (2009, s. 71–72) uvádí, že PPP (pedagogicko-psychologické poradny) začaly poskytovat služby v 70. letech, po roce 1990 se přidružily SPC (speciálněpedagogická centra) a SVP (střediska výchovné péče). Poradenské činnosti

vyplývají ze školského zákona (§ 16, odstavec 9). Poradenská činnost utváří rovné příležitosti, snaží se vytvářet vhodné podmínky podle úrovně kognitivních funkcí pro jedince při vzdělávání a interakci v edukačním procesu.

Pedagogicko-psychologická poradna poskytuje romským žákům s nízkým sociokulturním postavením podporu edukace ve vzdělávacím procesu. Speciálněpedagogická centra poskytují podporu při vzdělávání romských žáků, když dochází k souběžnému znevýhodnění se zdravotním handicapem. Pro podpůrná opatření od 2. stupně je důležité vyšetření žáka v poradenském zařízení (Němec, 2019, s. 20).

3.4 Podpůrná opatření a další afirmativní přístupy

Podpůrná opatření (PO) lze nastavit jako podporu pro žáka, kdy dochází k úpravám průběhu jeho vzdělávání. Cílem je vyrovnat podmínky při vzdělávání žáka, ve kterých se mohou vyskytnout mírné potíže nebo závažné problémy vzdělávání. Příčiny mohou být způsobeny různými projevy jedince. Zdravotní stav či postižení nebo sociální znevýhodnění, které ovlivňují a omezují žáka při vzdělávání. Podpůrná opatření vychází ze školského zákona. Jejich rozsah se dělí do pěti stupňů a lze je různě kombinovat. PO se uplatňují v přímé vyučovací hodině a cílem je podpořit žáka při vzdělávání. Změna pedagogických postupů se týká především didaktiky, úpravy metod a hodnocení žáka. Pokud nastanou u žáka mírné potíže, řídí se pedagog dalšími postupy.

1. stupeň podpůrných opatření je plán pedagogické podpory. Charakterizuje žáka, kde chybí, jaké jsou jeho problémy a v jakém rozsahu se změny jeho učení. Jaké organizační postupy vzdělávání škola poskytne a jak žáka bude hodnotit. Tento pedagogický plán slouží učitelům pro další úspěšnou práci se žákem. Jestliže po určité době nastanou potíže a žák se zhoršuje ve vzdělávání, nezvládá zvolené pedagogické úpravy, škola navrhne rodičům navštívit školské poradenské zařízení. Na základě předložených údajů žáka centrum vyhodnotí a vypracuje závěrečnou zprávu a doporučení, vyznačí stupeň podpory a posoudí jeho vzdělávací potřeby. Doporučení pro vzdělávání žáka se SVP vydává SPC nebo PPP škole (MŠMT, online, cit. 2023-01-30).

2. a 3. stupeň podpůrných opatření

Na základě vyšetření školského poradenského zařízení odborníci stanoví doporučení a identifikují žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve 2. až 3. stupni

s podpůrným opatřením. Do 4. a 5. stupně s PO, spadají žáci s těžšími formami zdravotního postižení. Poskytnutí podpůrných opatření u žáků ze sociální exkluze je zpravidla na doporučení pedagogicko-psychologické poradny. Speciálněpedagogická centra se zabývají i s žáky se sociálním znevýhodněním, pokud je jejich zdravotní stav omezen. Například mentální postižení, zrakové, tělesné, sluchové postižení. Po vyšetření jedince v poradně, informují specialisté o jeho stavu zákonného zástupce, o doporučeních týkající se úpravy formy, metody a techniky práce pedagoga. Závěrečná zpráva a doporučení se vydává nejpozději do tří měsíců. Vzdělávací instituce pro žáka s podpůrným opatřením 2. nebo vyššího stupně mají možnost si zažádat o normovanou finanční náročnost. Zajištění finančních prostředků pro žáka s podpůrným opatřením zprostředkuje stát. Například asistent pedagoga, další pedagogický pracovník, specifické pomůcky. Dalšími opatřeními 2. až 5. stupně je snížení počtu žáků ve třídě, doporučení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (viz příloha A), úprava hodnocení (slovní, formativní, známka). Podpůrné opatření bývá součástí hodnocení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy zohledňuje jeho omezení, ale zároveň vyhodnocuje pokroky v učivu. Pedagog žáka povzbuzuje a motivuje ke vzdělávání. Každoročně je zpracováno hodnocení žáka, které je pedagogy zasíláno do příslušné poradny, která vydala doporučení (Němec, 2019, s. 24–30).

Podpůrná opatření 2.–3. stupně:

- „*úprava obsahu vzdělávání – posílení výuky Čj,*
- *výuka podle IVP,*
- *pedagogická intervence,*
- *výuka v předmětu sociálně pedagogické péči,*
- *podpora asistenta pedagoga (3. st.),*
- *pozice školního speciálního pedagoga (3. st.),*
- *pozice školního psychologa (3. st.)“* (Němec, 2019, s. 28).

3.4.1 Asistent pedagoga

Pro úspěšné vzdělávání Romů na běžné základní škole nebo na základní škole praktické je vhodné realizovat vyrovnávací postupy neboli afirmativní činnost. Vláda ČR definuje vyrovnávací postupy na základě Mezinárodní úmluvy o odstranění rasové diskriminace v *Rámcové úmluvě na ochranu národnostních menšin*. Zaměřena je na začlenění Romů do společnosti, kteří dosáhnou úspěšnosti v edukačním procesu (Šotolová, 2011, s. 76).

Asistent pedagoga je pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v legislativě ustanoven podle § 16 odst. 9 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb.) (Valenta a Petráš, 2012, s. 9).

Asistent pedagoga je pro romské žáky jednou z afirmativních činností pro odstranění jazykové bariéry, pomáhá žákům začleňovat se ve školním prostředí a spolupracuje s pedagogem v přímé vyučovací činnosti. Ve školských institucích s větším počtem romských žáků se sociálním znevýhodněním ředitel školy může stanovit funkci AP. Náplň práce asistenta pedagoga stanoví ředitel školy po dohodě. Způsobilost AP si ředitel školy prověří v průběhu činností, a to ve zkušební době. Šotolová (2011, s. 66–67) uvádí hlavní činnosti asistenta pedagoga:

- podpora žáků při adaptaci v edukačním procesu;
- pomoc učitelům při komunikaci se žáky v edukačním procesu;
- spolupráce se zákonnými zástupci;
- spolupráce s romskou komunitou, popřípadě s lidmi v okolí školy;
- v edukačním procesu vykonává činnosti v přímé vyučovací hodině v rozsahu 20–28 vyučovacích hodin týdně;
- příprava na přímou vyučovací činnost.

Kaleja (2011, s. 89) zmiňuje kvalifikaci asistenta pedagoga. Podle § 20 zákona č. 563/2004 Sb. se získá vysokoškolským vzděláním (VŠ), vyšším odborným vzděláním (VOŠ), středoškolským s maturitní zkouškou (SŠ), středním vzděláním s výučním listem (SOU) a základním vzděláním (ZŠ).

Šotolová (2011, s. 69) uvádí, že akreditovaný kurz pedagogického minima se realizoval do roku 2006 společností Humanitas-Profes. Záměrem tohoto kurzu bylo získání základních komunikačních dovedností, orientace v pedagogicko-psychologické

problematice. Akreditovaný kurz měl nízkou časovou dotaci (80 hodin). Na kurzu se společně vzdělávali jedinci se základním vzděláním a se středoškolským vzděláním.

Ministerstvo školství profesi romský asistent ustanovilo ve školním roce 1997/1998. Tato pozice občanů romského národa byla určena pro žáky jiného etnického původu. Jejím úkolem bylo pomáhat učitelům při vzdělávání a komunikaci s romskými rodiči. Ve školním roce 2000/2001 se tato pozice změnila na profesi vychovatel – asistent učitele. Profesi mohli vykonávat všichni občané. Nová pozice asistent pedagoga byla zrealizována v roce 2004/2005 (Němec, 2019, s. 72).

3.4.2 Doučování a volnočasové aktivity s romskými žáky

Doučováním a společným trávením volného času podporují asistenti pedagoga romské žáky, ale i žáky z majoritní společnosti, k samostatnosti, k rozvoji komunikačních dovedností a podporují žáky při adaptaci mezi vrstevníky. Doučováním asistent pedagoga kompenzuje znevýhodnění žákům s nedostatkem podpory při vzdělávání v domácím prostředí. Pomáhá s vypracováním domácích úkolů a zároveň je směřuje k samostatnosti a ke schopnosti organizace při přípravě domácích úkolů. Důležitá činnost při doučování bývá především procvičování českého jazyka, jako je trénování psaného projevu, čtení a správná výslovnost. V matematice si žáci opakují číselnou řadu, počty a slovní úlohy. Doučováním si asistent pedagoga získává žákovu důvěru, je mu oporou. Individuálním přístupem asistenta pedagoga žák získává čas, kdy má prostor k vyprávění. Tím si rozvíjí komunikační dovednosti. Žáci ze sociálně vyloučených lokalit nemají žádné možnosti nebo jsou jen minimálně zapojeni do zájmových aktivních činností. Většina romských dětí z vyloučených lokalit nemá možnost aktivních činností v zájmovém kroužku, nebo se jedná o aktivity placené, což je pro žáky s nízkým socioekonomickým statutem náročné a nemožné. Asistent pedagoga má možnost při vzdělávacím procesu realizovat zájmovou činnost, která bude pro žáky přínosem a zábavou. V podobě zájmové aktivity se mohou asistenti pedagoga zaměřit na obsah výuky a podpořit žáky ve vzdělávání. Například sportovním, výtvarným nebo hudebním kroužkem. Zájmové činnosti jsou pro žáky prevencí, neboť svůj volný čas netráví volně mimo školu a nepřiklání se ke špatnostem (Němec, 2019, s. 76–78).

