

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGOICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Ivana Štěpařová

Přístup učitele k romským žákům

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne

Poděkování

Chci poděkovat Mgr. Miluši Hutyrové, Ph.D. za odborné vedení, podnětné připomínky, vstřícný přístup a trpělivost při zpracování diplomové práce.

Vřelé díky také patří všem pedagogům, kteří mi byli ochotni poskytnout svůj čas a potřebné informace, bez kterých by diplomová práce nebyla možná uskutečnit.

Obsah

1. Úvod.....	7
2. Edukační proces.....	9
2.1. Zásady a cíle vzdělání.....	10
3. Osobnost učitele.....	11
3.1. Osobnost učitele a její utváření.....	11
3.2. Typologie učitele.....	13
3.3. Legislativní vymezení pedagoga základní školy.....	16
4. Osobnost romského žáka.....	18
4.1. Romské děti.....	18
4.2. Specifika romského žáka.....	19
4.3. Příčiny školního selhávání romských žáků.....	21
4.4. Žák se sociálním znevýhodněním v legislativním vymezení.....	22
4.5. Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním v současnosti.....	24
5. Kognitivní vývoj.....	266
5.1. Teorie kognitivního vývoje Jeana Piageta.....	269
5.2. Teorie kognitivního vývoje Lva Semjonoviče Vygotského.....	299
6. Kognitivní funkce.....	311
6.1. Myšlení.....	311
6.2. Jazyk a řeč.....	322
6.3. Vědomí a pozornost.....	33
6.4. Řízené versus automatické procesy.....	33
6.5. Percepce.....	34
6.6. Zpracovávání smyslových podnětů.....	34
6.7. Paměť.....	36
6.8. Představitivost.....	388
6.9. Programy pro rozvoj myšlení.....	388
6.10. Zkušenost zprostředkovaného učení Reuvena Feuersteina.....	39
6.11. Zkušenost zprostředkovaného učení.....	40
6.12. Metoda instrumentálního obohacování.....	49
6.13. Struktura metody instrumentálního obohacování.....	50
6.14. Konceptuální vyučování.....	52
6.15. Model konceptuálního vyučování.....	533

6.16. Analytické kódování	544
6.17. Dítě, učitel, škola v procesu konceptuálního vyučování.....	55
6.18. Konceptuální systémy	56
6.19. Metoda Grunlaget	57
6.20. Rozvoj řeči a myšlení prostřednictvím výuky čtení	588
6.21. Vývoj jazyka a řeči	59
6.22. Řečová a jazyková intervence.....	611
6.23. Čtením k rozvoji řeči	62
6.24. Porovnání programů pro rozvoj myšlení	633
7. Přístupy učitelů k romským žákům	677
7.1. Východiska výzkumného šetření	677
7.2. Vymezení cíle výzkumného šetření	69
7.3. Znění výzkumných problémů	69
7.4. Znění výzkumných otázek	700
8. Kvalitativní výzkum.....	72
8.1. Rozhovor jako metoda získávání dat	72
8.2. Výzkumný soubor	73
8.3. Metoda zpracování dat.....	74
9. Analýza dat	766
9.1. Vytýčení kategorií a subkategorií	766
10. Interpretace výzkumných problémů	811
11. Interpretace výzkumných otázek	866
12. Interpretace výzkumných cílů.....	888
13. Závěr	911
Seznam literatury a další zdroje.....	933
Internetové zdroje	966
Zákony	977
Seznam příloh	988
Příloha 1	
Seznam tabulek a grafů	
Příloha 2	
Čestné prohlášení	
Příloha 3	
Tabulka respondentů	

Příloha 4

Transkripce rozhovorů

Anotace

1. Úvod

„Průměrný učitel vypráví, dobrý učitel vysvětluje, výborný učitel ukazuje a nejlepší učitel inspiruje.“

Artemus Ward

Bydlím ve městě, kde žije mnoho romských občanů, jelikož bydlím na náměstí, v jehož domech a v domech přilehlých uliček Romové žijí, mám reálnou představu o tom, jak tráví svůj den. Často si říkám, zda některý z mých vrstevníků nebo mladších Romů vůbec prošli základní školou (samozřejmě jedná se o povinnou školní docházku, ale předpokládám, že do školy spíše nechodili a většina z nich nedosáhla devátého ročníku základní školy). Téměř denně potkávám romskou dívku mého věku, nemá, co na práci, prochází městem, občas si zaskočí do obchodu nakoupit. Když ji potkám, mává a směje se od ucha k uchu, oplývá kyprými tvary a nabízí mi kosmetiku nebo oblečení. Víím, že ukončila školní docházku přibližně v šesté třídě a od té doby snad nic nedělala.

Téma diplomové práce jsem si zvolila, abych zjistila, jak jsou úspěšné romské děti ve výchovně vzdělávacím procesu, jaké romské zvyky, požadavky a představy romské rodiny dítě odklání od plnohodnotného vzdělání. Téma práce také poukazuje na postavení učitele mezi romskou rodinou a dítětem, volbu prostředků a přístupů k zprostředkování výchovy a vzdělání žákům z odlišného sociokulturního prostředí. Učitel nemůže zasahovat do tradic romských rodin, ale může pozitivně působit a motivovat žáka, alespoň během výchovně vzdělávacího procesu, což představuje uvědomění si své moci a možnosti měnit postoje žáků ke vzdělání.

Stěžejní myšlenku diplomové práce vkládám do přístupů pedagogů bez speciální pedagogiky a pedagogů se speciální pedagogikou. Zda existují mezi dvěma skupinami pedagogů podstatné rozdíly v přístupech k romským žákům v rámci edukačního procesu. Zajímá mě, jestli pedagog disponující aprobací ve speciální pedagogice přistupuje k dětem z odlišného sociokulturního prostředí jinak, co je „speciální“ na jeho práci.

Diplomová práce je rozčleněna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zaměřuje na osobnost pedagoga a žáka jako dvě stěžejní složky pedagogického procesu, kognitivní vývoj dětí a činnost kognitivních funkcí. Porozumění kognitivním procesům (stěžejně procesu myšlení) napomáhá učitelům pochopit způsob myšlení a fungování dalších procesů v mysli dětí. Porozumění složitým procesům může učitele přivést na správnou cestu a přístup k efektivnímu vzdělávání. Na myšlenkových procesech jsou stavěny programy

pro rozvoj myšlení dětí (s odchylkami vývoje). Programy se postupně dostávají do systému školství. Netvoří samostatnou variantu vyučování, ale podpůrný nástroj, který je zařazován do týdenních rozvrhů. Programy mě zaujaly svou strukturou, obsahem, možnostmi využití a hlavně tím, že opravdu přispívají ke zlepšení myšlenkových procesů žáků.

Praktická část se uskutečnila prostřednictvím kvalitativního výzkumu, realizovala jsem rozhovory s pedagogy bez speciální pedagogiky a pedagogy se speciální pedagogikou. Rozhovory probíhaly v rámci individuálních sezení s pedagogy. Kladené otázky byly směřovány na zkušenosti s romskými žáky, samotné osoby pedagogů, jejich vzdělání a způsob práce v edukačním procesu. Hlavní cíl představuje odlišnost nebo naopak shodu v přístupech mezi pedagogy bez speciální pedagogiky a pedagogiky se speciální pedagogikou.

I. Teoretická část

2. Edukační proces

Edukační procesy zahrnují množství jevů a vztahů, které se mezi nimi odvíjí. Popisováním a vysvětlováním jevů edukačního procesu se zabývá vědní obor pedagogika. Průcha (2002) uvádí, že pedagogika ve smyslu vědy obsahuje předmět, cíl a poslání bádání, má svoji strukturu a metody výzkumu. Pedagogiku lze vymezit z různých úhlů pohledů, představuje širokou oblast, kterou různě pojímá laická i odborná veřejnost. Jednotná definice není možná z důvodů nepřesné a nejednotné terminologie v rámci vývoje pedagogiky jako vědy. Pojem pedagogika tvoří obsáhlý a rozsáhlý celek, který by sám o sobě zabíral další samostatnou práci. Pro účely práce uvedeme, že na pedagogiku se dá pohlížet z tradičního nebo moderního hlediska.

Tradiční pedagogika se orientuje na vzory a ideály výchovy, zdůrazňuje důležitost školských institucí, má nádech určitého poslání.

Moderní pedagogika se zabývá vědeckými výzkumy, kterými chce dosáhnout objektivního pohledu, neorientuje se jen na školské instituce, zabývá se edukací v celé šíři, vidí podoby procesů a nesnaží se je měnit nebo normalizovat, spíše rozebírá, interpretuje a vysvětluje problémy edukace.

Moderní pedagogiku jsme vymezili proto, abychom mohli uvést termín, který moderní pedagogika upřednostňuje – edukační procesy.

Edukační procesy představují jakékoliv činnosti a aktivity, jejichž prostřednictvím jsou předávány informace a učení se novým poznatkům přímo nebo zprostředkovaně z jednoho subjektu na druhý. Nejčtenějším typem pravého edukačního procesu (výchovně vzdělávacího procesu, pedagogického procesu, didaktického procesu) je školní vyučování. Školní výuka se definuje jako velice složitý, cílený a záměrný proces. Na jedné straně stojí skupina (žáci), která přijímá informace a je vychovávána a učena druhou stranou (učitelé), kteří předávají své znalosti a vědomosti. (Průcha, 2002). Protože pracujeme s pojmem edukační proces, korelující názvy k pojmu „edukační“ zní edukant (vzdělávaný) a edukátor (ten, který vzdělává). Dále se také užívají názvy subjekt (edukant) a iniciátor (edukátor) edukačního procesu. Tyto pojmy se používají v rámci širokého pojetí edukačních procesů, pro náš vymezený edukační proces ve smyslu školního vyučování, postačí označení žák a učitel (pedagog). Dvěma hlavními aktéry pedagogického procesu budeme věnovat další samostatné kapitoly. Předně ještě uvedeme obecné zásady a cíle týkající se edukačního procesu.

2.1. Zásady a cíle vzdělání

Vzdělávání se uskutečňuje v rámci předškolního vzdělávání, základního vzdělávání (pro naši práci stěžejní), středního všeobecného a středního odborného vzdělávání, terciárního vzdělávání i vzdělávání dospělých. (MŠMT, 2001).