Šotolová (2011, s. 70-71) se zmiňuje o Salesiánském středisku volného času Dona Bosca, což je dům dětí a mládeže v Ostravě. Středisko navštěvují ve větším počtu romské

děti. Středisko nabízí volnočasové aktivity, např. sportovní, hudební, dramatické, fotografování a jiné. Středisko úzce spolupracuje se školami za účelem poskytování doučování pro děti. Doučování probíhá v malé skupině dvou až tří návštěvníků střediska. Zájmové aktivity jsou převážně zaměřeny na vytrvalost, kázeň, zodpovědnost a vzájemnou spolupráci s kolektivem. Salesiánské středisko v Ostravě klade důraz na příjemné prostředí, návštěvníci jsou různé věkové kategorie, cítí se zde radostně a bezpečně. Spolupráce mezi zákonnými zástupci a střediskem je nezbytně nutná (Valentová In: Šotolová, 2011, s. 70–71).

3.5 Romský žák s lehkým mentálním postižením

Mentálním postižením (latinsky *mens* – mysl, duše a *retardare* – opozdit, zpomalit) se zabývá mnoho odborníků a autorů v odborné literatuře. Autoři Milan Valenta a Petr Petráš (2012, s. 28) definují mentální postižení jako širší pojem zahrnující mentální retardace v hraničním pásmu kognitivně-sociální disability, které znevýhodňuje žáka při edukaci na běžné škole a zároveň se poskytuje podpůrné opatření.

Marie Vágnerová (2014, s. 273) uvádí ve své publikaci, že mentální postižení neboli mentální retardace je souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projevuje v neschopnosti porozumět svému okolí a v určité míře se mu přizpůsobit.

Josef Slowík (2016, s. 111) popisuje mentální postižení z různých hledisek. Znázorněná tabulka, pod názvem „*Přístupy k definování mentálního postižení*“ jedná se o přístupy biologické, psychologické, sociální, pedagogické a právní. Autorovo porozumění pojmu mentální postižení je složitější proces. Syndromatické postižení, které postihuje nejen psychické schopnosti, ale i celou lidskou osobnost.

Zdravotnické instituce využívají pojmu mentální postižení jako synonyma k mentální retardaci. Ve vzdělávacích institucích je tento pojem širší. Vašek a kol. (In: Valenta, Krejčová a Hlebová, 2020, s. 13) vymezují v terminologickém výkladovém slovníku speciální pedagogiky mentální postižení takto: „*mentální postižení jako zastřešující pojem využívaný v pedagogické dokumentaci a ve školství, který orientačně zahrnuje prakticky všechny jedince s IQ pod 85, tedy osoby s mentální retardací a osoby nacházející se v hraničním pásmu mentální retardace*“.

Nejčastěji vzniká toto postižení již v prenatálním období, kdy dochází k poškození mozku jedince. Výskyt mentálního postižení je například u syndromů, které vyvolávají genetické poruchy. Jako je mutace genů, chromozomální odchylky, které vznikají v důsledku zvýšeného počtu chromozomů v buněčných jádrech. Není zcela vyloučeno, že mentální postižení může postihnout jedince v průběhu života. Například po nehodě (úraz hlavy) nebo následkem onemocnění (encefalitida). Mentální postižení je trvalé (Fischer, 2014, s. 125–126).

Oslabení kognitivních funkcí se překrývá v hraničním pásmu s mentální retardací. Podle MKN-11 se jedná o děti, žáky a studenty ve druhém stupni podpůrných opatření. Provází je snížené výkony, které nejsou na úrovni mentálního postižení. Znevýhodňují žáka při vzdělávání anebo v psychosociálním charakteru. Vývojová porucha intelektu je sdružená s vadou řeči, motoriky, se specifickými poruchami učení a chování, s PAS (porucha autistického spektra) či ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) (Valenta, Krejčová a Hlebová, 2020, s. 13).

Tabulka 2: Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10)

F70 Lehká mentální retardace, IQ 50–69
F71 Středně těžká mentální retardace, IQ 35–49
F72 Těžká mentální retardace, IQ 20–34
F73 Hluboká mentální retardace, IQ do 19
F78 Jiná mentální retardace
F79 Nespecifikovaná mentální retardace

Zdroj: Autorka práce, 2023 dle: Valenta, Michalík a Lečbých, 2018, s. 35

Revize MKN-11 měla být realizovaná v prosinci 2022. Nyní není zveřejněna nová revize v publikaci pro veřejnost.

F70 Lehká mentální retardace (IQ 69–50)

Jedná se o nejlehčí stupeň mentálního postižení. U dospělého člověka s lehkým mentálním postižením se přibližuje inteligenční kvocient ve věkovém rozmezí 9–12 let. Vývoj je pomalý, ale většina jedinců je schopna se přizpůsobit a začlenit do společnosti. Žáky s lehkým mentálním postižením je v edukačním procesu velmi užitečné směřovat k rozvoji dovedností za účelem nápravy nedostatků. Žáci se vzdělávají na základní škole běžného směru nebo jsou zařazeni do základních škol praktických. Vzdělávací instituce klasické základní školy musí dodržovat stanovené podmínky pro integraci žáka (Kaleja, Zezulková, Adamus a Mühlpachr, 2015, s. 62–63).

3.6 Romský žák z prostředí exkluze

Žákem z prostředí exkluze se rozumí sociálně znevýhodněný žák. Sociální znevýhodnění je ve školské legislativě zakotveno v § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., kde definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Škola zohlední situaci žáka, zabezpečí podmínky vzdělávání podpůrným systémem, který podpoří žákovu školní úspěšnost. Například vzdělávání podle ŠVP či IVP – skupinový přístup, snížený počet žáků ve třídě, pomoc asistenta pedagoga, specifické pomůcky, učebnice, spolupráce s rodiči a školskými zařízeními (Kaleja, 2015, s. 16–17).

Etiologie sociálního znevýhodnění

- **Žáci z neúplných rodin** – z důvodu nedostatku času pracujícího rodiče (samoživitele) není věnována dostatečná pozornost školní přípravě.
- **Žáci v pěstounské péči** – znevýhodnění v podobě psychického dopadu z přechodu od původní rodiny k rodině nové (pěstouni).
- **Žáci s nařízenou ústavní výchovou** – (dětský domov, dětský domov se školou, výchovný ústav) znevýhodněný žák má psychické trauma z nefunkčnosti rodiny.
- **Žáci ze sociálně vyloučených lokalit** – zjištěnými jevy jsou vícečetné deprivace. Žáci vyrůstají v nízkém socioekonomickém statusu, rodina nemá dostatek financí – nedostatečné podmínky k bydlení, špatná dostupnost dopravou, chybí studijní i pracovní vzory. Tito žáci jsou obklopeni chudobou a příčina znevýhodnění je

v kriminální činnosti, závislostním chování, agresí, které způsobují nedostatečné výsledky ve vzdělání.

- **Žáci ze socioekonomicky slabých rodin** – znevýhodnění je způsobeno nedostatečnými prostředky na zaplacení školních pomůcek, oděvu, výletů, škol v přírodě. Nedostatečné finanční prostředky v rodině znevýhodňují žáka při začlenění do školního prostředí.
- **Žáci s dysfunkčními vztahy v rodině** – v tomto případě se jedná o žáka, který vyrůstá v úplné rodině. Rodina vykazuje dlouhodobé problematické jevy mezi členy. U znevýhodněného žáka se vyskytují psychické znaky, které jsou poznamenány nestabilitou v rodinném prostředí.
- **Žáci z odlišného kulturního prostředí** – žáci z etnických a národnostních menšin. Odlišná kultura, zvyky, tradice, jazyk. Znevýhodnění se vyskytuje tehdy, když žák přichází do konfliktu s majoritou.
- **Žáci s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka** – znevýhodněný žák přichází do školního procesu z cizojazyčného prostředí. Specifické znaky jsou etnolekt češtiny nebo nedostatečná slovní zásoba v důsledku nízké vzdělanosti v rodině (Němec, 2019, s. 11–13).

Tyto aspekty sociálně znevýhodněného žáka nejsou jen důsledkem nedostatku financí rodiny a prostředí, ale jde o znaky bariér v edukačním procesu. Sociální znevýhodnění vzniká kombinací sociálních příčin a zdravotního postižení. Specifika jsou podmíněna v myšlení a prožívání jedince. V edukačním procesu vznikají různé překážky, které mohou odlišné, jako jsou nedostatečné výsledky ve vzdělávání, neadekvátní chování, nedostatek materiálních a finančních prostředků, chybějící domácí příprava, jazyková bariéra, nadměrná absence, nedostatečná motivace ke vzdělání, psychická nestabilita. Prvotním cílem je určit specifické překážky, se kterými se žák potýká nebo se může setkat ve škole. Nesmí se nikdy vyskytnout předsudky vůči žákovi. Cílem školy je poskytnout žákovi adekvátní podporu, metody a formy pro úspěšné vzdělávání (Lábusová, Felcmanová a Habrová In: Němec, 2019, s. 13–17).

Romští žáci v edukačním procesu převažují ze sociálně vyloučených lokalit neboli z prostředí sociální exkluze. Specifické znaky v edukačním procesu jsou výrazně ohrožené školní neúspěšností. Důvodem je, že romští rodiče dosahují minimálního vzdělání. Nedosažená profesní kvalifikace zasahuje romskou rodinu do nezaměstnanosti

a segmentu společnosti. Nezaměstnanost a chudoba rodin ze sociálně vyloučených lokalit poznamenává romské žáky v edukačním procesu. Rodiče nedokáží poskytnout pomoc při přípravě domácích úkolů. Němec (2019, s. 51) uvádí, že většina romských rodin podle studie GAC (2015): „*má 75 % dospělých v těchto lokalitách pouze základní vzdělání, navíc mezi nimi mnozí získali toto své vzdělání v bývalých zvláštních školách*“. Řada rodičů se pohybuje v hraničním pásmu oslabení kognitivních funkcí. Romským žákům často chybí školní pomůcky – vybava na výtvarnou výchovu, sešity na daný předmět, rýsovací a psací potřeby, nemají zaplacené stravování. Častým důsledkem je výskyt absence ve škole a nedostatek pracovních vzorů. Vyrovňovacími opatřeními v edukačním procesu romských žáků je poskytnutí alternativní podpory. Například pomocí programu *Obědy pro děti*, propůjčit pomůcky, podpořit a motivovat doučováním, pro předcházení negativních jevů nebo závislostnímu chování nabídnout zájmové aktivity k trávení volného času, které jsou dostupné ve škole, ale i mimo školu, jako jsou nízkoprahová centra pro děti a mládež, neziskové organizace (Němec, 2019, s. 48–53).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Pro výzkumné šetření si autorka vybrala kvalitativní výzkum, konkrétně případovou studii. Případ kazuistiky je popsáný jedinec nebo skupina lidí či organizace, kteří jsou sledováni, zkoumáni za pomoci různých nástrojů: anamnéza, zdravotní dokumentace, vyprávění příběhu, rozhovory, testy a jiné. Cílem kazuistiky není jen popis jedince, ale především porozumění jeho zdravotnímu stavu. Porovnat jeho nepříznivé nebo obtížné fungování v průběhu života (Novotná, Špaček a Šťovíčková, ed., 2019, s. 275).

Případová studie popisuje 3 žáky stejného věku a ze stejného ročníku ze Střední školy a Základní školy Jesenice. Autorka se především zaměřila na 3 romské žáky docházející do 3. třídy na prvním stupni základní školy. Ke zkoumání výzkumného problému byla použita technika pozorování se zaměřením na osobní anamnézu, rodinnou anamnézu, školní a sociální anamnézu. Z důvodů ochrany osobních údajů budou žáci nazýváni Kateřina (kazuistika 1), Marek (kazuistika 2) a Miroslav (kazuistika 3).

4.1 Metoda pozorování

Metodu podrobného pozorování si autorka zvolila za účelem přiblížení se a vcítění se do každého žáka i jeho prostředí, ve kterém žije. Práce byla zaměřena především na tři romské žáky z kmenové třídy, kteří dochází na první stupeň základní školy. Autorka pozorovala odlišnosti rodin, přístup ke vzdělání samotných žáků, školní přípravu, hygienické návyky žáků a spolupráci zákonných zástupců.

4.2 Analýza dokumentů

Náhled dokumentů umožnila ředitelka školy, která zároveň odborně dohlížela na práci autora a napomohla s orientací v materiálech.

4.3 Cíl

Případová studie popisuje tři romské žáky, kteří vyrůstají v prostředí s odlišnými způsoby výchovy a s různými životními styly. Hlavním záměrem je pohled autora na vzdělávání a porovnání těchto romských žáků a jejich samotný přístup ke vzdělávání v edukačním procesu.

Výzkumná otázka:

- Jaké jsou odlišnosti ve výchově romské rodiny a přístup ke vzdělávání romských žáků?

4.4 Dílčí cíl

Hlavním cílem těchto případových studií je poukázání na různé styly výchovy a různé rodinné prostředí romských žáků na prvním stupni základní školy, kdy se romský pedagog zaměřil na žáky stejného věku a ročníku. Autorka je jednotlivě porovnává a posuzuje odlišnosti výchovy a rodinného prostředí. Daný pohled ukáže, jak vnímá pedagog romské žáky v edukačním procesu. Autorka předpokládá, že připravenost a přístup ke vzdělávání romských žáků je důležitá součást příprava rodiny.

4.5 Výzkumný soubor a oblast šetření

Výzkumné šetření probíhalo na Střední škole a Základní škole, Jesenice příspěvková organizace. Výzkumným souborem byli tři romští žáci ve stejném věku a ročníku na prvním stupni základní školy.

5 VLASTNÍ ŠETŘENÍ

Střední škola a Základní škola Jesenice, příspěvková organizace

Střední škola a Základní škola Jesenice se nachází v rekreační oblasti ve Středočeském kraji. Škola poskytuje výchovu a vzdělání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami od 6 do 26 let. Vzdělávací instituce je zřízená podle § 16 odst. 9 školského zákona a je finančně dotovaná Středočeským krajem. Navštěvují ji především žáci se zdravotním postižením, s přidruženými vadami, s kombinovaným postižením, s vývojovými poruchami učení i chování a s autismem. Také se tu vzdělávají žáci, kteří mají zdravotní oslabení či znevýhodnění v sociálním i osobním životě. Tato organizace nabízí žákům speciálněpedagogickou péči formou terapií, např. hydroterapie a rehabilitace, muzikoterapie, grafomotorika s písničkou. Mimo jiné jsou zde i kroužky volnočasových aktivit, např. hudební a taneční sbor Sluníčko, počítačový kroužek, výtvarný a tvořivý, sportovně-pohybový (florbal). V neposlední řadě umožňuje škola žákům internátní ubytování a stravovací jídelnu. Škola poskytuje komplexní vzdělávání, které je prostupné, vychází vstříc každému jedinci a k žákům se přistupuje individuálně. Zajišťuje ucelenou péči, odbornou pomoc, metodické vedení, zprostředkovává spolupráci se školskými poradenskými zařízeními. Dále škola disponuje školním autem a žákům z odloučených lokalit nabízí škola svoz pro každodenní docházku (SŠ a ZŠ Jesenice, online, cit. 2023-02-01).

Škola v Jesenicích se skládá ze dvou budov. Jedna z budov slouží pro základní školu i základní školu speciální, pro oba stupně. Absolventům 9. ročníku základní školy je nabízena možnost pokračovat v dalším studiu na středním odborném učilišti (druhá budova) – střední vzdělání ukončené výučním listem. Střední škola nabízí různé obory typu H: cukrář, zemědělec–farmář, zahradník–florista, ošetřovatel, dále obory pro absolventy základní školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona typu E: potravinářská výroba, zahradnické práce – farmářské práce. Žáci s těžším stupněm mentálního postižení a více přidruženými vadami mají možnost pokračovat ve vzdělávání na praktické škole jednoleté a dvouleté. Střední škola poskytuje žákům profesionální přípravu na budoucí povolání i se zajištěním praxe.

Základní škola – první stupeň

Na základní školu na první stupeň dochází celkem 10 žáků. Třída se v letošním školním roce (2022/2023) skládá z 8 chlapců a 2 dívek. Málopočetná třída je složena z dětí z 1.–5. třídy. V této třídě se vzdělávají žáci s lehkým mentálním postižením, s oslabenými kognitivními funkcemi, s vadou řeči, poruchami chování a učení a žáci se sociálním znevýhodněním. Všichni docházející žáci mají podpůrná opatření 3. stupně. Většina žáků se vzdělává podle individuálního vzdělávacího plánu z českého jazyka, matematiky a pracovní výchovy. Školní vzdělávací plán se nazývá *Škola pro život II*. Třidu vede třídní učitelka spolu s asistentkou pedagoga. Třída je multikulturní, do třídy dochází i žáci romské národnosti, celkem 5 chlapců a 1 dívka. Každý žák pochází z odlišného prostředí a projevuje se rozdílným způsobem, což je dáno rozdílnou výchovou a přístupem ke vzdělávání. Jedná se o romské žáky s uloženou ochranou výchovou z dětského domova, o romského žáka v pěstounské péči na dobu neurčitou, dále o romské žáky z tradiční romské rodiny a o romskou žákyni vyrůstající v rodině českého původu. Každý žák z etnické minority je jedinečný, odlišně temperamentní a vykazuje jiné vzorce chování a jiný přístup ke vzdělávání

5.1 Případová studie 1

Osobní anamnéza

Kateřina se narodila v lednu 2012. Do 3 let vyrůstala ve své rodině jako jedináček. Do mateřské školy chodila pravidelně a její adaptace v MŠ probíhala bez obtíží. Kateřina byla samostatná, nevyhledávala kolektiv, její projev byl spíše pasivní. V období školní zralosti měla potíže v omezené slovní zásobě, drobné problémy s výslovností r, ř a sykavek. Obtížně se orientovala v prostorové orientaci vlevo–vpravo, vzadu–vpředu, nahoře–dole. V matematických pojmech jí dělalo potíže určení méně–více, určení počtu, vyjmenovala číselnou řadu do 10. V jemné motorice byla neobratná – neuměla držet nůžky a stříhat tvary podle vzoru. Před nástupem do 1. třídy základní školy proběhlo vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Další vyšetření bylo realizováno ve speciálněpedagogickém centru.

Rodinná anamnéza

V roce 2015 měli zákonní zástupci žákyně dopravní nehodu, kdy došlo k úmrtí obou rodičů. Kateřina byla umístěna do kojeneckého ústavu ve Středočeském kraji. Po několika měsících krajský soud vyhověl žádosti a vydal usnesení k náhradní rodinné péči (adopci) do rodiny, která splňuje všechny podmínky pro osvojení nezletilé. Osvojitelé jsou české národnosti a příbuzenský vztah mezi Kateřinou a náhradní rodinou není. Od 3 let Kateřina vyrůstá s osvojiteli (rodiči) a dalšími třemi sourozenci romské národnosti. Sourozenci nejsou biologicky vázáni. Nejstarší chlapec (17 let) studuje na střední škole v maturitním oboru obchodní akademie, druhý sourozenec – chlapec (16 let) studuje na odborném učilišti, obor automechanik, sestra (15 let) navštěvuje poslední ročník běžné základní školy. Přípravuje se k dalšímu vzdělávání v oboru kadeřnice. Všichni sourozenci spolu vyrůstají od útlého věku. Již v brzkém věku osvojitelé objasnili osvojencům, včetně Kateřiny, že nejsou jejich biologičtí rodiče. Odlišný vzhled romských dětí je viditelný. Nezletilé děti jsou si vědomy, že jsou Romové, ale své romství ani jeden z nich neprojevuje. O romskou komunitu nejeví zájem. Neovládají ani nerozumí romskému jazyku. Velký vliv na výchovu Kateřiny má matka a její starší sestra. Sestra každý den Kateřinu doprovází do školy a pomáhá jí s úkoly. Se všemi sourozenci má velmi pěkné vztahy. Spolupráce mezi rodiči a školou je na výborné úrovni. Matka dochází pravidelně na třídní schůzky a o Kateřinu jeví zájem. Oba osvojitelé jsou inženýři a pracují na vysoké pozici. Co se týče bližších informací o biologických rodičích a širší rodině, nejsou známy. Například průběh těhotenství, rodinné vztahy či zvraty.

Zdravotní anamnéza

Kateřina má aktuální úroveň rozumových schopností v pásmu lehkého mentálního postižení. Má výrazně oslabené adaptivní schopnosti v praktické a konceptuální oblasti.