Školní vyučování jako forma vzdělávání by mělo být postaveno na určitých zásadách, které stanoví Zákon 561/2004 Sb., § 2, odst. 1¹:

- Přístup ke vzdělání je rovný, nikdo není ze vzdělávání vyloučen pro odlišnou rasu, barvu pleti, národnost, jazyk, kulturní nebo sociální původ, rod, víru, náboženství, zdravotní stav či majetek

- Vzájemná solidarita a tolerance, respektování důstojnosti

- Respektování individuality

- Bezplatné vzdělávání základní a středního stupně vzdělání

- Aplikace moderních pedagogických postupů a přístupů, zdokonalování pedagogického procesu na základě závěrů vědeckých výzkumů

- Volné šíření znalostí

- Výsledky jsou hodnoceny vzhledem k dosaženým cílům

Zároveň se zásadami vzdělání Zákon 561/2004 Sb., § 2, odst. 2 uvádí obecné cíle, kterých by měl proces vzdělávání dosahovat:

- Rozvíjet osobnost poznáváním po stránce sociální i duchovní, vytvářet mravní hodnoty pro společenský i pracovní život

- Dosáhnout všeobecného vzdělání

- Chápat a respektovat lidská práva a princip demokracie

- Uznávat rovnoprávnost mužů a žen

- Vedle vytváření o povědomí národní příslušnosti respektovat dalších národnostní identity

- Seznámit se světovými a evropskými kulturami a jejich tradicemi

- Porozumět a uplatňovat vědomosti o životním prostředí a ochraně zdraví

Vzdělávání podporuje i Listina základních práv a svobod ve článku 33, upevňuje některé zásady, vyzdvihuje povinnou docházku základního vzdělání, právo každého bez rozdílu na vzdělání, bezplatnost základního a středního vzdělání státních škol, ale i možnost vzdělání na jiných školách, které však vyžadují peněžitou úhradu za vzdělávání.

¹ Zákon o předškolní, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

3. Osobnost učitele

3.1. Osobnost učitele a její utváření

Prvními vychovateli i učiteli se stávají pro děti rodiče. Učí je hrám, mluvení, komunikaci, hygieně, plnění si povinností, také přátelství a lásce. Ale ne vždy ve všech rodinách se tak děje. Někteří rodiče nemají čas, neví, jak se svými dětmi komunikovat, jak se o ně starat nebo jim na výchově moc nezáleží. Z uvedených i z dalších důvodů působili v rodinách již ve starověkém Řecku a Římě domácí vychovatelé. Přebírali úlohy rodičů. Později s narůstající náročností společenských požadavků byly děti ve větším počtu posílány k jednomu učiteli do společných škol. Učitel byl muž, který na rozdíl od dnešní představy byl ve špatném společenském postavení, a to i ve hmotném. Tedy muž, který byl nesvobodným. Středověk přináší lepší pohled na postavu učitele, mohl jim být kněz, mnich, konšel či písař. Ale i přesto se objevoval v roli učitele řemeslník, sluha, vysloužilý voják, jehož výchovná a vzdělávací činnost představovala vedlejší povolání. Až v devatenáctém století se začíná utvářet samotný učitelský stav. Nové postavení zakazuje vedlejší zaměstnání, jelikož učitel se musí plně věnovat výchově i vzdělávání svých svěřenců. Velké změny dosáhlo tzv. reformní hnutí z přelomu dvacátých a třicátých let dvacátého století. Hnutí staví potřeby dítěte jako prioritu a zakládá vztah učitele a žáka na zdravé autoritě a lásce k dítěti. (Kantorová a kol., 2008). Co však znamená termín zdravá autorita? Je to pojem subjektivní, každý učitel si svoji autoritu představuje trochu odlišně. Pro jednoho může být respektováním zdravé autority přátelský vztah s dávkou otevřenosti, pravdomluvnosti, která nemusí být vždy pro učitele příjemná, ale on si ji vyslechne a zamyslí se nad její pravdivostí. Pro jiného je autorita nadřazeností. Nestačí, že se žák snaží plnit své povinnosti, jak nejlépe umí, ale musí plně respektovat postavu učitele a nedovolit si „zbytečné“ citové projevy, svoje názory, na které prostě ve vyučování „není čas“. Zamyslíme-li se nad uvozenými slovy, vystupují na povrch otázky. Jsou citové projevy opravdu během výchovně vzdělávacího procesu zbytečné? Jak jinak má učitel dobře poznat svého žáka, jeho osobnost, temperament, charakterové vlastnosti než prostřednictvím těchto projevů, kterými se otevírá žákova dušička. Ovšem pokud učitel tímto způsobem chce svého žáka poznat. Jak uvádí Kohoutek a kol. (1996) autorita je závislá na charakterových a morálních vlastnostech učitele, řídicích schopnostech a také odborné a společenské pověsti. Jestliže učitel zaujímá kladný a spravedlivý postoj ke svým žákům, teprve poté aplikuje své znalosti, schopnosti, objektivnost i klid, může se dočkat zvýšeného pracovního úsilí u žáků. Proč by oblíbeného učitele nepotěšili, vždyť je to mimo jiné i jejich přítel.

Učitel je termín označující člověka, který soustavně odborně vzdělává i vychovává. Učitel tvoří jednu ze složek výchovně vzdělávacího procesu, která má rozhodující úlohu. Osobnost učitele je podmíněna celoživotním vývojem člověka. Souvisí s rodinnou výchovou, kterou si sám zažil, vztahem k jiným lidem, hlavně dětem, ale také k práci. Dodržování denního režimu, vzdělání základní, střední, v dnešní době i vysokoškolské. Osobností učitele rozumíme model osobnosti člověka, pro nějž je typická psychická determinace. Dytrtová, Krhutová (2009) společně s Mikšíkem (2007) popisují, že pro rozvoj osobnosti je důležitý vztah dynamiky a struktury osobnosti.

Nauka, která se zabývá osobností učitele, se nazývá pedeutologie. U Kohoutka (1996) najdeme dva přístupy uplatňující se při studiu osobnosti: normativní a analytický.

Normativní přístup zjišťuje obecnou představu o učiteli, potřebné vlastnosti k úspěšné výchovně vzdělávací činnosti. Při uplatňování normativního přístupu se využívá metoda deduktivní. Určí ideální obraz učitele, kterému by se měl každý učitel přibližovat.

Analytický přístup zjišťuje, jaké jsou skutečné vlastnosti konkrétních učitelů. Tady se využívá metody indukce. Mezi indukční metody se řadí analýza výpovědí žáků, sebereflexe učitelů.

Dytrtová, Krhutová (2009) uvádí nejjednodušší způsob, jak poznat osobnost učitele – sledováním. Ve skutečném prostředí, kde probíhají reálné interakce a učitel se nejvíce projeví. Skutečným prostředím se rozumí výchovně vzdělávací proces. Mezi složky, jež se během procesu projeví, patří:

- Odolnost psychická – inteligenční úroveň, kreativita, orientace se v problémových situacích
- Schopnost řešit situace alternativně, psychická flexibilita
- Schopnost se dále učit, řídit vnitřní a vnější aktivity
- Schopnost sociální empatie a komunikativnosti, jak uvádí Dytrtová, Krhutová (2009) společně s Mikšíkem (2007)

Požadavky na osobnost učitele, jenž jsou potřebné pro zmiňovaný úspěšný výkon:

- Všeobecné vzdělání, rozhled filosofický, kulturní i vědecký
- Teoretické a praktické odborné vzdělání
- Psychologické a pedagogické vzdělání

Vyjma uvedených požadavků se u učitele předpokládají zvláštní schopnosti jako je pedagogický talent, pedagogické mistrovství a takt. Talent není dán každému učiteli a mistrovství se utváří během praxe, každý je schopen se k němu dopracovat. (Kantorová,

2008). Takové předpoklady a požadavky zastupují všeobecné vědomosti a schopnosti, specifitější kompetence popisuje Vašutová (2004):

- Vědomosti normativní se týkají školské legislativy a kurikulárních dokumentů
- Kurikulární vědomosti a dovednosti učitel upotřebí v rámci vyučování jednotlivých předmětů a zvládnutí didaktiky předmětů
- Strategické dovednosti se váží k zvládnutí účinných strategií vyučování i hodnocení
- Manažerské dovednosti se odráží na korigování třídy a pedagogickém vedení
- Informatické vědomosti a dovednosti jsou potřebné k zvládnutí komunikačních a informačních technologií
- Diagnostické dovednosti napomáhají orientaci v oblasti poradenství
- Všeobecný přehled v kulturním, politickém a sociálním prostředí
- Reflexivní dovednosti slouží k sebereflexi pedagogů, poznávání vnitřního světa a jeho rozvoje
- Dovednost intervence přispívá k regulování výchovných i edukačních obtíží v rámci třídy (skupiny)
- Psychosociální vědomosti a dovednosti se zaměřují na oblast socializace a vytváření pozitivních sociálních vztahů

3.2. Typologie učitele

Učitelé se liší svou výchovnou i vzdělávací činností. Pokud chceme poznat hlouběji činnost učitele můžeme vyjít z jedné z nejznámějších metod: typologické metody. Vrátili se zpět ke staré řečtině, zjistíme, že TYPOS znamenal podobu, obraz, ráz. Typologická metoda spatřuje určité typy (skupiny), které disponují podobným, ne-li stejným souborem znaků. Charakteristické znaky jsou pro určitou skupinu společné a zároveň se jimi odlišují od skupin dalších. Vedle shodných znaků se ve skupině objevují vlastnosti, kterými se příslušníci téže skupiny od sebe navzájem liší, jak popisuje Fišer (1965).

Fišer (1965) dále uvádí různé příklady typologií. Pro typologii neexistuje jediné správné pojetí, touto problematikou se zabývali např. W.O. Döring, E. Luka, B. Lehman, J. Režný, v neposlední řadě také Ch. Caselmann. Pro Caselmanna bylo učitelství profesí eliptickou, což znamená, že jedním základním kamenem byl svět (přírodní a společenské vědy) a druhým kamenem byly city a morálka dítěte jako žáka. Z toho vyplývá, že učitelství je napětí mezi vyučovanou látkou a duševním životem žáka. Na základě toho sestavil dva typy pedagogů:

- Logotrop, je ten, který směřuje ke světu, tedy k vědám a probírané látce. Už jako žák jevil zvýšený zájem o učivo ve škole. Ideálem vidí vzdělávání, doufá v dychtivé poznávání

žáků, které pocítuje on sám. V dnešní době učitel – logotrop se často setkává se zklamáním. Jeho ideál není vždy zcela naplněn, neboť je stále těžší u žáků vzbudit nadšení vyplývající ze vzdělávání. U romských žáků to platí dvojnásob, je přece tolik zajímavějších věcí, které se dějí na ulici než sledování výkladu učitele stojícího u tabule a snažícího se zaujmout žáky vládou Přemyslovců nebo životem domácích zvířat.

Logotrop se dělí na filosoficky orientovaného a odborně vědecky zaměřeného. Filosoficky orientovaný se snaží svými znalostmi, osobností vybudovat v žácích nějaký světový názor. Častější typ vědecky orientovaný se svým nadšením pro některý z vědních oborů snaží strhnout žáky. Chce vše zkoumat a neustále svůj obor vyzdvihuje. Metodiku výborně ovládá, ale přehlíží individuální přístup k žákům, ignoruje jejich psychickou vyspělost. V případě, že by učitel přesvědčil romského žáka o výjimečnosti svého oboru, brzy by ho opět ztratil pro přehlížení individuálních zvláštností a jazykové stránky pro časté užívání cizích odborných slov.