Školní anamnéza

Kateřina navštěvuje základní školu zřízenou podle § 16 školského zákona od počátku povinné školní docházky. Doporučením ze speciálněpedagogického centra má stanovené podpůrné opatření ve 3. stupni s poskytnutím podpory sdíleného asistenta pedagoga. V českém jazyce se vzdělává individuálním vzdělávacím plánem. Úprava obsahu a úpravy z očekávaných výstupů vzdělávání jsou minimální ve všech předmětech. Při organizaci výuky je nutné především respektovat osobní tempo práce a ponechat na práci dostatek času. Je potřeba ověřit si porozumění zadání, případně Kateřině

dovysvětlit. Ujistit se, že žákyně porozuměla přečtenému textu. Poskytnout pomoc prvního kroku, dle potřeby podpořit prodloužený zácvik. Tolerovat limitované rozumové schopnosti, nepřetěžovat. Kateřinu hodnotit slovním hodnocením, známkou, razítkem, pochvalou za projevenou snahu, oceněním úspěchu před kolektivem. Používané specifické pomůcky v českém jazyce jsou kartičky s písmeny, tabulka s vyjmenovanými slovy. Ve třídě se často využívá interaktivní tabule – online cvičení: pexeso, slovní úlohy, hledej rozdíly a jiné. V matematice si napomáhá číselnou řadou, magnetickou tabulkou s čísly a tabulkou s násobilkou. Žákyně dochází na doučování z českého jazyka jednou týdně. Doučování probíhá formou hry, např. skládání slabik (domino), modelování písmen (plastelína). Kateřina nemá problémy v plnění školní docházky. Nevyužívá internátní ubytování. Do školy přichází pravidelně s doprovodem. Ve třídě mezi své vrstevníky zapadá, ale nevyžaduje jejich pozornost a vystačí si sama. Je velmi stydlivá a čeká, až ji někdo osloví a navrhne komunikaci. Trvá jí dlouho překonat stydlivost k verbálnímu sdělení. Nemá problém s autoritou pedagoga a dalšími zaměstnanci školy. Kateřina se vyjadřuje slušně, pozdraví, poděkuje a poprosí. Hygienické návyky jsou na velmi dobré úrovni. Automaticky si jde umýt ruce před jídlem, po použití WC a při příchodu z venku. Do školy dochází upravená, čistě oblečená a řádně připravena na vyučovací předměty. Navštěvuje školní družinu, kde tráví čas do chvíle, než pro ni přijdou rodiče nebo jeden ze sourozenců. Ve školní družině si často hraje s panenkou, staví si z kostek, skládá puzzle. Pro skupinové aktivity v družině vyhledává spoluhráče českého původu. Volnočasovou aktivitu školy využívá a navštěvuje počítačový kroužek. Rodiče spolupracují aktivně, jeví zájem o vzdělávání Kateřiny. Celková připravenost žákyně pro nadcházející den je výborná.

Sociální anamnéza

Sociální vztahy v prostředí školy Kateřina sama nenavazuje. Základní školu navštěvuje již třetí rok a stále nemá zájem o sociální kontakty s romskými žáky. Rodiče tvrdí, že je taková od mala. Potvrzeno od rodičů, že žákyně doma vypráví o svých spolužácích v dobrém slova smyslu. Nikdo jí neublíží a školní šikanu nepocítuje. Žákyně je milá a laskavá dívka a spolužáci, kde je převaha chlapců, se k ní chovají s úctou. Další spolužačka, ke které má nejbližší vztah ve třídě, je zdravotně oslabená a její docházka je nepravidelná z důvodu nemoci. V tyto dny je Kateřina jediná dívka ve třídě. Jakmile nemá Kateřina u sebe „partačku“, pozoruje své vrstevníky jen z pozadí a nikdy

se nezapojí do společné hry nebo komunikace. Klima třídy má příjemnou atmosféru, autorita třídního učitele musí být na místě. Ve třídě je převaha romských žáků a o přestávce jsou více temperamentní a hluční. Žáci české národnosti se většinou přizpůsobí. Při dobré kázni mají žáci možnost si o velké přestávce pustit oblíbené písničky nebo si zahrát společenské hry. Jakmile romští žáci vtipkují, Kateřina se směje, ale nikdy se ke konverzaci nepřipojí. V případě, že se spolužáci předvádí a poukazují na své romství gesty a protahováním svého romského dialektu, nechápe, proč se spolužáci romské národnosti takhle chovají a vyjadřují. Spolužáci romského původu navštěvují hudební a taneční kroužek. Při výuce hudební výchovy mají žáci možnost trénovat své písně. Většina žáků si vybírá hudbu romského žánru. Pro Kateřinu na počátku docházky byly romské písně cizí, ale postupem času si zvykla a texty některých písně umí z paměti. Zpívá velmi ráda, ale jakmile romští žáci zpívají romské písně se svými gesty a s pohyby, zpívá si je potichu a v ústraní. Kateřina nerozumí romskému tanci (čardáš), nechápe, že je v temperamentním stylu, ale projevuje zájem o znalost romské kultury. Asistentka pedagoga, která společně s třídní učitelkou hudební a taneční kroužek vede, se snaží vysvětlit žákyni, že Romové procitují romskou hudbu v takovém temperamentu. Jestliže nastane situace, kdy Kateřina projeví zájem o romskou kulturu a celkové romství Romů, nastává multikulturní vzdělávání. Cílem učitelky je vést žáky k pochopení a toleranci k etniku, k poznání jejich kultury, tradic, zvyků a osobnosti romství.

Shrnutí – pohled pedagoga

V případové studii 1 je jasně viditelné, že žákyně vyrůstá v rodinném prostředí, kde je řád, struktura, normy a pravidla. Žákyně je velmi vnímavá ke svému okolí a ke společnosti. Uvědomuje si, že občanskou společnost utváří mnoho národů a jeden z nich jsou Romové. Je jí známo, že je odlišná svým vzhledem od majoritní společnosti. Není pro ni přirozené projevit romské tradice či zvyky. Romskou společnost vnímá jako soudržnou. Vzhledem k rodinnému prostředí a výchově rodiči české národnosti má odlišné vzorce chování a přístup ke vzdělání než její vrstevníci z tradiční romské rodiny. Rodiče si zakládají na vzdělání, kvalifikaci a řádném způsobu života. Vzdělávací předpoklady jsou na místě, a proto se přibližuje dětem z majoritní společnosti. Je však otázkou, kterým směrem se Kateřina vydá v průběhu dospívání. Zda bude ctít výchovu svých rodičů, nebo bude ovlivněna společným soužitím s romskými žáky ve třídě. Pedagog vnímá, že Kateřina povede řádný a disciplinovaný život s jasnými prioritami. Je

zřejmé, že čím více času bude trávit s romskými spolužáky, tím může projevit větší zájem o romství. I kdyby se více přiblížila k romskému životnímu stylu, přesto bude striktně dodržovat pravidla sociálního vystupování, která získala od svých náhradních rodičů. Zde si musíme uvědomit, že její znevýhodnění není jen v národnosti, ale v tomto případě jde spíše o mentální postižení lehkého stupně.

5.2 Případová studie 2

Osobní anamnéza

Marek se narodil v září 2012. Od 15 měsíců vyrůstá s prarodiči z matčiny strany, v pěstounské péči na dobu neurčitou. S prarodiči žije sám, ale pravidelně ho navštěvují sestřenice a bratřenci přibližně stejného věku. Sourozence žádné nemá. Marek chodil do mateřské školy pravidelně od 3 let. Adaptace probíhala s mírnými obtížemi. Plakal, nechtěl přespávat a po obědě odcházel domů. Byl závislý na prarodičích (pěstounech). Sociální kontakt navazoval bez obtíží, na činnosti se dokázal soustředit, ale nikdy činnost nedokončil. Pokaždé ho něco vyrušilo. S ostatními dětmi se zapojoval do her rád, ale uměl si hrát i sám. Na neúspěch reagoval mírnou agresí (bouchnutím do stolu, rozhozením pastelek). V období školní zralosti neuspěl ve slovní zásobě – ve výslovnosti je zřetelná vada řeči a artikulační neobratnost. V grafomotorice – úchop tužky správný, ale při kresbě používal levou ruku (zkřížená lateralita – dominance levé ruky a pravého oka). Kresba odpovídala nižšímu věku. Výrazné potíže měl v prostorové orientaci vlevo–vpravo, vzadu–vpředu, nahoře–dole. V matematických pojmech méně–více poznával dobře, kratší – delší – stejné neznal. V číselné řadě vyjmenoval do 5. Před nástupem do první třídy základní školy proběhlo vyšetření ve speciálněpedagogickém centru.

Rodinná anamnéza

Prarodiče (pěstouni) jsou slovenské národnosti a v České republice žijí přes 30 let. Dědeček podniká v oboru zednických prací, babička pracuje jako uklízečka na základní škole. Prarodiče vychovali tři děti, včetně matky Marka. Každé z nich má svou rodinu, zázemí a kvalifikované vzdělání. Všichni příslušníci jsou romského původu a velmi dobře ovládají romský jazyk, včetně dětí. Etnolekt češtiny je výrazný u babičky. Dědeček zajišťuje potřebné věci na úřadech, jeho slovní zásoba je bohatá a gramaticky téměř bezchybná. Babička úzce spolupracuje se školou a praktickým lékařem (pediatrem). Tato

romská rodina je hudebně nadaná. Hudebním nadáním oplývá dědeček, pro občasné pobavení vystupuje v kruhu rodiny při sešlostech. Hudební nadání zdělila nejmladší dcera, která je Markovou matkou. Markovu matku rodiče plně podporovali, a proto studovala na umělecké a hudební konzervatoři. Rodiče Marka se seznámili při společném studiu, ještě před jeho narozením užívali drogy a byli závislí na návykových látkách. V průběhu těhotenství prarodiče netušili, že jejich dcera užívá drogy, neboť se svým partnerem bydlela mimo bydliště pěstounů. Prarodiče zjistili závislost na droze od sousedů a známých. Prarodiče vnímali svoji dceru a jejího druha jako hrozbu pro zdravý vývoj a výchovu dítěte. Proto se pokusili zajistit nápravu rodičů Marka léčbou závislosti, která probíhala nepravidelně, tzn. bez úspěchu. Tuto skutečnost nahlásili prarodiče na OSPOD (Orgán sociálně-právní ochrany dětí), že jejich dcera a její přítel jsou závislí na psychotropní látce a ohrožují sociální prostředí, vývoj i výchovu nezletilého dítěte. Na základě šetření všech událostí, OSPOD rodičům odebral Marka a přeřadil chlapce do náhradní rodinné péče prarodičů do doby, než proběhlo soudní řízení. Po několika měsících museli prarodiče Marka splnit určité kroky. Například absolvování kvalifikace profesionálního pěstouna. Krajský soud stanovil usnesení ke svěřeni výchovy nezletilého Marka do pěstounské péče na dobu neurčitou prarodičům. Matka a otec mají oprávnění stýkat se s nezletilým, jednu sobotu v měsíci za přítomnosti pěstounů v místě bydliště, bez vlivu psychotropní látky. Závazků povinného přispívání na výživu nezletilého se prarodiče vzdali. Rodiče navštěvují Marka jednou měsíčně. Rodinné vztahy mezi rodiči Marka a pěstouny nejsou přátelské. Dědeček neodpustil dceři chování a nezodpovědný přístup k výchově a péči o Marka a její životní styl. Návštěva Marka u prarodičů probíhá v případě, že biologičtí rodiče seženou peníze na cestu. Žák své rodiče poznává, ale neoslovuje je „mami“ a „tati“. Po každé návštěvě rodičů je chlapec rozrušený, ve škole neklidný, nesoustředí se na pokyny vyučujícího. Velký vliv na výchovu žáka má dědeček. Z jeho výchovy je viditelné, že funguje jako mužský vzor. Dědeček si zakládá na respektování norem, pravidel a přizpůsobivosti k většinové společnosti. Babička je velmi starostlivá. Rodinné zázemí, kde žák vyrůstá je na vysoké úrovni. Marek má od svých prarodičů takřka vše, na co si vzpomene.

Zdravotní anamnéza

Úroveň žáka je se sníženými kognitivními a adaptačními schopnostmi. Výslovnost je narušená, s výraznou vadou řeči, artikulační neobratnost, vývojová dysfázie. Snížená koncentrace pozornosti (porucha aktivity a pozornosti). Oslabené logické myšlení a porozumění, grafomotorika, všeobecné znalosti, sluchové i zrakové vnímání a rozlišování.

Školní anamnéza

Marek navštěvuje základní školu zřízenou dle § 16 školského zákona od první třídy. Na základě doporučení ze speciálněpedagogického centra má stanovené podpůrné opatření 3. stupně s podporou asistenta pedagoga po celou dobu výuky a ve školním prostředí. Žák se vzdělává pomocí individuálního vzdělávacího plánu z českého jazyka, matematiky, pracovní výchovy. Úprava obsahu vzdělávání je zaměřena na základní učivo. Je nutné redukovat učivo a doplňovat ho ve všech povinných předmětech. Žák se vzdělává z minimální doporučené úrovně a jeho úprava z očekávaných výstupů v českém jazyce, matematika a pracovní výchova. Nahradil se obsah vzdělávacího oboru cizí jazyk – anglický jazyk. Metody výuky jsou pravidelné, za využití kompenzačních pomůcek. Pokyny pro výuku žáka jsou následující: zadávat práci srozumitelně a ověřit si, zda porozuměl zadání. Umožnit pohybové uvolnění a relaxaci. Podporovat zdravé sebevědomí a sebedůvěru pro samostatnost žáka. Procvičovat sluchové rozlišování, sluchovou syntézu a analýzu. Trénovat zrakovou a sluchovou paměť, prostorovou orientaci. Rozvíjet žákův grafický projev – podněcovat k volné kresbě. K procvičování velkých kloubů až k menším a při kreslení používat velké formáty. Využívat sešity pro školáky na rozvoj grafomotoriky. Pokyny zadávat jednoduchými formulacemi, hravou formou rozlišovat slovní zásobu. Organizaci výuky respektovat pracovní tempo žáka. Při nábízení nové dovednosti zvolit klidné místo s individuálním přístupem. Režimová opatření: střídání činností, zařazování pohybových chvil, relaxační činnosti v průběhu vyučovacích hodin. Marka hodnotit známkou, slovním hodnocením, razítkem, bezprostřední zpětnou vazbou, oceněním za snahu o dokončení úkolu, provádět sebehodnocení. Kompenzační pomůcky, které byly poskytnuty pro podporu sluchového vnímání a rozlišování: Šimonovy pracovní listy, kartičky s obrázky pro vytleskávání slabik, dřevěné zvukové kostky (farma) – rozlišení zvuků pro pojmenování zvířat, hudební nástroje, interaktivní tužka – Kouzelné čtení. V matematice Marek využívá

číselnou řadu, dřevěné počítadlo, dřevěné barevné hranoly, tabulku s násobilkou, kartičky s čísly. Při geometrii využívá Montessori geometrická tělesa s podstavci. Navštěvuje dvakrát v měsíci logopedickou poradnu. Marek do školy chodí pravidelně, chybí pouze, když je nemocný. Ve školním roce 2022 chyběl dvakrát. Využívá školní svoz, po výuce odjíždí domů. Stravovací zařízení navštěvuje. Poplatky za stravu a svoz žáka jsou pravidelně, bez problémů hrazeny. Aktivně se zapojuje do školních aktivit, navštěvuje zájmové ateliéry – hudební a taneční kroužek, výtvarný i tvořivý kroužek. Dochází na doučování z českého jazyka. V domácí přípravě žákovi pomáhá babička, která má problémy se skloňováním a určováním pádu a rodu u podstatných jmen – tyto nedostatky jsou z důvodu babiččiny neznalosti české gramatiky. Při doučování z českého jazyka se žák připravuje k samostatnosti u domácí přípravy. Na otázky učitele odpovídá dle svých možností. Jeho odpovědi jsou obsahově chudé. Markovo porozumění vážne, ve většině případů je potřeba zadání úkolu zopakovat, blíže vysvětlit či názorně předvést. Schopnost logické úvahy je nižší. Vzhledem ke sníženému porozumění potřebuje individuální vedení při vypracování jednotlivých úkolů. I když projevuje zájem o nabízené činnosti, u ničeho delší dobu nevydrží. Je potřeba neustálá a opakovaná motivace a povzbuzení pro dokončení práce. Během výuky projevuje motorický neklid. Subjektivně obtížné úlohy nemá tendenci řešit a vzdává je předčasně. Využívá se hravá forma vzdělávání. Ve třídě a v prostředí školy se chová pozorně, pozdraví, poděkuje a poprosí. Hygienické návyky jsou pozitivní, ale z důvodu nesoustředěnosti se musí kontrolovat. Nad žákem je nutný neustálý dohled a autorita pedagoga je velmi důležitá. Vše ho zdržuje, proto asistent pedagoga na žáka dohlíží a napomíná. Školní příprava, včetně pomůcek, je stabilní. Spolupráce se školou a zákonnými zástupci je aktivní, jsou až příliš pečliví.

Sociální anamnéza

Marek ve škole sociální kontakty navazuje bez problémů. Je milý, usměvavý a společenský. Ve třídě zapadá mezi své vrstevníky velmi dobře, ale v některých chvílích se chová nadřazeně a povrchně. Díky dobrému rodinnému zázemí žák nic nepostrádá a předvádí se vychloubáním svých osobních věcí. Např. značkové oblečení, dovolené v zahraničí, drahý mobilní telefon či iPod. Většina romských žáků ze třídy je sociálně znevýhodněna a s nízkým socioekonomickým statusem, tím Marek vyvolává konflikt mezi ním a ostatními žáky. Pokud mu je fyzicky ublíženo, umí reagovat okamžitě. Je velmi citlivý na negativní reakce svých spolužáků, jakmile ho něco urazí anebo mu ublíží,

má sklony k fyzickému napadání. Po ukončení sporu Marek vykazuje velmi emotivní a lítostivé projevy. Učitelé jako preventivní opatření zavedli neustálý dozor AP ve třídě, aby předešli fyzickému napadání. Výše zmíněné opatření je velice efektivní, protože žáci respektují autoritu svých pedagogů. Kamarádí se především se staršími žáky z romské komunity. Dokáže se přizpůsobit starším vrstevníkům, je velmi ovlivnitelný. Napodobuje ostatní žáky v romství a gestikulaci. Rád si hraje na dospělého, je fyzicky a sportovně zdatný, opakuje vulgární slova v romském jazyce. Pedagogická autorita musí být vždy „v pozoru“ a upozornit Marka na hovorovou nekázeň. Uvědomí si své vulgarismy a pokaždé se omluví. Jestliže opakovaně užívá vulgarismů, je po domluvě s pěstouny povoleno Markovi pohrozit, že o jeho nevhodném chování bude informován dědeček. Okamžitě se uklidní a jeho jednání je v normě po celý den. Žák se chová zdvořile k dívkám ve třídě. Brání je a zastává se jich, jakmile jsou ohrožené či slovně napadané. Co se týče znalostí romské kultury a romského jazyka, Marek rozumí. Navštěvuje hudební a taneční kroužek. Žák je hudebně nadaný, velmi dobře ovládá hudební nástroj (klávesy). Zazpívá správný tón s doprovodem hudebního nástroje. Romský tanec (čardáš) je rytmicky správný, nestydí se před publikem vystupovat.