Druhým typem dle Caselmana, jehož Fišer (1965) popisuje:

- Paidotrop, který zahrnuje také dva další podtypy individuálně psychologicky zaměřený a obecně psychologicky zaměřený paidotrop. První z uvedených se orientuje na žáka, snaží se pochopit jeho osobnost a proniknout k němu prostřednictvím jeho vnitřního světa. Usiluje o vytvoření láskyplného vztahu. Snaží se pochopit žáky, u kterých již ostatní učitelé vzdali veškeré výchovné působení. Mnohdy se paidotropům podařilo propast překonat. Positivní přístup ke každému by opravdu mohl pomoci přiblížení se romským žákům, jejich zájmům a možnostem. Typ obecně psychologický je racionálnější a chladnější než typ předchozí. Nezabývá se žákem jako individualitou, ale zajímá ho mládež a její problémy obecně. Pracuje s otázkami, jak překonat nechuť žáků k učení, jak vzbudit zájem o látku, posilovat jejich pozornost, pracovat s dětským vzdorem. Bohužel, co platí pro jednoho, nemusí být platné pro druhého, ani třetího.

Kohoutek a kol. (1996) uvádí příklady typologie W. O. Döringa, který vycházel z obecné typologie osobností podle Eduarda Sprangera. Döring zpracoval šest typů, které jsou základní pro osobnosti učitele:

- typ teoretický
- typ sociální
- typ náboženský
- typ estetický
- typ ekonomický

- typ mocenský

Uvedení autoři typologií nevylučují existenci typů smíšených.

Pedagog typu teoretického projevuje zájem převážně o vyučování daného předmětu a teoretické poznání než o vyučovaného žáka. Nepovažuje za důležité poznat blíže žáka a rozumět mu. Jako podstatná se mu jeví systematickosti jeho poznatků, nalézání pravd, výzkumná činnost. Uvedený typ má blízko k logotropovi podle Caselmanovy klasifikace. Již bylo uvedeno nejeví se jako nejsprávnější model učitele nejen pro žáka romského, ale i pro žáky se specifickými poruchami učení, žáky s ADD („Attention Deficit Disorders“ – porucha pozornosti) nebo ADHD („Attention Deficit Hyperactivity Disorders“ – hyperaktivita s poruchou pozornosti). Předpokládá jistou samostatnost žáků, rychlé pochopení poznatků, vztahů a souvislostí.

Typ sociální se jeví jako dobrý typ pro práci s žáky romského etnika. Svoji pozornost klade na všechny žáky bez výjimky. Je trpělivým, střízlivým, snaží se vychovat společensky prospěšné lidi. Vychází převážně z lásky k lidem a altruismu, pro žáky je tento typ pedagoga často oblíbený.

Náboženský typ je člověk – pedagog, jenž se často nedokáže žákům přiblížit. Je sice spolehlivý, ale také uzavřený. Není největším přítelem humoru ve vyučování, ani dětské hry, proto se v očích žáků jeví jako člověk nudný, puntičkářský. Pro práci s romskými dětmi je třeba umět se jistým způsobem odvázat. Převládá potřeba do výchovně vzdělávacího procesu zapojit hru, tanec, pohyb i humor, abychom je snadněji získali, motivovali a přesvědčili k činnosti.

Estetický typ se řídí převážně svoji intuicí, citem, fantasií. Snaží se do žáka vcítit a jeho osobnost utvářet. Skládá se z dvou podtypů. První podtyp aktivně tvořivý nezohledňuje individuální zvláštnosti žáků, a proto jeho utváření žákovy osobnosti traskotá. Druhý podtyp pasivně receptivní na rozdíl od prvního bere na zřetel konkrétní osobnost žáka, podporuje a rozvíjí v něm to, co v žákovi spatřuje jako specifické. Pasivně receptivní typ učitele je žáky oblíben. I u romských žáčků, díky svému pochopení, vcítění se a respektování individualit, by mohl nalézt kladné přijetí.

Kámen úrazu pro žáka romského by mohl představovat učitel typu ekonomického. Je to typ praktický, snaží se dosáhnout vynikajících výsledků, přitom vynaložit minimální energii a apelovat na rozvoj samostatnosti žáků. Důležité je to, co je užitečné, ne to, co je originální a vycházející z dětské fantasmie.

Pedagog mocenského typu bývá nepříjemnou hrozbou pro většinu žáků. Prosazuje sám sebe, svoji osobnost, své názory, myšlenky. Rád pocituje vlastní převahu, trestá, užívá ironie i kritiky. Vztah si buduje na své moci a strachu žáků.

Jak jsme uvedli na začátku kapitoly typologií je velké množství, mnohé se podobají, kříží se. Ne vždy musí existovat čisté typy. Představili jsme alespoň nástin toho, s jakými pedagogy se žáci i jejich rodiče mohou ve školství setkat. Sám pedagog si po prostudování různých typologií může uvědomit, zda je něco, co by mohl ve své praxi, postavení, přístupu k žákům, hodnocení změnit. Jak by mohl zpříjemnit dny strávené ve škole nejen sobě ale i žákům, vybudovat hodnotný, přátelský vztah s jistou dávkou autority a respektování učitele, jako člověka, který děti učí, ale má je také rád.

3.3. Legislativní vymezení pedagoga základní školy

„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu 1) (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. 2) Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“ (Zákon č. 563/2004 Sb., § 2, odst. 2).

Zákon o pedagogických pracovnících škol a školských zařízeních definuje učitele jako pedagogického pracovníka.²

Pedagog musí splňovat určité předpoklady podle Zákona č. 563/2004 Sb., § 3. Mít způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, způsobilost zdravotní, odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, znalost českého jazyka, kterou musí prokázat.

Odborné kvalifikace učitel prvního stupně základní školy nabývá absolvováním vysokoškolského studia v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd. Nejvhodnějším studijním programem pro učitele prvního stupně je program přímo zaměřený na přípravu učitelů prvního stupně základní školy. Podle zákona o pedagogických

² Mezi další pedagogické pracovníky patří pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník. (Zákon č. 563/2004 Sb., § 2, odst. 2).

pracovnících se jako odborné kvalifikace pro učitele prvního stupně také počítají pedagogika předškolního věku nebo příprava učitelů druhého stupně ve spojení s vysokoškolským vzděláním akreditovaného bakalářského programu opět v oblasti věd pedagogických, které jsou zaměřeny na přípravu učitelů prvního stupně základní školy nebo dále ve spojení se studiem celoživotního vzdělání zaměřeného na přípravu učitele prvního stupně základní školy, jak uvádí Zákon č. 563/2004 Sb., § 7, odst. 1.

Učitel působící na prvním stupni základní školy, jenž vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami svoji kvalifikaci získává vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd, jež jsou zaměřené na speciální pedagogiku, a to i v programu celoživotního vzdělání, jak je vymezeno v Zákoně č. 563/2004 Sb., § 7, odst. 2.

Pedagog působící na druhém stupni základních škol nabývá odborné kvalifikace studiem akreditovaného magisterského studijního programu na vysoké škole. Program spadá do okruhu pedagogických věd, které připravují učitele všeobecně ke vzdělávání předmětů druhého stupně základní školy, popř. i střední školy. Kvalifikací pro učitele druhého stupně přiznává i studijní program zaměřený na přípravu učitelů prvního stupně nebo celoživotní vzdělání, oba programy musí být v kombinaci s bakalářským studiem oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy. Dále sem patří i studijní obor, jenž odpovídá charakteristice daného vyučovacího předmětu. Bakalářský obor je opět součástí pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů druhého stupně základní školy, jak uvádí Zákoně č. 563/2004 Sb., § 8, odst. 1.

Učitel druhého stupně základní školy vykonávající přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami kvalifikaci získává vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd, které jsou zaměřené na speciální pedagogiku, a to i v programu celoživotního vzdělání, uvedeno v Zákoně č. 563/2004 Sb., § 8, odst. 2.

4. Osobnost romského žáka

4.1. Romské děti

Kolem romských dětí se vznáší mnoho předsudků, které mají kořeny ve špatných zkušenostech „*neromské populace s romskou populací*“. Většina z nás si snadněji zapamatuje negativní věci na úkor pozitivních a dále je rozvíjí a vidí je v nejhorším světle. Člověku se vryje do paměti romská rodina, která sdílí byt ve společném panelovém domě. Rodina se projevuje hlučně, na chodbě má nepořádek, po domě pobíhá mnoho dětí, které často ani nezdraví, rodiče nechodí do práce, a přesto mají zřejmě dost peněz, aby svoji početnou rodinu uživili. Naopak na rodinu, která se snaží žít spořádaně, klidně, plní své povinnosti, si málokdo vzpomene, byť by to byla rodina romská.

Výchova romských dětí náleží jejich rodičům, stejně jako výchova všech ostatních dětí. Jak se lidově říká „*všichni nejsou stejní*“. Pro maminky hlídající své malé ratolesti na pískovišti je více viditelné romské dítě, které pobíhá po pískovišti samo než dítě neromské, které by maminka také poslala ven samotné. Do mysli jim zabloudí myšlenka: „*Má si takové dítě hrát s tím mým?*“ Vlastně proč ne. Jak jinak se tento malý človíček naučit fungovat a vycházet s lidmi většinové společnosti. Pochopit návyky, myšlení, postoje a názory většiny. Jinak než v přímém kontaktu to snad nelze.

Romské dítě je v područí své romské rodiny. Přebírá její zvyky, které jsou součástí romské kultury. Vzdělání a uplatnění se ve společnosti rodina nepovažuje za důležité. Proto učitel je často jediným činitelem, který zájem o vzdělání, sociální rozvoj, nalezení si místa ve společnosti, může rozvíjet. Dítě i učitel může narazit na nesouhlas rodiny. V případě, že je dítě správně motivováno učitelem, začne projevovat zájem o výuku, vychází se spolužáky, po škole jde domů a dělá si úkoly. Krásná představa, správný model žáka. Ale rodičům se začne zdát, že tráví nad školou moc času, oni přece potřebují, aby se staral o další sourozence, aby připravil něco k jídlu, popř. jídlo obstaral. On si tu klidně „*hloupě*“ sedí v knížkách. Dítě je od učení odvedeno, zmateno, má vyhovět rodičům nebo učiteli. Rodiče vyhrávají, u nich je dítě přece doma.

Poté přichází na řadu učitel a stížnosti proti vysokým nárokům na jejich děti. Co na tom, že nároky jsou stejné na všechny děti, u nich doma je to prostě jinak. Oni nepotřebují mít z dítěte vysokoškoláka, podstatné je, aby se uměl postarat o rodinu – jakkoliv.

4.2. Specifika romského žáka

Romové uznávají odlišné hodnoty a udržují si jiné postoje než-li majoritní společnost. Romské děti vyrůstající ve vlastních rodinách odlišné vzorce chování přebírají a učí se jim po pokoleních od nejútlejšího věku. S příchodem romského dítěte do vzdělávacího zařízení dochází ke konfliktu jeho způsobů chování se způsoby, které vzdělávací zařízení vyžaduje. Dítě se začne projevovat jako neposlušný a nepřizpůsobivý žák. Učitel by si měl zjistit některé informace, které se týkají Romů a jejich pohledů na život a vzdělání, v zájmu dítěte i sebe samého. Jestliže má tedy zájem dítěti porozumět, motivovat a dále ho rozvíjet po výchovné i vzdělávací stránce.