Shrnutí – pohled pedagoga

Žák pochází z romské rodiny, která se svým životním stylem přizpůsobila majoritní společnosti. Na svých tradicích a zvycích si zakládají a předávají je z generace na generaci. K romské národnosti se přiklánějí, ale nedeklarují ji v úředních listinách. Péče a výchova ze strany pěstounky (babičky) je až příliš pečlivá a starostlivá. Žáka nevede k osamostatnění a k praktickým běžným činnostem. Ve školním prostředí potřebuje Marek dohled asistenta pedagoga při oblékání (zastrčit triko do kalhot, zavázat tkaničky u bot), při procházce je nutné upozornit na bezpečnost při přecházení silnice. Jeho integrace ve školním prostředí mezi vrstevníky je aktivní, ale nedokáže pochopit a vcítit se do sociálně těžkých životních situací. Díky rodinnému zázemí, kdy dostává vše a je od prarodičů rozmazlován, zbytečně svým jednáním vyvolává konflikty. V průběhu dospívání může dojít ke zvýšené agresi, a tím může dojít i ke kriminální činnosti. Na druhé straně, díky přísné autoritě pěstouna (dědeček), může Marek kriminální činnosti předejít. S dědečkem má velmi pěkný vztah a uznává jeho autoritu. Pokud bude autoritu nadále akceptovat, Marek povede spořádaný život. Žák je lehce ovlivnitelný a za romskou komunitu se nestydí, je pro něho přirozené být mezi nimi. Pěstouni se v romské komunitě

stýkají pouze s příbuznými nebo přáteli, které znají velmi dobře a je jim známo, že jejich styl života je na podobné úrovni. Díky zklamání ze života své dcery, vychovává dědeček Marka o to více přísněji, otázkou však zůstává, jestli tuto výchovu bude Marek respektovat i v dospívání, nebo sejde na scestí podobně jako jeho biologičtí rodiče.

5.3 Případová studie 3

Osobní anamnéza

Miroslav se narodil v květnu 2012. Od narození bydlí se svými rodiči a dalšími rodinnými příslušníky. Celkový počet osob v rodině je dvanáct, včetně dětí (babička a dědeček z matčiny strany, otec a matka Miroslava, jeho tři sourozenci, teta – matčina sestra s druhem, kteří mají dvě děti batolecího věku). Bydlení žáka a celé rodiny se nachází v centru města, jedná se městský byt. V této lokalitě bydlí vícepočetné rodiny se sníženými sociálními a finančními prostředky. Mateřskou školu navštěvoval Miroslav pouze při povinné docházce v přípravné třídě. I přesto jeho docházka byla nepravidelná. Absence docházky byla většinou omluvena z rodinných důvodů nebo nemoci. V MŠ byl velmi živým a temperamentním chlapcem, ostatní děti se ho bály. Nedokázal se podřídit výchovnému vedení. Znalost her s hračkou byla zaostalá, poznával auto, stavebnice, plyšové hračky. Ve školní zralosti neuspěl, nedostatky ve slovní zásobě, v určování logické a časové posloupnosti, mizivá zručnost při stříhání papíru, roční období a dny v týdnu nevyjmenoval. Problém měl i v prostorové orientaci při určení pravé a levé strany. V matematických pojmech typoval v číselné řadě, geometrické tvary neznal a nápodoba tvarů mu dělala velké obtíže. Pojmy větší – menší nechápal, kratší – delší – stejné hádal. V testu zrakového vnímání zaměřeného na zrakové rozlišování byla velká chybnost. Jeho sluchové rozlišování bylo nedozrálé. Neporozuměl zadaným úkolům. Na základě žádosti rodičů bylo realizováno vyšetření ve speciálněpedagogickém centru s doporučením podpůrných opatření 3. stupně. Miroslav nastoupil na základní školu zřízenou podle § 16 školského zákona.

Rodinná anamnéza

Žák pochází z úplné romské rodiny, ale s dysfunkčními vztahy. Rodinné soužití tvoří více členů, kteří jsou v příbuzenském vztahu. Romský jazyk ovládají všichni členové rodiny. Etnolekt češtiny je výrazný u dospělých i u dětí. Slovní zásoba je chudá, gramaticky nesprávná, velmi omezená. Romský dialekt je s protahovaným přízvukem. Miroslav má tři sourozence a nejmladší sestra (6 let) má diagnostikovaný Downův syndrom a byla několikrát na operaci se srdcem. Veškerou péči a výchovu věnuje matka nejmladší dceři. Starost o domácnost a o ostatní nezletilé sourozence přebírá nejstarší sestra Miroslava (17 let). Většina dospělých, včetně rodičů, pobírá sociální dávky. Druhý sourozenec – bratr (15 let) navštěvuje druhý stupeň stejné ZŠ jako Miroslav a je v posledním ročníku. Matka žáka je absolventkou bývalé zvláštní školy. Manželské vztahy mezi matkou a otcem nejsou stabilní. Otec opakovaně matku opouští a po určité době se vrací zpět. Jestliže je otec přítomen, pokaždé se projevuje křikem a neklidem. Otec žáka je recidivista, několikrát byl ve výkonu trestu odnětí svobody za agresivní jednání s napadením veřejného činitele a výtržnictví. Velký vliv na výchovu Miroslava má jeho starší bratr. Žák chová k bratrovi respekt, vidí v něm oporu i vzor.

Zdravotní anamnéza

Úrovně všeobecných schopností žáka spadají do pásma lehkého mentálního postižení. Má snížené logické myšlení, krátkodobou pracovní paměť i verbální schopnosti s kvantitativním usuzováním.

Školní anamnéza

Miroslav navštěvuje základní školu zřízenou dle § 16 školského zákona od samého počátku školní docházky. Na základě doporučení ze speciálněpedagogického centra má stanovené podpůrné opatření 3. stupně s podporou sdíleného asistenta pedagoga. Žák se vzdělává pomocí individuálního vzdělávacího plánu v českém jazyce a matematice. Úprava obsahu vzdělávání je minimální ve všech předmětech. Metody výuky českého jazyka jsou podle individuálního vzdělávacího plánu, s respektováním obtíží při čtení a psaní. Je nutná stimulace zrakového a sluchového rozlišování, nácvik správné techniky čtení, fixace psaní písmen, práce s významem slov. Zaměření na osvojení základního učiva. Průběžně žákovi opakovat učivo z nižšího ročníku. Pracovat s názornými přehledy učiva. Zadávat úkoly, které vyžadují znalost jednoho pravidla, před samotným řešením úkolu si ověřit schopnost aplikace. Poskytnout delší čas na osvojení

nového učiva, vypracování úloh a jejich kontrolu. Trénovat čtení s porozuměním, s doplňováním slov do vět podle významu, procvičovat vyhledávání základních informací v jednoduchém textu a odpovědi na otázky, práce s jednoduchými písemnými instrukcemi, vyprávění obsahu z textu. Podporovat a motivovat žáka a jeho vzdělávací předpoklady. Organizací výuky respektovat žáka s individuálním pracovním tempem. Mezi režimová opatření patří střídání činností, relaxační činnosti v průběhu vyučovací hodiny. Využívání specifických pomůcek pro rozvoj oslabených funkcí. Například v českém jazyce procvičovat zrkovné vnímání: pracovní listy Shody a rozdíly (od autorky Michalové); pro sluchové vnímání: Šimonovy pracovní listy; v grafomotorice: pracovní sešit pro rozvoj jemné motoriky a psaní. Dalšími kompenzačními pomůckami jsou kartičky s písmeny (tiskací a psací), tabulka s vyjmenovanými slovy, názorné obrázky pro procvičování slovní zásoby, interaktivní tabule. Prostorovou pravolevou orientaci procvičovat s pracovními listy Orientace v prostoru a v čase pro děti od 4 do 6 let (od autorky Bednářové). Miroslava hodnotit známkou, slovním hodnocením, razítkem, pochvalou před kolektivem za snahu při zpracování úkolu, provádět sebehodnocení. Žák dochází na doučování z českého jazyka nepravidelně. Jeho celková povinná školní docházka je nepravidelná, z tohoto důvodu bylo žákovi uděleno napomenutí třídního učitele. Se školou spolupracuje pouze matka. Po telefonické domluvě s třídní učitelkou, kdy si domluví termín a čas schůzky, se ale stává, že matka nepřijde. Omluví svou nepřítomnost péčí o nejmladší dceru, která je zdravotně znevýhodněná. Třídní učitelka nepřítomnost žáka řeší neustále domluvou s matkou. I přes tato upozornění žák dochází nestabilně. Omlouván je z rodinných důvodů anebo nemoci. Spolupráce s rodiči není jednotná a aktivní. Jestliže matka omluví žáka z rodinných důvodů, při komunikaci potvrzuje, že: „*Miroslava nezvládám a nemám čas a sílu ho neustále upozorňovat, že ráno musí vstávat a jít do školy*“. Miroslav má školu v místě bydliště (cca 5 minut chůze). Pedagogickou autoritu žák respektuje, ale je stále neukázněný. Příprava na vyučovací předměty je průměrná až podprůměrná, pokaždé něco zapomene. Například rýsovací potřeby a jiné pomůcky, vypracování domácích úkolů. Žák pochází z finančně oslabené rodiny, do školy dochází přiměřeně upravený a oblečený. Například jeho zimní bunda nemá zip na zapínání. Stravovací zařízení navštěvuje díky programu *Obědy pro děti*. Žák ve školním prostředí pozdraví, poděkuje a poprosí. Hygienické návyky před jídlem, po

příchodu z venku či po použití WC jsou automatické, rituální činnost se naučil ve škole. Jakmile si žák z domova donese sladkost, rád se rozdělí s dětmi, není lakomý.

Sociální anamnéza

Miroslav je usměvavý a společenský žák. Integrace žáka v kmenové třídě je aktivní. S mírnými obtížemi navazuje sociální kontakty se žáky z vyšších ročníků z důvodu posměchu kvůli špatně artikulované mluvě. Pro své vrstevníky je hlavním aktérem zábavy a svým chováním ovlivňuje zbytek třídy, kdy dochází k porušování školního řádu. Žák svým nevhodným chováním narušuje vyučovací hodiny. Je hlučný a vykřikuje vulgární slova. Pedagogická autorita musí být vždy přísná a jasná. Posléze spolupracuje a pokyny vyučujícího a asistenta pedagoga dodržuje. O velké přestávce, kdy mají žáci čas na občerstvení, Miroslav v klidu neposedí. Jeho vystupování a předvádění je ve vtipném projevu. Jeho starší bratr, který navštěvuje druhý stupeň ZŠ, se snaží být žákovi oporou a vzorem. Bratrův přístup ke vzdělání a docházce je aktivní, jeho postoj ke spolužákům a pedagogickým autoritám je pozitivní. Pokaždé, když se Miroslav chová nepřiměřeně, bratr se snaží provést výchovné opatření pomocí fyzického trestu anebo upozorněním, kdy Miroslavovi objasní následky jeho chování. Bratr se snaží jít Miroslavovi příkladem, jak školní docházkou, tak vzorným chováním. Bratr Miroslava si na edukaci žáka velmi zakládá a dohlíží na jeho projevy ve škole. Miroslav svého sourozence vždy poslechne. Neboť ví, že bratr procházel obdobnými problémy a ze svého bratra cítí spíše oporu otce než bratra. Velkou zásluhu na pedagogické péči a přístupu ke vzdělání má romská asistentka pedagoga a třídní učitelka, kdy starší bratr vidí ve svých učitelích vzor a motivaci ke vzdělávání. Miroslavova velká záliba je sledování amerických filmů hudebního a tanečního žánru. Jeho fantazie je velmi rozmanitá až nezdravá, v některých případech nereálná. Ve třídě si vytváří situace, které se přibližují scénám oblíbeného filmu. Napodobuje filmové úryvky ve třídě a tváří se, jako by je sám vymyslel. Ostatní žáci ho vnímají jako vůdčí osobnost. Žák navštěvuje hudební a taneční kroužek, rád zpívá a předvádí své romství. Ve dnech zájmového kroužku je docházka do školy vždy pravidelná.