Když se romské dítě stane žákem první třídy **nemluví správně česky ani romsky**. Většina Romů dnešní doby hovoří romským etnolektem češtiny. Romský etnolekt češtiny představuje formu jazyka, která vznikla interferencí českého a romského jazyka. V době komunismu probíhala asimilační komunistická politika. Rodiče nesměli mluvit na své děti romsky. Romština³, jejíž základem jsou staroindické jazyky, zahrnuje mnoho dialektů, je velice odlišná od západoslovanské češtiny. V době komunismu byla romština viděna jako „*brzda vzdělávání*“. Jenže romské rodiče neovládali český jazyk bezchybně. Mezi sebou hovořili romsky. Od romštiny ustupovali pouze v komunikaci s Neromy. Začali tedy na své děti mluvit tak česky, jak uměli. Tak vzešel na svět Romský etnolekt češtiny. Smíchává slova romská i česká, mluvnické tvary typické romštině natahuje na češtinu, česká slova vyslovuje romsky. (Hübschmannová, 1993). Etnolekt tak postupuje z generace na generaci. Bohužel se stává důvodem pro nesprávnou pedagogicko – psychologickou diagnostiku a společně se způsobem výchovy a významem vzdělání v romských rodinách se podílí na rostoucím počtu romských dětí v základních školách praktických.

Slovní zásoba romského žáka je zhruba poloviční k slovní zásobě jeho neromských spolužáků. Pokud se mu nedostalo předškolního vzdělání, mnohdy se v první třídě poprvé setkává s knížkou nebo se správnou funkcí knížky. Nechceme říct, že Romové jsou hloupi a negramotní, jen existují věci, které nepovažují za podstatné. V knize se člověk dozví méně věcí než v televizi. Navíc práce s knihou bývá často neznámá i neromským prvňáčkům, kteří pocházejí ze sociálně nepodnětného prostředí.

³ Romština se nepoužívala v psané podobě, psaná forma komunikace neměla pro Romy žádný význam. Až lingvisté a později někteří vzdělání Romové přišli se zájmem o romský jazyk ve psané podobě, který v ní postupně vzniká.

Romský žák nerozlišuje časové dimenze. Vnímá, že se jevy a události cyklicky opakují. Navíc minulost není důležitá, v popředí je přítomnost, kterou právě prožívá. Rozděluje ji na pozitivní a negativní. (Bakalář, 2004). Hadj Moussová in Bittnerová, ed. (2009) mluví o minulosti jako o vyloučeném tématu. Naopak Šišková (2001) uvádí, že se Romové vracejí k minulosti. Ta již proběhla a je pro ně jistotou na rozdíl od nejisté přítomnosti a budoucnosti. My se přikláníme k tomu, že Romové žijí aktuálním okamžikem, co bylo, bylo, co bude, tak bude. My žijeme nyní v tomto čase a na daném místě.

Romský žák dokáže být skvělým **telepatem a empatikem**. Vycítí, co učitel očekává a chce slyšet a splní mu to. Má pocit, že učiteli vyhověl, i když mu nevádí, že to, co právě řekl, slíbil nebo nabídl, nemyslí vážně. Splnil, co bylo v danou chvíli nutné a víc se tím zabývat nebude. Jeho slova nekorespondují s jeho činy. Místem empatie z něj dělá schopnost správně číst v obličejové mimice, pohledech očí, gestech, pohybech těla, popisuje Bakalář (2004). Je to významná informace pro učitele. Čím více učitel předávanou učební látku prožívá, tím více romský žák vnímá učitelova slova, zapamatovává si a je motivován k dalšímu „*hltání informací*“. Spojením mimiky, gestikulace, intonace hlasu, barvou hlasu se vytváří správný kontext, z kterého lépe porozumí významům slov.

Zvnitřnění snu se vyskytuje běžně u dětí a postupně odeznívá se zráním osobnosti. Romské dítě se zvnitřnění drží, silně se identifikuje se svými sny a představami, stávají se pro něj reálnými. Naopak nevěří ve fakta, jevy a události, se kterými se v životě nepotkal nebo neprošly jeho procesem zvnitřnění, uvádí Bakalář (2004). Učitel i ostatní děti si myslí, že romský žák lže a vymýšlí si, ale drží se pouze svých fantasií, které pro něj představují realitu.

U dětí hrají emoce velkou roli, od útlého věku pocity dětí převažují nad rozumovou stránkou. V rodině, kde chybí dávka kázně nebo platí jiné morální hodnoty, nedodrží se režim, se dítě řídí výhradně svými pocity. Proto se často romské dítě ve větší intenzitě projevuje impulsivně, snadnou vzrušivostí, výbuchy vzteku, vyvedením z míry. Jeho práce a školní úspěšnost je hodně závislá na aktuálním emočním naladění. Nedokáže plnit požadované úkoly, které ho v daném okamžiku omezují, pokud není splněna jeho potřeba aktuální příjemnosti. Žák pasivně sedí a nesoustředí se pro nutkavost vyvolanou fyziologickými a psychologickými potřebami. (Moravcová, Bartoňová, 2006). Své pocity a jejich projevy drží jen těžce pod kontrolou. Výraznými projevy na sebe upozorňují jako na „*obtížisty*“. Tyto problémy bývají často důsledkem nedostatečného **sociálního učení a preferování prožitku**.

Romský žák se může stavět k plnění úkolů pasivně a neochotně také z důvodu, že není veden k samostatnosti a odpovědnosti za svou práci. Ve třídě je spousta dětí, které úkol mohou splnit za něj. Nejedná se o lenost, on je v rodině veden ke **kolektivní zodpovědnosti**, kdy nemusí spoléhat pouze sám na sebe a neuvědomuje si tíhu osobní zodpovědnosti. (Říčan, 1998). Pokud úkol nesplním já, může někdo jiný. Jestliže se mi práce nepovede, existují zde jiní, kteří se mě zastanou.

S kolektivní zodpovědností souvisí **negování individualismu**. Žák se nemusí a nebude snažit dosáhnout vynikajících školních výsledků, jestliže jich nedosáhli prarodiče, rodiče, sourozenci, a ani ho k tomu nepovedou. Individualismus, vysoké ambice, profesní růst se považuje za odklonění se od romství. (Bakalář, 2004).

4.3. Příčiny školního selhávání romských žáků

Adaptaci romských žáků na školní prostředí ovlivňuje romská kultura. Liší se od kultury majority svými zvyky, tradicemi, pojetím světa, společnosti, nástroji jako jsou myšlení nebo vnímání. Romský žák se mnohdy ve škole snaží a nechápavě naráží na překážky. Učitel je schopen žákovi porozumět a pomoci mu správně vnímat majoritní svět, ale musí poznat aspoň málo z romské kultury. V diplomové práci jsme nevěnovali kapitolu romské rodině nebo způsobu života Romů, proto uvádíme jen příklady hodnot, jenž vedou ke střetu školního prostředí s prostředím romským:

- Svobodný život, ve kterém Romy nic neomezuje
- Potřeby dítěte jsou uskutečňovány za každou cenu, nezáleží na správnosti, ale na uspokojenosti, hlavně, že je dítě šťastné tady a teď
- Život v přítomnosti - užívají si okamžiku. Co bude zítra, za týden, za měsíc – neřeší
- Projev bohatství = tloušťka. Obezita je pro majoritu projevem nezdravého životního stylu, Romové jí ukazují svůj majetek.

Romské kultuře se dá věnovat spousta stránek, my však tuto kapitolu věnujeme romským žákům a důvodům, pro které jsou ve školách neúspěšní.

Romové **vidí svět a člověka v něm rozdílně**. Do protikladu se dostává majoritní vertikálnost s romskou horizontalitou. Společnost je postavena na společenských vrstvách, nižší vrstva se podřizuje vrstvě vyšší. Základ romského horizontálního společenství tvoří sociální jednotka rodina. Členové rodiny mají vše společné, nacházejí v ní citové zabezpečení. Ve vertikálním světě se děti učí poddajnosti, horizontální svět učí romské děti jednat, smlouvat. V horizontální rodině zastávají členové určité role. Vymezené role závisí na věku. Členové rodiny nejsou individualisté ani hráči, jak je typické pro vertikálnost. Um a zdar

jedince slouží celé rodině (jeden umí psát, stává se pisatelem pro celou rodinu), popisuje Hadj Moussová in Bittnerová (2009).

Den se dělí na časové úseky, ve kterých se regulérně a opětovně vyskytují určité úseky. Jedná se o tzv. **denní režim**, který je typický pro školní prostředí. Cizím se stává pro prostředí romské, uvádí Hadj Moussová in Bittnerová (2009). Romské rodiny se zpravidla přesného režimu nedrží, což souvisí se svobodným životem. Dítě se nají, kdykoliv má hlad (a je co k jídlu), vybere si jídlo, na které má chuť, hraje si, kdy se mu zachce, pohybuje se venku mimo domov a usíná, kdy uzná za vhodné. Nesprávným chodem života dochází ke špatnému fyzickému stavu.

Romské děti jsou **malí – dospělí**. V jejich rodinách nejsou dospělí a děti separováni, děti poslouchají a znají potíže dospělých, které se v neromských rodinách snaží před dětmi ukrýt. Na dětskou hlavu jsou pokládána těžká břemena, která způsobují dítěti starosti, které není schopno řešit. Jedná se o existenční otázky, dítě se podvědomě bojí o svoji rodinu a škola mu utíká mezi prsty.

Kultura Romů si nese ústní charakter. **Psaný projev** nemá pro Romy důležitý význam. Řeči sdílí, zlepšují a prohlubují vztahy. Písmem komunikují jen s majoritou, popisuje Hadj Moussová in Bittnerová (2009) názor Aline Beaudou. Romští žáci tak zaostávají v písemném projevu, jelikož doma jim málokdo s psaním pomůže. Shodný problém obnáší i dovednost čtení. Dovednosti psaní a čtení bývají nahrazovány informacemi z televize.

Prioritní činnosti se odehrávají doma a ne ve škole. **Domácí práce** a péče o rodinu připadají hlavně nejstarším dcerám. Ve škole se jeví jako unavené a bez zájmu, není se čemu divit, jestliže po škole obstarávají dalších pět sourozenců.

V návaznosti na početnou rodinu a málo místa vystupuje **časová a místní nouze** na školní povinnosti. Romští rodiče také neradi investují peníze do školních pomůcek. Romští žáci nejsou připraveni na výuku, chybí jim domácí úkoly, které často dopisují o přestávkách. Zapomínají pomůcky nebo je vůbec nemají. Pokud je ve školní tašce najdou, nachází se většinou již v nepoužitelném stavu. Vše by se mohlo změnit, kdyby se doma našla chvilka na školní přípravu a byl by někdo, kdo ve zmíněné chvíli na své děti dohlédne.

4.4. Žák se sociálním znevýhodněním v legislativním vymezení

Romští žáci a jejich úspěšnost ve škole je podstatně omezena místem, kde žijí. Rodinou, vzdělaností a (ne)zaměstnaností rodičů, sociálním statutem, nejbližším prostředím, možnostmi volného času, které se naskýtají v dostupném okolí. Uvedené determinanty vytváří sociokulturní prostředí, do kterého je dítě enkulturováno a socializováno. Sociokulturní

znevýhodněné prostředí žáky negativně ovlivňuje v psychickém, hlavně kognitivním vývoji (epolis.cz).

Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 4 písm. a) definuje sociální znevýhodnění jako rodinné zázemí, kde převládá nízké sociokulturní postavení rodiny a členové rodiny jsou ohroženi sociálně patologickými jevy.⁴ Žák se sociálním znevýhodněním se pokládá za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.⁵ Podle Zákona č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 5 jsou speciální vzdělávací potřeby žáků zjišťovány školskými poradenskými zařízeními.⁶

„Žákem se sociálním znevýhodněním podle § 16 odst. 4 písm. a) školského zákona, u něhož se uplatňují vyrovnávací opatření podle odstavce 2, je zejména žák ze sociálně vyloučeného prostředí nebo z prostředí ohroženého sociálním vyloučením, žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory ke vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Při zjišťování znaků sociálního znevýhodnění škola nebo školské poradenské zařízení v případě potřeby spolupracuje s orgánem sociálně právní ochrany dětí.“ (vyhláška č. 73/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb., § 1, odst. 6).

Vyhláška č. 73/2005 Sb., která je měněna vyhláškou č. 147/2011 Sb., § 1, odst. 2 upravuje vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním prostřednictvím vyrovnávacích opatření.⁷ Speciálně pedagogické i pedagogické metody a postupy, zajišťování individuální podpory ve vyučování a přípravy na vyučování, možnosti využití poradenských služeb školy i školských poradenských zařízení, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, pomoc a podpora asistentů pedagoga při vzdělání jsou považovány za vyrovnávací opatření podle vyhlášky o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

⁴ Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 4 uvádí za sociální znevýhodnění b) nařízenou ústavní výchovu nebo uloženou ochrannou výchovu, c) postavení azyllanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR podle zvláštního právního předpisu.

⁵ Podle zákona č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1 jsou dětmi, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami také osoby se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním.

⁶ Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., § 3, odst. 1 určuje školská poradenská zařízení a) pedagogicko-psychologická poradna (dále jen "poradna"), b) speciálně pedagogické centrum (dále jen "centrum").

⁷ Vyhláška č. 147/2011 Sb., § 1, odst. 2 stanoví vyrovnávací opatření i pro žáky se zdravotním znevýhodněním.

4.5. Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním v současnosti

Inovace vyhlášky č. 73/2005 Sb. vyhláškou č. 147/2011 Sb. nově přinesla do systému školství rozdělení podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na vyrovnávací a podpůrná opatření. Pojem podpůrná opatření se váže pouze k žákům se zdravotním postižením. Vyrovnávací opatření jsme již popsali v předchozí kapitole, poskytují se vždy tak, aby odpovídaly vzdělávacím potřebám žáků. O podpůrných opatřeních se v práci nebudeme zmiňovat, protože se primárně nezaměřujeme na žáky se zdravotním postižením (samozřejmě počítáme s tím, že i romské děti mohou být žáky se zdravotním postižením).

V souladu s účinností vyhlášky č. 147/2011 se změnilы podmínky vzdělávání žáků bez zdravotního postižení. Žáci se sociálním znevýhodněním⁸ nejsou zařazováni do tříd, skupin nebo škol zřízených pro žáky se zdravotním postižením, pouze ve zvláštních případech jako výjimečné opatření. Výjimečné opatření je udělováno vždy v zájmu žáka a platí na dobu omezenou. Při udělení výjimečného opatření se bere na zřetel stálé selhávání žáka, i přes aplikování vyrovnávacích opatření a individuálnímu přístupu.

Po rozhodnutí školského poradenského zařízení a souhlasu zákonného zástupce nebo zletilého žáka je žák zařazen do třídy, skupiny nebo školy zřízené pro žáky se zdravotním postižením, kde se vzdělává podle vzdělávacího programu původní kmenové školy za využití speciálně pedagogických podmínek třídy, skupiny nebo školy zřízené pro žáky se zdravotním postižením, do níž bude přeřazen. Přestup je nejdéle omezen na dobu pěti měsíců. Po uplynutí vymezené doby školské poradenské zařízení opět zhodnotí, zda došlo ke zlepšení prospěchu a doporučí zákonnému zástupci nebo zletilému žákovi vhodnou formu dalšího vzdělávání.

Formy speciálního vzdělávání, uvedené vyhláškou č. 73/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. § 3, jsou individuální integrace, skupinová integrace, škola sama určená žákům se zdravotním postižením = speciální škola nebo propojení tří předchozích možností. Individuální integrace je pojem označující speciální vzdělávání žáka v běžné škole nebo škole primárně zřízené pro jiný druh postižení. Forma skupinové integrace se netýká speciálního vzdělávání jednoho žáka, ale celé skupiny, třídy nebo oddělení, která se nachází v běžné škole nebo škole primárně zřízené pro jiný druh postižení.

Před umístěním žáka do školy nebo oddělení vyhraněné pro žáky se zdravotním postižením (jako zmíněné výjimečné opatření) se může realizovat diagnostický pobyt žáka.

⁸ Dle vyhlášky č. 147/2011 také žáci se zdravotním znevýhodněním.

Jestliže je rozhodováno o založení do formy skupinové nebo individuální integrace, diagnostický pobyt je zpravidla veden na dva až šest měsíců. V případě zařazení do speciální školy nebo kombinace předchozích možností je pobyt určen na jeden až tři měsíce. Po ukončení pobytu opět školské poradenské zařízení podává zletilým žákům nebo zákonným zástupcům zprávu o procesu pobytu a vhodná závěrečná opatření týkající se vzdělávání. Což by mělo být do třiceti dnů ode dne, kdy je diagnostický pobyt ukončen.

Změna vyhlášky přináší mnoho otázek, jak asi školská poradenská zařízení budou stíhat každý rok překontrolovávat všechna diagnostická vyšetření, zaplatí snad někdo další zaměstnance? Nebo co nyní s žáky bez zdravotního postižení, kteří byli v minulosti přijati do základních škol a učí se dle upravených vzdělávacích programů.

5. Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj zahrnuje výstavbu a posun mentálních schopností s narůstající fyziologickou zralostí. Patří sem i postupné nabývání zkušeností. Kognitivní vývoj prochází změnami kvantitativními i kvalitativními. Kvalita je spatřována ve způsobu myšlení, kvantita v růstu vědomostí a schopností. Ke změnám ve vývoji přispívají vrozené dispozice a vlivy sociálního prostředí, jednoduše řečeno vývoj závisí na procesu zrání a učení. Vzájemné ovlivňování dvou faktorů probíhá od narození. Vrozené dispozice dětí se nejlépe rozvíjí v prostředí, které nabízí nové i známé podněty. V následujících kapitolách se budeme věnovat kognitivnímu vývoji dítěte.

Aby pojetí kognitivního vývoje nebylo tak jednoduché, existují rozličné teorie kognitivního vývoje. V dalších kapitolách přiblížíme teorie Jeana Piageta a Lva Semjonoviče Vygotského. Než se k teoriím dostaneme, uvedeme Sternbergovo shrnutí společných principů teorií:

- Lidé se během svého vývoje zdokonalují v procesech myšlení a učení
- S narůstajícím věkem si lidé osvojené informace důkladněji rozpracovávají
- Během lidského vývoje si lidé osvojují složitější vztahy a souvislosti
- S přibývajícím věkem se lidé stávají flexibilnější ve využívání rozličných strategií (Sternberg 2002).

5.1. Teorie kognitivního vývoje Jeana Piageta

Jean Piaget, narozen ve Švýcarsku, žil v letech 1869 – 1980. Řadí se mezi předně uznávané myslitele dvacátého století v oblasti biologie a psychologie. Zabýval se vývojem dítěte a zasloužil se o periodizaci kognitivního vývoje dítěte. Je považován za autora genetické epistemologie.⁹ (Piaget, Inhelderová, 1997).

Sternberg (2002) uvádí, že Piaget během svých pozorování objevil rozdílnost myšlenkových soustav dětí a dospělých. Dětské myšlenky jsou založeny na principech koherentních logických systémů. Podle Piageta dítě v jednotlivých stádiích svého vývoje pátrá po určité rovnováze. Vyvažováním informací ze svého okolí a vlastními kognitivními schopnostmi. Vyvažování nese název ekvilibrace. Ekvilibrace v sobě nese tři procesy. Prvním z nich je stav **rovnováhy**. Dítě disponuje vytvořenými způsoby myšlení a dokáže je přiřadit odpovídajícím obrazcům. Dvouleté dítě užívá slova pes pro malá chlupatá zvířátka se

⁹ Samotná epistemologie je filosofický interdisciplinární obor zabývající se okruhem problémů vědeckého poznání. Genetická epistemologie představuje druh epistemologie projevující se určitými odlišnostmi.

čtyřma nohama, s nimiž se doteď setkal. Stav rovnováhy bývá narušen, když vytvořená myšlenková schémata neodpovídají novým motivům, se kterými se dítě setkává. Pro vytvoření rovnováhy si dítě musí asimilovat. **Asimilací** si zafixuje nové podněty do svých myšlenkových schémat. Dítě se svou představou psa se setkává s obrovským psem s krátkými chlupy, podobu psa si nově zařadí ke svým předchozím představám. Třetí proces se nazývá **akomodace**. Malé dítě se setkává s novými podněty, pro které nemá ještě utvořená schémata. Chybí zde proces rovnováhy, není možná ani asimilace. Dítě je nuceno vytvořit si nové schéma pro skupinu nových podnětů. Např. dítě přichází na venkov a kromě známého psa vidí další zvířata (kočku, krávu, prase). Zvířata mu nezapadají do vzorce dělaného pro psa, vytvoří si pro ně nový specifický vzorec.

Uvedené vyvažování představuje prostředek, jímž dítě dosahuje stupňů kognitivního vývoje. Piaget vyčlenil čtyři stupně: senzomotorické stadium, stadium předoperační, stadium konkrétních operací a operací formálních.

Senzomotorické stadium zahrnuje první dva roky života dítěte. Pomalu dochází k získávání moci nad motorickými aktivitami. Dítě se spoléhá na své smysly. Podněty, které jimi nemůže okamžitě vnímat, mu v mysli neutkví. Dítě se ve svých myšlenkách upírá pouze na smyslové vnímání hybností aktivity.

Piaget usuzuje, že v tomto období dítě postrádá vědomí *stálosti objektu*, dítě si není vědomo, že určitý objekt existuje, když ho právě není schopno vnímat. Toho se dítě zbavuje na konci prvního stadia, kdy se začnou utvářet *mentální reprezentace*. Najednou je schopno uvažovat o objektech, které přímo v daném okamžiku nevnímá.