Shrnutí – pohled pedagoga

Žák pochází z tradiční romské rodiny, u které chybí řád, struktura, pravidla a vzory. Na svých tradicích či zvycích si rodina zakládá a snaží se je předávat další generaci. Co se týče mužského vzoru, nezletilé děti ho v rodině nemají. Otec se chová

nevhodně vůči manželce i dětem. Jeho chování je agresivní a nepředvídatelné. Miroslav je narozen jako předposlední dítě a jeho výchova zaostala v době, kdy matka porodila nejmladší dceru, která má vrozené postižení. Tudíž si potvrzujeme, že matka věnuje veškerou starost a péči nejmladšímu dítěti. Starost o domácnost a výchovu nezletilých dětí má většinou na starosti nejstarší sestra (17 let), která díky svému nízkému věku a nedostatku zkušeností nedokáže adekvátně zastoupit dospělého rodiče ve správné výchově a přípravě ke vzdělávání v edukačním procesu. Miroslav má bujnou představivost, při sledování filmů se dokáže vcítit do samotné role, která mu připomíná svou životní situaci. Díky absencím při povinné školní docházce (s omluvou z rodinných důvodů) si potvrzujeme, že Miroslav nemá dohled nad pravidelným spánkovým režimem. Usíná v pozdních hodinách, dívá se na film. V této situaci je nutné zapojení pedagogické péče a motivace ke vzdělávání. Pedagogický pohled autorky poukazuje na nestabilitu a nefunkčnost rodiny, dochází k předávání rodičovských povinností dětem. Důsledkem by mohlo být Miroslavovo přehnané, nezdravé fantazírování. Žák je snaživý, při správném vedení vykazuje vzorné chování a přizpůsobení se většinové společnosti.

5.4 Závěr praktické části

Z případových studií je zřejmé, že každá rodina vykazuje určité odlišnosti ve výchově, v hodnotách a postojích, se kterými přistupuje ke vzdělávání svých dětí. U kazuistiky 1 je jasně viditelné, že žákyně se svými vzdělávacími předpoklady, které jsou pozitivní, směřuje k žákům z majoritní společnosti. Žákyně pochází z rodiny, která má řád, strukturu, pravidla a dospělé vzory oproti tradiční romské rodině. Její rodina poukazuje svým životním stylem, že má jasné priority, cíle a disciplínu. Romská žákyně bude dostatečně připravená k praktickým běžným činnostem. Povede řádný, smysluplný život, který sama prožívá u svých náhradních rodičů. Žákyně si uvědomuje, že její vzhled je podobný romské menšině, ale k tradicím, zvykům a postoji k romství se nepřiklání, není pro ni přirozený. I když projevuje zájem o romskou kulturu, romskou společnost nevyhledává, nerozumí jí. Speciálněpedagogické centrum diagnostikovalo žákyni snížený intelekt v pásmu lehkého mentálního postižení, záznamy či dokumentace důvodu postižení není k dispozici. Kazuistika 2 poukazuje na romskou rodinu, která je svým životním stylem přizpůsobena majoritní společnosti. Dospělé vzory povedou žáka

i nadále nejen v osobním životě, ale i v zaměstnání, při plnění povinností a závazků, řádně a dle pravidel společenského chování. Tato romská rodina si zakládá na svých tradicích a zvycích, které předávají z generace na generaci. Romský žák své romství ponese s hrdostí. Co se týče výchovy žáka ze strany náhradních rodičů (pěstounů), přibližuje se většinové společnosti. Tím poukazujeme na to, že i Romové mohou dokázat majoritě své znalosti a dovednosti či dosažení kvalifikace. Tato romská rodina žije život stejný jako majorita a bere vše přirozeně. Kazuistika 3 poukazuje na předsudky majoritní společnosti, které se z pohledu majority tradují roky. Z důvodu sníženého sociálního zázemí a snížené vzdělanosti rodičů, nepředávají rodiče svým dětem správný směr a vzor oproti předešlým kazuistikám. Žák z této rodiny postrádá řád, normy a pravidla chování, které by směřovaly ke správnému postoji ve výchově a vzdělávání. Společná výchova všech příslušníků není sjednocená, dospělé vzory rodičů nevedou k rituálnímu a řádnému postavení. V téhle situaci je na místě pedagogická péče, která žáka povede a doplní jeho neznalosti v daných oblastech a bude žáka motivovat ke vzdělávání a lepšímu životu. Je jen otázkou, jak se svým životem žák v budoucnu naloží. Žákovo znevýhodnění není jen snížený mentální intelekt, ale také žije v sociálně znevýhodněné rodině, nemá rodičovský vzor. To vše může mít vliv na nízkou vzdělanost, nízké sociokulturní postavení a spořádaný život. Tři rozdílné kazuistiky poukazují na důležitou funkci rodičů a rodiny, hrající důležitou roli ve výchově a připravenosti dětí. Být Rom není handicap, ač někteří romští obyvatelé se touto vizitkou omlouvají za své nedostatky a špatnosti – „*Jsem cigán, tak co čekáš?*“ – kazuistika 1 a 2 jsou důkazem, že žít plnohodnotný život je naprosto přirozenou součástí každého z nás.

ZÁVĚR

Po shrnutí bakalářské práce autorka zjišťuje, že není člověk, kterého by s Romem nepojila zkušenost nebo by se s Romem minimálně nesetkal. Každý v sobě nosí zakořeněný předsudek. Někteří na základě zkušeností, jiní pouhým míněním. V čem jsou ale jiní? Z Romů srší temperament, své emoce vkládají do hudby, neznají noty, a přesto dokáží zahrát dechberoucí halgatón či temperamentní čardáš. I přesto o této menšině tradují dva odlišné názory. Na jedné straně jsou Romové, kteří nechtějí pracovat, páchají trestnou činností, zneužívají sociální systém. Na straně druhé jsou Romové pracující, pečující a vzdělaní. Jak již zmínila autorka v úvodu, romská rodina „famelija“ je pro ně vším a je na prvním místě. V případě nouze, kdy děti nemají co jíst, je Rom odhodlaný odcizit základní potraviny pro uspokojení svých dětí. Jejich důvodem pro soužití v tzv. tlupě jsou silné rodinné vazby. Proto pospolu žijí i dvě až tři generace. Romové se snaží vychovávat své děti, jak nejlépe umí a v rodině si předávají tradice i romský jazyk. V případových studiích se autorka snaží být objektivní. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit a porovnat tři romské žáky, kteří vyrůstají s odlišnými způsoby výchovy a životními styly rodiny. Poukazuje zejména na odlišnosti ve výchově, což je konkrétně popsáno u posuzovaných rodin. Výchovou to vždy začíná. Na tomto základě staví pedagog svůj pohled na žáka a posuzuje například školní zralost a připravenost. Dnešní školství se zabývá edukací a integrací všech dětí, neustále se vyvíjejí nové strategie a metody. Důležité je však rodinné zázemí, ze kterého si odnášíme prvotní poznatky. Ne všechny děti mají to štěstí, některé děti vyrůstají v náhradních rodinách. To ovšem neznamená, že je pěstoun nebude milovat a nepovede je správným životním směrem. Většina Romů vzdělání svých dětí považuje za důležité. Téma, které autorka zvolila, jí je blízké. Důvodem je stejná národnost a zaměstnání, které je pedagogicky zaměřené. Nepovažuje se za tradiční Romku, jelikož její dosavadní poznatky o romské historii, tradicích, hudbě i jazyku byly minimální. Každý den se setkává a pracuje s romskými žáky. Usiluje o jejich životní nasměrování a začlenění do společnosti. Hned po mateřské škole je základní škola dalším důležitým faktorem pro děti při jejich dalším působení ve společnosti a při rozvíjení mezilidských vztahů.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

- BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2009. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5103-4.
- FISCHER, Slavomil, 2014. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.
- KALEJA, Martin, 2011. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 978-80-7368-943-8.
- KALEJA, Martin, 2015. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik. ISBN 978-80-7510-160-0.
- KALEJA, Martin, Eva ZEŽULKOVÁ, Petr ADAMUS a Pavel MÜHLPACHR, 2015. *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Centrum empirických výzkumů. ISBN 978-80-7510-192-1.
- KALEJA, Martin, 2012. *Romové – otázky a odpovědi v českém a slovenském kontextu*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-175-6.
- MANN, Arne B., 2001. *Romský dějepis*. Praha: Fortuna. ISBN 80-716-8762-6.
- NEČAS, Ctibor, 1999. *Romové v České republice včera a dnes*. 4. dopl. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého. ISBN 80-706-7952-2.
- NĚMEC, Zbyněk, 2019. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-87963-84-5.