Dalším znak přechodu vidí v posunu zaujetí dítěte sebe samým k ostatním lidem. Vygotskij (2004) popisuje Piagetovo pojetí tzv. *egocentrické řeči*. Egocentrickou řeč dítě mnohdy opouští až na začátku školního věku. Jedná se o řeč, která neplní funkci komunikativní. Dítě se drží monologu, mluví se sebou. Po ukončení stadia egocentrické řeči nastupuje stadium řeči socializované – dialogické a společensky zaměřené, typické pro dospělé. Piaget spatřuje egocentrismus a zaměření se na vlastní tělo i v reflexech dítěte. Reflex sání je schopno dítě zaměřit i na sebe, saje si palec na ruce nebo i na noze. Přičemž uvádí v soulad pohyby úst, ruky, paže nebo nohy.

Předoperační stadium logicky nastupuje po předchozím stadiu a provází dítě do šesti až sedmi let. Dochází k aktivnímu rozmachu mentální reprezentace, která se začala rozvíjet u konce předcházejícího stadia. Přesto i nadále konverzace vedená dítětem není souvislá

a spojitá. Dítě často mluví o všem, co se mu právě zrodí v mysli, neohlíží se na řeč někoho dalšího.

Dítě verbálně pracuje se symboly předmětů a činností. Tato práce je značně omezená, což se projevuje v *centraci*. V popředí situace nebo objektu stojí výrazný znak, na který dítě zamíří pozornost, ostatní aspekty nevnímá.

Předoperační stadium je provázáno mnoha změnami. Dítě zkoumá a přistupuje k jednotlivým objektům v jeho prostředí, hledá pro ně pojmenování, experimentuje s jazykem a nakonec dospěje k obrovským pokrokům ve vývoji pojmu i jazyka. Předoperační fáze představuje také přípravnou fázi pro logické myšlení.

Stadium konkrétních operací zabírá u dítěte věkové rozmezí od sedmi asi do jedenácti či dvanácti let věku. Objevuje se schopnost pracovat s utvořenými pojmy z předchozího období, nejsou zde jen myšlenky na tyto pojmy, ale už se zjevuje možnost uskutečnit mentální operace – proto stadium konkrétních operací. Známé jsou Piagetovy experimenty se *zachováním množství*. Dokázal, že dítě dokáže pracovat s vnitřními představami objektů nebo látek, zachovává si představu o množství i při proměně zevnějšku objektu či látky. Dítě předoperačního stadia danou schopností ještě nedisponuje. Piaget své pokusy realizoval prostřednictvím *zachovávání množství tekutiny*. Experimentátor naplní dvě sklenice stejného tvaru tekutinou za účasti sledování dítěte. Z jedné z těchto sklenic tekutinu přelije do sklenice jiného tvaru (z malé široké sklenice tekutinu přelije do vyšší a užší sklenice). Hladina tekutiny v užší sklenici je výše než ve sklenici většího průměru. Dítě ve stadiu konkrétních operací ví, že množství tekutiny zůstalo stále stejné, změnil se pouze tvar sklenice. Navíc si je dítě vědomo *reverzibility* operace. Kdyby byla tekutina přelita zpět do původní sklenice, zpětný proces by dokázal stále stejné množství tekutiny. (Sternberg, 2002).

Po dvanáctém roku mysl dítěte přesahuje až za konkrétní operace a za užití shodných pravidel, dítě dosahuje abstraktního myšlení:

Stadium formálních operací přichází s dvanáctým rokem věku. Piaget, Inhelderová (1997) uvádí, že dítě konečně rozumí i jevům a situacím, které sami neviděli a nevyzkoušeli si je. Operuje s abstraktními pojmy bez fyzické hmatatelné podoby. Dítě si již dokáže představit předměty z jiného úhlu pohledu (jak by vypadal daný předmět, kdybych seděl na opačné straně stolu, kdybych se na něj koukal shora, ...). Dokáže nazírat na problematiku z různých úhlů pohledu bez konkrétních senzuálních zkušeností.

Dítě se zdokonaluje v oblasti matematického a logického usuzování, neustále se zvyšuje i zpracování pojmů a jazykové zpracování. Mladému dospívajícímu nevyhovuje pouze jedno

řešení pro určitou situaci. Začíná zvažovat další nabízející se možnosti, zvládne je systematicky zpracovávat a postupně vyhodnocovat. (Šimíčková Čížková 2003).

Piagetova teorie čtyř stadií staví na zásadách:

- Všechny čtyři fáze vývoje dítěte propukají zhruba ve stejném věku
- Sled fází existuje pevně daný
- Fáze kognitivního vývoje jsou ireverzibilní
- Při vstupu do nové fáze kognitivního vývoje jsou ztraceny strategie myšlení fáze předchozí. (Sternberg, 2002).

5.2. Teorie kognitivního vývoje Lva Semjonoviče Vygotského

Lev Semjonovič Vygotskij byl ruský vědec, který žil mezi léty 1896 – 1934. Jeho práce přinesla významné poznatky do studia psychologie myšlení, dětské řeči či vývoje psychických funkcí. Jeden ze zásadních momentů pro práci Vygotského bylo seznámení se s prací Švýcara Piageta. Na jedné straně ho inspirovala a na druhé straně v něm vzbuzovala kritiku. (Vygotskij, 2004).

Zatímco Piaget viděl proces zrání, jako zdroj změn v poznávání a myšlení dětí, upřednostňoval biologické aspekty, vývoj dítěte směřoval „zvnitř ven“. Vygotskij si zvolil rozdílné pojetí, sociální vlivy stavěl nad biologické vlivy. Kognitivní vývoj je ovlivněn „zvenku dovnitř“ nebo-li **internalizací**. Dítě se učí a vyvíjí prostřednictvím interakce a působení prostředí. Vnější vlivy dávají podněty dítěti k zvnitřnění.

Vedle internalizace Vygotskij obohatil vývojovou psychologii konstrukcí **zóny nejbližšího vývoje**. (Sternberg, 2002). Zóna nejbližšího vývoje představuje období, kdy se dítě přibližuje k další etapě vývoje. Vygotskij (2004) popisuje vývojové etapy:

- Fáze mentálního vývoje dítěte začínají pozvolna
- Nepochukují u dítěte ve skocích
- Úroveň postupných vývojových fází stoupá
- Dítě se na přesuny do určitých fází připravuje

Zónu nejbližšího vývoje lze pojmout i jako distanci mezi současnou úrovní dítěte a skutečnou vývojovou úrovní. Vygotskij tvrdí, že zmíněnou distanci dítě překoná interakcí s učitelem, vychovatelem či jiným vyspělejším člověkem ze svého okolí.

Jestliže zaujmeme Vygotského stanovisko o kognitivních schopnostech dětí, měli bychom zvážit i postup měření kognitivních schopností. Vygotskij se odkláněl od statisticky hodnotícího prostředí, ve kterém hlavní roli přebírá experimentátor, předkládá vyšetřovanému dítěti otázky jednu za druhou podle předlohy. Prostředí, v němž se dítě setkává

s experimentátorem by mělo být dynamicky hodnotící. Vyšetřovaný odpovídá na dotazy experimentátora, v případě špatné odpovědi experimentátor nabízí vyšetřovanému návody, které přiblíží dítěti problematiku a usnadní mu se v ní lépe zorientovat. Dítě se tak dostává v rámci šetření nad své dosavadní pozorovatelné schopnosti.

Vygotského teorie kognitivního myšlení přitáhla zájem mnoha psychologů i pedagogů. Vedle nadšení z ulehčení vývoje kognitivních schopností dítěte, stojí i kritiky upírající pohled na nepřesnost v intenzitě podpory a působení učitelem (vychovatelem, jinou osobou) na dítě. (Sternberg, 2002). Nicméně přikláníme se k tvrzení, že dítě, kterému jsou podávány rady a návody, dospěje dále, než dítě bez návodného přístupu. Na měření zóny nejbližšího vývoje bylo zhotoveno mnoho testů. Mezi nejznámější je řazen Feuersteinův nástroj na stanovení učebního potenciálu (Learning Assesment Device).

Piaget a Vygotskij přinesli hodnotné poznatky do vývojové i pedagogické psychologie. Každá z uvedených koncepcí bude vždy probírána a analyzována, každá z nich bude mít své odpůrce i zastánce. Přikláníme se k biologickému vlivu na rozvoj myšlenkových pochodů, určité genetické dispozice zasahují do kognitivního vývoje, ale není nemožné je změnit. Působením na schopnosti dítěte a vedením dítěte můžeme dosáhnout velkých změn a dítě posunout vývojově kupředu. V oblasti kognitivního vývoje a myšlenkových procesů považujeme za podstatnější teorii Vygotského s přihlédnutím k Piagetovým poznatkům.

6. Kognitivní funkce

Kognitivní funkce nebo-li kognitivní procesy označují procesy, jenž zprostředkovávají člověku vnímání a poznávání vnitřního i vnějšího světa. Sídlo psychických procesů (kognitivních procesů) představuje lidský mozek. Vědní obor zabývající se mozkem a poznávacími procesy se nazývá kognitivní neurověda, rozebírá jednotlivé části mozku, zjišťuje jejich podíl na činnosti kognitivních funkcí. Mezi kognitivní procesy se řadí myšlení, řeč, vnímání, pozornost, paměť, představitost. (Sternberg, 2002). Jednotlivé funkce stručně představíme.

6.1. Myšlení

Myšlení je bráno za velice komplikovaný a dokonalý proces lidského poznávání. Umožňuje rozebírat jevy, předpokládat je, na základě poznatků o jevech si správně počínat. Myslíme neustále, v naší mysli vyvstávají myšlenky, které mysl zaměstnávají (Na co se právě koukám? Proč jsem najednou smutný?). Myšlení zastupuje jeden z prostředků zpracovávání informací, ale také je řešením překážek. Disponuje velice těsným sepejetím s jazykem a také s emocionálním cítěním. Myšlení silně ovlivňuje kultura, lidé různých kultur oplývají různými zkušenostmi, rozdílnými hodnotami a názory. Myšlení má kulturně odlišný obsah, což je obrovský problém právě v rámci vzdělávání žáků z jiných kultur. Většina národnostních menšin nemyslí tak kriticky, neupřednostňuje logičnost, řídí se intuicí, která podle nich spojuje srdce s myslí. Myšlení probíhá v myšlenkových procesech, které se většinou liší svým průběhem podle charakteru řešených problémů.

Orientace v problému, což je první fáze myšlení, prozkoumává terén v oblasti daného problému. Znalost dosavadních informací, získávání nových hodících se informací, vytýčení cíle, nápady pro jeho dosažení a uvědomování si nedokonalostí nápadů. Pracuje se prostřednictvím metody pokusu a omylu. Nazírání na problém, podržení si potřebných informací v mysli a pátrání po obdobných zkušenostech podporuje **introspekce**.

Vyvrcholení procesu myšlení nazýváme **vhledem**. Vhled je stav, kdy člověka „osvítí“ správné řešení, doprovází jej pocit radosti a uspokojení z vyřešeného problému, také z nové informace a pochopení dalšího kousku světa kolem nás.

Mimo myšlenkové procesy existují i myšlenkové postupy – třídění, dedukce a indukce.

Třídění (kategorizace) rozděluje objekty a jevy do tříd podle různých kritérií (obdobné vlastnosti, stejné využití, shodná očekávání, podobný druh činnosti), pracuje se základními jednotkami – pojmy. Pojmy si každý třídí dle obecnosti, která nemá pevné hranice, závisí

na zkušenostech, vědomostech a vzdělání. Pojmy asociují doprovázející fantazie, které působí na myšlení (zároveň na naše pocity, dojmy, očekávání).

Dedukce umožňuje vyvozovat nová tvrzení na základě pravdivosti jiných tvrzení. Zabývá se jí psychologie deduktivního myšlení (činností mysli během vyvozování).

Indukce přechází z určitých konkrétních situací k obecným úsudkům. (Říčan, 2005).

Myšlení je složitý proces, na jehož podstatu a průběh se zaměřili tvůrci programů pro rozvoj myšlení dětí, které uvedeme dále v diplomové práci. Právě v myšlenkovém procesu spatřují klíč k efektivnímu vzdělávání dětí (především těch s odchylkami vývoje).

6.2. Jazyk a řeč

Jazyk je vnímán jako perfektní a nejpoužívanější nástroj lidské komunikace. Jazykem se rozumí systém jazykových znalostí a umožňuje komunikaci prostřednictvím řeči. Řeč je reprodukcí jazykového systému. (Hubáček, Jandová, 2002). Osvojování jazyka probíhá v určitých fázích prvních let života, proces osvojování ovlivňují genetické předpoklady a samozřejmě vliv okolního prostředí. Sternberg (2002) uvádí fáze osvojování jazyka:

- Broukání zahrnuje každou hlásku, každé dítě po celém světě má shodné broukání, není jazykově rozlišeno. Až během průběhu fáze děti začnou diferencovat typické fóny pro jejich daný jazyk.
- Žvatlání užívá hlásek typických pro rodný jazyk.
- Fáze izolovaných slov je charakteristická produkcí jednoslovných výrazů.
- Výrazy o dvou slovech a telegrafická mluva přicházejí kolem osmnáctého až třicátého měsíce věku dítěte. Syntax mluvy připomíná telegram.
- Základní stavba vět proniká do dětské mluvy kolem čtyř let věku a permanentně se zdokonaluje.

V rámci jazykového vývoje dětí dochází k podmiňování. Při poslouchání sdělení si k nim děti přiřazují objekty a jevy svého okolí. Následně si vytváří nová sdělení samy, motivaci k porozumění a tvoření zajišťují pochvaly dospělých. Neustálým zlepšováním dětských sdělení dochází k přestupům do vyšších fází. V raném věku dochází k rozvoji slovní zásoby velice rychle, děti si osvojují a aplikují nová sdělení zdánlivě snadno díky dědičným dispozicím pro osvojování si mateřského jazyka a vlivu podnětného prostředí.

V kapitole o myšlení jsme uvedli, že je úzce spjato právě s jazykem. Sternberg (2002) popisuje jazykovou relativitu (Sapirova – Whorfova hypotéza). Jazyková relativita poukazuje na propojenost jazyků s kognitivními strukturami. Představa a uvažování o světě se odráží ve stylu užívaného jazyka různých kultur. Jazyk silně ovlivňuje myšlení. Sapirova –

Whorfova hypotéza by mohla vysvětlovat problémy romských žáků při vzdělávání, pro nedokonalé zvládnutí českého jazyka selhávají v operacích vyžadujících náročnější myšlenkové procesy.

6.3. Vědomí a pozornost

Vědomí je společníkem pozornosti, člověk ví, že si zrovna uvědomuje určitý jev a ví, co si zrovna uvědomuje. Jev, jímž se zabývá, může být právě ve středu jeho pozornosti. Vědomá pozornost se ukázala jako ne vždy nutná, člověk je schopen se podepsat svým jménem, i při výkonu jiné činnosti. Práce pozornosti se skládá z vědomých i nevědomých procesů.

Pozorností se zpracovává pouze část informací z nepřeborného množství podnětů, které působí na smyslové soustavy nebo informací, které člověk dostává zprostředkováním dalšími kognitivními procesy. Naše mysl je omezená v rozsahu všemožných informací a vybírá si pouze ty, na které se chce v danou chvíli koncentrovat. Člověk ztlumí vnější rušivé podněty a zároveň vnitřní myšlení a plně se koncentruje na podněty, jež v něm vzbudily zájem. Pozornost zároveň podporuje paměť. Informace, kterým člověk dal svou pozornost si ve vyšší míře zapamatuje. (Sternberg, 2002). Postup zaměřování pozornosti zní celkem jednoduše a přijatelně, avšak pouze teoreticky. Právě udržení pozornosti způsobuje hlavně mladším dětem značné problémy. Je velice těžké eliminovat rušivé podněty zvenčí (prostředí vyučovací třídy), když se to dítěti (potažmo žákovi) podaří, má co do činění s vlastními myšlenkami, které se mu „*honi v hlavě*“. U menších dětí se udržení pozornosti počítá pouze na několik minut.

6.4. Řízené versus automatické procesy

Řízené (kontrolované) procesy si žádají vědomou kontrolu. Při jejich realizaci je třeba přesného postupu, představují i náročnost časovou.

Automatické procesy probíhají i bez vědomé pozornosti, nepotřebují vědomou kontrolu. Automatické procesy se uskutečňují souběžně, člověk zvládá více činností, zvláště těch, které nevyžadují přesné pořadí.

Mnoho automatických procesů vzniklo z procesů kontrolovaných. Průběh změny dvou uvedených procesů nese název *automatizace*. Zprvu náročné činnosti, které vyžadovaly kontrolu, se neustálým opakováním staly činnostmi automatickými. Mezi typické postupně zautomatizované činnosti patří aktivity z dětství (jízda na koloběžce, vázání tkaniček).

Automatizace je vázána obecným pravidlem: později zautomatizované dovednosti disponují menší mírou automatizace.

Stenberg (2002) dále uvádí jakým způsobem se procesy zautomatizovávají. Popisuje dvě odlišná pojetí. Na jedné straně jmenuje způsob zdokonalování jednotlivých kroků činnosti prostřednictvím opakování. Jednotlivé kroky se spojí v integrovaný celek. První postup nevyžaduje příliš náročnosti na kognitivní funkce. Druhým procesem označuje. „*teorii připravených případů*“. V procesu automatizace se sesbírává mnoho odpovědí na určité podněty. Nashromážděné množství odpovědí dává člověku možnost výběru. Ten je schopen si ze své databáze vybrat specifickou odpověď. Představiteli první verze automatizace jsou W.L. Bryan, N. Harter, zastáncem druhého pojetí je Gordon Logan.

6.5. Percepce

Percepce (vnímání) představuje základní poznávací proces. Díky vnímání jsme ve styku se sebou i světem kolem nás. Zásobu lidského vnímání tvoří podněty z prostředí, jenž si uvědomujeme, třídíme, přiřítáme jim důležitost. Vnímání se dělí do dvou stadií – sensorické a syntetické stadium. **Senzorická (smyslová) percepce** vychází z informací, které jsou zachyceny smyslovými orgány, popřípadě se jedná o informace získané zevnitř lidského těla. Smyslové orgány podněcují různé světelné, tepelné, zvukové i chemické stimuly. Výsledek podněcování dráždivými stimuly se jmenuje počitek. Počitek se pokládá za nejjednodušší vjem.¹⁰ člověka. Prožitky smyslového procesu nazýváme vjemy. Lidských vjemů se rozlišuje pět podle pěti lidských smyslů. Rozeznávají se vjemy sluchu, zraku, čichu, chuti a hmatu. Mimo tyto základní smyslové vjemy se uvádí i vjem polohy, vjem bolesti a interoceptivní vjemy (nitrotělní vjemy). Druhé **syntetické stadium** utváří z jednotlivých počitků celky. Syntetické stadium umožňuje vnímání objektů v pohybu, proměnách, vzájemných vztazích. Hranice mezi dvěma stadii je nepřesná a stíratelná. (Říčan, 2005).

6.6. Zpracovávání smyslových podnětů

Mysl pracuje s podněty dodanými prostřednictvím smyslů v druhém syntetickém stadiu. Jedná se o třídění, členění, řazení a propojování zrakových, sluchových, čichových, hmatových podnětů. Existují určité zákonitosti, které syntetický proces usměrňují.

¹⁰ Vjemem lze označit psychickou podobu objektu, který se nenachází v mysli člověka, ale v určité chvíli působí na jeho smysly.

Figura a pozadí je spatřována všude kolem. Figura představuje stěžejní výrazný objekt v prostředí, ostatní prvky, které ho obklopují se nazývají pozadí. Figura zaujme svým osvětlením, vystoupením a výrazností. Mysl dokáže přecházet z figury na pozadí a naopak, ale nedokáže vidět figuru i pozadí v jedné chvíli. Pojem figura a pozadí vychází z Gestaltického pohledu vnímání tvarů. Gestalt psychologie se zaměřovala na vnímání jednotlivých elementů jako celku. Gestaltický zákon *pregnance* je stavěn na přesvědčení, že vnímáme různé předměty v prostoru způsobem nejlehčího uspořádání rozdílných elementů do souvislého celku, uvádí Sternberg (2002). Figura a pozadí se odráží do následujících zákonů:

- Zákon blízkosti v prostoru. Elementy, jenž jsou si navzájem poblíž, jsou viděny jako jedna skupina.
- Zákon uzavřenosti. Lidské vnímání sestavuje do figury prvky, které společně vytvoří uzavřený tvar.
- Zákon podobnosti. Potřeba vnímání sdružit elementy navzájem si podobné.
- Zákon kontinuity. Preference vnímání jemných a oblých linií nad lomenými čarami.
- Zákon společného osudu. Figuru lze na pozadí vypíchnout na základě pohybu stejným směrem.
- Zákon obeznámenosti. Upřednostňování známého prvku z pozadí, přestože není výrazný.
- Zákon dobrého tvaru. Při sledování pravidelných obrazců, se proces vnímání neubrání přidání linií, které doopravdy v obrazci neexistují, ale jejich doplnění evokuje určitý známý obrazec.

Vedle figury a pozadí existují **percepční konstanty**: konstantnost viděného tvaru, velikost neznámých předmětů, zvýraznění rozdílů mezi podněty.