- NOVOTNÁ, Hedvika, Ondřej ŠPAČEK a Magdaléna ŠŤOVÍČKOVÁ, ed., 2019. *Metody výzkumu ve společenských vědách*. Praha: FHS UK. ISBN 978-80-7571-025-3.
- ŘÍČAN, Pavel, 1998. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8250-5.
- SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.
- STÁREK, Lukáš, 2021. *Vybrané aspekty ovlivňující edukační proces dítěte*. Vydání I. Praha: UJAK. ISBN 978-80-7452-203-1.
- ŠČUKA, Emil, 2020. *Narodili se se smyčcem v ruce: nejvýznamnější romští hudebníci v Československu*. Praha: Muzeum romského národního obrození. ISBN 978-80-907813-0-6.
- ŠOTOLOVÁ, Eva, 2011. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4., v nakl. Karolinum 2., rozš. a upr. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1909-5.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2014. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0696-5.
- VALENTA, Milan a Petr PETRÁŠ, 2012. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3380-6.
- VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH, 2018. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.
- VALENTA, Milan, Lenka KREJČOVÁ a Bibiána HLEBOVÁ, 2020. *Znevýhodněný žák: deficitní dílčí funkce a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0621-9.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

LIÉGEOIS, Jean-Pierre, 1995. *Rómovia, Cigáni, kočovníci: [dejiny a súčasnosť v európskom kontexte]*. Bratislava: Charis. ISBN 80-967-3804-6.

Seznam použitých internetových zdrojů

MŠMT. *Podpůrná opatření* [online]. 2013–2023 [cit. 2023-01-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni>

MŠMT. *Školský zákon* [online]. 1. 2. 2022 [cit. 2022-12-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>

RYŠAVÝ, Zdeněk. *50 let Mezinárodního romského hnutí! Romové na celém světě oslavují Mezinárodní den Romů* [online]. 7. 4. 2021 [cit. 2022-12-21]. Dostupné z: <https://romea.cz/cz/domaci/50-let-mezinarodniho-romskeho-hnuti-romove-na-celem-svete-oslavuji-mezinarodni-den-romu>

RYŠAVÝ, Zdeněk. *Světový romský festival Khamoro odstartovaly kapely Imperio a Connection* [online]. 30. 5. 2022 [cit. 2022-12-21]. Dostupné z: <https://romea.cz/cz/kultura/zaznam-svetovy-romsky-festival-khamoro-odstartovaly-kapely-imperio-a-connection>

RYŠAVÝ, Zdeněk. *Bude existovat poprvé v historii oficiální verze mezinárodní romské hymny Dželem, dželem?* [online]. 25. 3. 2015 [cit. 2022-12-21]. Dostupné z: <https://romea.cz/cz/domaci/romove-maji-poprve-v-historii-oficialni-verzi-mezinarodni-romske-hymny-dzelem-dzelem>

SŠ a ZŠ Jesenice [online]. 2010 [cit. 2023-02-01]. Dostupné z: <https://www.zmapjesenice.cz/o-nas/>

Vláda ČR. Rada vlády pro národnostní menšiny. *Národnostní menšina* [online]. [cit. 2022-12-19]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/narodnostni-mensiny--uvod-1361/>

SEZNAM ZKRATEK

- ADHD – Porucha pozornosti s hyperaktivitou
- AP – Asistent pedagoga
- IRU – International Romani Union
- IVP – Individuální vzdělávací plán
- GAC – Governmental Advisory Committee
- MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí
- MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
- OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí
- PAS – Porucha autistického spektra
- PO – Podpůrné opatření
- PPP – Pedagogicko-psychologická poradna
- RVP – Rámcový vzdělávací program
- RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání
- SOU – Střední odborná škola
- SPC – Speciální pedagogická centra
- SŠ – Střední škola
- SVP – Speciální vzdělávací potřeby
- ŠD – Školní družina
- ŠPZ – Školské poradenské zařízení
- ŠVP – Školní vzdělávací program
- VOŠ – Vyšší odborná škola
- VŠ – Vysoká škola
- ZŠ – Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Romská vlajka.....	13
-------------------------------	----

Seznam tabulek

Tabulka 1: Význam slova s přídechem a bez přídechu	18
Tabulka 2: Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10)	31

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Individuální vzdělávací plán	I
--	---

PŘÍLOHY

Příloha A – Individuální vzdělávací plán

Střední škola a Základní škola Jesenice, příspěvková organizace

INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

NA ŠKOLNÍ ROK 2022/2023

I. Údaje, které vyplňuje škola:

Jméno a příjmení žáka	Případová studie 2
Datum narození	xx. xx. xxxx
Bydliště	Středočeský kraj
Kontakt	000 000 000
Ročník	3.
Rok školní docházky	3.
Třídní učitelka	xxx
Ostatní vyučující	Nikola Oláhová, xxx
ŠVP	„Škola pro život II“, č.j. 330/2018/ZSPRA
ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP	SPC Středočeský kraj
Kontaktní pracovník ŠPZ	Mgr. xxx xxx
Školská poradenská zařízení, poskytovatelé zdravotních služeb a jiné subjekty, které se podílejí na péči žáka	SPC Středočeský kraj. Lékař pro děti a dorost (Středočeský kraj).
Vyšetřen/a	2. 9. 2022
Platnost doporučení ke zpracování vzdělávání	31. 8. 2024
Doporučení ke vzdělávání předáno škole	18. 9. 2022
Termín doporučení žádosti o IVP	9. 2022

Zdůvodnění	<p>Při vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je třeba zohledňovat jejich specifika: problémy v učení – zejména ve čtení, psaní, počítání; nepřesné vnímání času; obtížné rozlišování podstatného a podružného; neschopnost pracovat s abstrakcí; snížená možnost učit se na základě zkušenosti, pracovat se změnou; problémy s technikou učení; problémy s porozuměním významu slov; krátkodobá paměť neumožňující dobré fungování pracovní paměti, malá představivost; nedostatečná jazyková způsobilost, nižší schopnost číst a pamatovat si čtené, řešit problémy a vnímat souvislosti. V souvislosti s touto skutečností byla na základě doporučení SPC Středočeský kraj provedena úprava očekávaných výstupů vzdělávání:</p> <p>RVP ZV s IVP – z důvodu dosažené minimální doporučené úrovně pro úpravu očekávaných výstupů v českém jazyce nahrazen obsah vzdělávacího oboru Cizí jazyk vzdělávacím obsahem oboru Člověk a svět práce a Matematika a její aplikace.</p>
Potřeba dalšího pedagog. pracovníka	Ano
Závěry z vyšetření	Chlapec se sníženými kognitivními a adaptačními schopnostmi, s velice pomalým pracovním tempem. Ve výslovnosti přetrvává vada řeči, snížené logické myšlení, snížená krátkodobá paměť.
Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP	Český jazyk, matematika, pracovní výchova.
Obsah, rozsah, průběh a způsob poskytování individuální spec.ped. péče nebo psychologické péče a zdůvodnění	Žák se neúčastní žádné speciálněpedagogické péče.
Úpravy obsahu vzdělávání	Učivo předmětu český jazyk, matematika a pracovní výchova bude rozpracováno v tematických plánech.
Metody výuky (pedagogické postupy)	<p>Respektovat pomalejší pracovní tempo.</p> <p>Střídat pracovní činnosti.</p> <p>Číst krátké příběhy.</p> <p>Čtení se zřakovou oporou.</p> <p>Hravou formou rozšiřovat slovní zásobu.</p> <p>Jasně a srozumitelné pokyny.</p> <p>Kontrola porozumění zadaného úkolu.</p> <p>Opakovat výklad.</p> <p>Podporovat zdravé sebevědomí a sebepojetí.</p> <p>Prodloužený čas na promýšlení.</p>
Spolupráce se zákonnými zástupci	Zákonný zástupce (babička) – se školou spolupracuje.

Cíle výchovné vzdělávací péče	Rozvoj koncentrace pozornosti. Rozvoj krátkodobé sluchové a zrakové paměti. Časté ověřování pochopení zadání. Pokyny zadávat jednoduchými formulacemi. Rozšiřovat slovní zásobu. Kontrola porozumění slyšeného. Respektovat individuální pracovní tempo.
Časově a obsahové rozvržení učiva	IVP bude realizováno na období 1. 9. 2022 – 30. 6. 2024.
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	Na základě doporučení SPC Středočeský kraj byla provedena úprava očekávaných výstupů vzdělávání: RVP ZV s IVP – z důvodu dosažené minimální doporučené úrovně pro úpravu očekávaných výstupů v českém jazyce bude nahrazen obsah vzdělávacího oboru Cizí jazyk vzdělávacím obsahem oboru Člověk a svět práce – 2 hodiny týdně a Matematika a její aplikace – 1 hodina týdně.
Organizace výuky	Integrace individuální a skupinová – ano. Výuka probíhá v kmenové třídě – ano. Snížení počtu vyučovacích hodin – ne. Konzultace dle aktuální potřeby se SPC, zákonným zástupcem, výchovným poradcem. Výuka s pomocí asistenta pedagoga.
Způsob zadávání vědomostí a dovedností	Průběžná a soustavná kontrola zadaných úkolů a činností – ústně i písemně.
Podpurná opatření	Speciální metody, učební pomůcky a pracovní listy daného předmětu, zajištění asistenta pedagoga.
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání žáka	Asistent pedagoga, zástupe SPC.
Další subjekty, které se podílí na vzdělávání	ŠD, zájmové ateliéry.
Předmět	Český jazyk.
Časová hodinová dotace	6 hodin.
Jméno a příjmení žáka	Případová studie č. 2
Třída a školní rok	ZŠ, I. stupeň, 3. ročník
Jméno a příjmení učitele, vyučujícího	Mgr. XXX, Nikola Oláhová
Vstupní diagnostická diagnostika:	
Aktuální úroveň znalostí a dovedností žáka	Žák se sníženými kognitivními a adaptačními schopnostmi, s velice pomalým pracovním tempem. Ve výslovnosti přetrvává vada řeči, snížené logické myšlení, snížená krátkodobá pracovní paměť.
Specifika znalostí vzhledem k věku a zdravotnímu postižení	Rozvoj koncentrace pozornosti. Rozvoj krátkodobé sluchové a zrakové paměti. Časté ověřování pochopení zadání. Pokyny zadávat jednoduchými formulacemi. Rozšiřovat slovní zásobu.

Učební dokumenty, tj. název vzdělávacího programu, podle kterého se žák vzdělává	„Škola pro život II.“, č.j. 0330/2018/ZSPRA
Hodnocení IVP z předcházejícího školního roku	IVP

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Nikola Oláhová

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Pohled pedagoga na romské žáky v edukačním procesu

Rok: 2023

Počet stran textu bez příloh: 45

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů českých použitých zdrojů: 19

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 1

Počet internetových zdrojů: 7

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.