Proces percepce je složitý a velice obsáhlý v rámci pojmů týkajících se percepční problematiky. Uvedli jsme alespoň nástin pro představu tohoto procesu převážně z hlediska zrakového vnímání. Dětské vnímání je citlivé na podněty z prostředí, čehož lze mnohostranně využívat během edukačního procesu. Pokud žák nemá žádné zdravotní postižení, učitel může velice efektivně užívat, kromě zrakového vnímání (hrají podstatnou úlohu barvy, velikosti předmětů, tvary předmětů, rozmístění na ploše i v prostoru), sluchové vnímání dětí (zvukové nahrávky, práce s hlasem, Orffův instrumentář), hmatu (manipulace s předměty různého tvaru a materiálu), chuti (přes ochutnávky ovoce, hodiny ve cvičné kuchyňce k alternativním odměnám), čichového vnímání (vůně či zápachy lehce asociují předměty, jevy a situace).

6.7. Paměť

Paměť představuje nástroj, kterým se člověk vrací do předešlých zkušeností, za účelem jejich využití v přítomnosti. Paměť prolíná celý proces učení se. (Říčan, 2005). Je spjata se vzpomínkami. Vzpomínky představují zkušenosti, jenž jsou uschovávány v lidské mysli. Procesem vzpomínání jsou v mysli vyhledávány a vyzvedávány do popředí. Kvalita, kvantita, struktura a pohotovost paměti se u lidí značně liší.

Kognitivní psychologové ve snaze paměť pochopit, získat nové informace, začali paměť třídit a rozdělovat. Během poloviny šedesátých let dvacátého století se ujal model dvou složek – *primární a sekundární paměť*¹¹. Primární paměť obsahovala zprávy aktuálně používané, sekundární paměť disponovala informacemi dlouhodobého charakteru.

Na konci šedesátých let dvacátého století došlo k propracovanějšímu rozdělení paměti¹². Paměť se nově skládala ze tří složek: krátkodobá paměť, dlouhodobá paměť, sensorická paměť.

Krátkodobá paměť udržuje zprávy pouze na několik sekund popř. minut. Jedná se většinou o informace, které po aktuálním využitím již nejsou třeba. Lze si informace v krátkodobé paměti uchovat na delší čas neustálým omíláním informace v mysli. Říčan (2005) uvádí obsah kapacity krátkodobé paměti kolem pěti až devíti jednoduchých pojmů.

Dlouhodobá paměť uschovává podstatné informace na dlouhou dobu. Obsahuje informace, které jsou denně využívány (názvy míst, jména osob, místa ukládání svých věcí, plánování denního chodu). Tyto informace musí zanechat v mysli výraznou paměťovou stopu pro opětné vybavení si. Říčan (2005) rozděluje dlouhodobou paměť podle druhu získaných zpráv na dvě podskupiny: deklarativní paměť (pro fakta) a procedurální paměť (pro dovednosti). Deklarativní paměť dále rozvádí na paměť sémantickou (obecné informace) a paměť epizodickou (osobní události).

Senzorická paměť představuje začátek pro dva zmíněné druhy, jistý start, z kterého informace přechází do krátkodobé či dlouhodobé paměti. Jedná se o prvotní zrakovou představu. (Sternberg, 2002).

Vedle modelu primární a sekundární paměti a tříložkového modelu zmíníme ještě paměť mechanickou a logickou.

Mechanická paměť slouží k zapamatování čísel, slov cizích jazyků, v určité míře i k pamatování si básní. Soustřeďuje se na informace bez logického systému.

¹¹ Rozdělení vycházelo od Nancy Waughové a Donalda Normana z roku 1965.

¹² Jedná se o klasifikaci z roku 1968 spjatou se jmény Richarda Atkinsona a Richarda Schiffrina.

Logická paměť se soustřeďuje na porozumění souvislostí a vztahů mezi uloženými informacemi, racionálním odvozování dalších informací. Ukládání informací do mechanické paměti představuje rychlejší a snadnější cestu, náročnější logická paměť dlouhodoběji a odolněji odolává zapomínání.

Tvorba paměťových stop probíhá skrz procesy paměti. Za kognitivní procesy jsou považovány: kódování, uchovávání a vybavování. Všechny tři procesy na sobě závisí a vzájemně se ovlivňují.

Kódování je proces, který transformuje smyslově vnímané informace do „zástupců“ prezentovaných v lidské mysli. Uložení informací do paměti probíhá spontánně (informace mající specifický osobní význam), ale i záměrně (nutnost udržení si informací v paměti). Kódování nejefektivněji probíhá zrakovou, sluchovou či sémantickou formou. Pro kódování jsou důležitá krátkodobá i dlouhodobá paměť. Přičemž informace mohou přecházet z krátkodobé paměti do dlouhodobé. Při přechodu tvoří podstatnou úlohu asociování nových zpráv se zprávami člověku známými a již pochopenými. (Říčan, 2005).

Uchovávání (držení v paměti) informací se drží ruku v ruce s procesem zapomínání. Nejjednodušeji se zapomínají informace, které si ukládá mechanická paměť (informace bez logických systémů). Nejlepší způsob pro dlouhodobé uchování představuje opakování si získaných informací. Opakování probíhá formou hlasitého projevu (zřejmé) nebo projevu tichého (skryté). (Sternberg, 2002). Při hlasitém opakování spatřujeme výhodu zapojení více smyslů, informace jsou přijímány sémantickým způsobem, vizuálním způsobem ale i akustickým – mluvčí získává zvukovou zpětnou vazbu.

Poslední fáze **vybavování** probíhá opět spontánně nebo záměrně. Spontánně přicházejí i myšlenky, které by jedinec nejraději v mysli potlačil. Naopak záměrné vybavení mnohdy vyžaduje obrovské úsilí. Proces vybavování úzce souvisí s procesem ukládání. Třetí fázi ovlivňují dostupnost a přípustnost informací. Dostupnost je ovlivněna uložením informace v dlouhodobé či krátkodobé paměti (informace dlouhodobé paměti jsou mnohem více dostupné). Přístupnost je determinována stupněm úrovně uložené informace. (Sternberg, 2002). Nejsnazší vybavení představují informace, které si jednatel ukládá do dlouhodobé paměti prostřednictvím častého zřejmého opakování, zároveň si vytváří asociace a logické vazby s dalšími uchovanými informacemi.

6.8. Představivost

Mentální reprezentace objektů a situací, které v danou chvíli nejsou smyslově vnímány, se nazývají představy. Prostřednictvím představ lze reprezentovat i předměty a skutečnosti, které nikdy nebyly smyslově zachyceny a prožity „na vlastní kůži“. V největší míře se v lidské mysli vyskytují vizuální představy. Člověk odpovídající na otázky (Jakou má barvu střecha vašeho domu? Kolik máte v bytě dveří?) převážně využívá vizualizace skutečností ve své mysli. (Sternberg, 2002). Představy přicházejí spontánně nebo s pomocí vlastního úsilí. Spontánní představy přicházejí formou denního snění. Vlastní úsilí představ podněcuje vlivy vnějšího prostředí. Částečně jsou regulovatelné skrz jejich vyvolávání nebo naopak potlačování. Představy se odlišují mírou své reálnosti, od něhož se odvíjí intenzita pocitů, které v člověku probouzí. Představivost velice silně provází dětský svět, děti se svými představami ztotožňují a přebírají je za skutečné, tento proces postupem vývoje odeznívá. Romských dětí se drží velice pevně a dlouho dobu se od reálného pojetí představ neoprostí. Představivost dětí je nezbytná pro život i edukační proces, dobře využitelná a zpracovatelná. Problémem se stává v případě silného ztotožnění dítěte se zkrácenou představou a jejího přijetí za skutečnou.

Představa připravuje dítě na činnost, přibližuje mu situaci, ve které se bude pohybovat, a může podněcovat kreativní nápady jejího zvládnutí. Představy napomáhají korigovat napětí při emocionálních problémech. Prožitá zklamání a nepříjemné situace lze potlačovat náhradními představami pro částečné uspokojení (jaké by to bylo, kdybychom to dokázali, co bychom udělali, kdybychom opravdu vyhráli deset milionů). Do třetice jsou fantasmie vnitřním světem, který pro každého představuje určitou hodnotu. Představy nemizí ani když jsou lidé sami a ničemu se nevěnují. Vnitřní svět se u každého různí svou bohatostí, je určena lidskými zájmy, vztahy, zážitky, množstvím podnětů, jenž na sebe lidé nechávají působit.

6.9. Programy pro rozvoj myšlení

Programy rozvoje myšlení vyžadují změnu v přístupu učitelů i celých škol. České školství funguje v zakořeněné tradici orientování se na výsledky získaných znalostí a dovedností, oceňování výsledků hodnotami známek. Výsledky mohou být pomíjivé a nepřesné. Programy, které uvedeme v následujících kapitolách upřednostňují proces, který předchází doposud vysoce oceňovanému výsledku. Hodnotnější se ukazují nabyté a ovládané strategie učení než jeden správný výsledek.

Aby učitel dokázal správně vést žáky k osvojování si strategií učení, musí porozumět způsobu učení se dětí. Mluvíme tedy o procesu, jenž zdůrazňuje kognitivní styl vyučování. Kognice představuje hledání, osvojování, zpracování, ztvárnění a produkci informací. Kognitivní prostředky, na jejichž rozvoj se programy zaměřují, žáci využijí v každodenním životě při psychických činnostech, přemýšlení, projektování, plnění úkolů. Zúčastněné jsou i emoce, cítění, prožívání a orientace v sociálních situacích. Kognitivní prostředky podporují žáky v porozumění měnícímu se kulturnímu, společenskému i technickému světu. (Lebeer in Lebeer, 2006). Učitel by neměl nechávat své žáky pouze učit se pamětně, mechanicky, předkládat své názory s jedinou správnou platností, měl by nechat své žáky rozvíjet se a myslet, tedy naučit je myslet. Proč by se měli žáci učit přemýšlet?

- Pro děti je náročné plně těžit pouze z materiálů, ze kterých se mají učit, bez rady zkušenějšího - jak se mají učit.
- Zdokonalování myšlenkových procesů tvoří základ pro řešení problémů a neustálé zdokonalování nedostačujících kognitivních funkcí.
- Stále více stoupá do povědomí společnosti nesouhlas s názorem statické a neměnné inteligence s rozhodujícím vlivem o schopnostech žáka.
- Výuka myšlení podporuje i kvalitu budoucího rodičovství a socializace.
- Dnešní svět je proměnlivý a velice rychle se přetváří z hlediska technologických pokroků, které vyžadují spíše znalost a aplikovatelnost procesů než znalost informací. (Howie 2003).

Nyní vymežíme tři programy, na kterých bychom chtěli přiblížit, v čem spočívá nová strategie přístupu k vyučování, rozvoj myšlení, pojetí role učitele a žáka. Vybrali jsme zkušenost zprostředkovaného učení Reuena Feuersteina, konceptuální vyučování Magne Nyborga a Portsmouthský přístup.

6.10. Zkušenost zprostředkovaného učení Reuena Feuersteina

Reuven Feuerstein

Reuven Feuerstein, profesor izraelského původu, se narodil v Rumunsku v roce 1921 do židovské rodiny. Po druhé světové válce a Holocaustu žil v Izraeli a pracoval s židovskou mládeží. Děti a mladiství, které vychovával a vzdělával, byli potomci uprchlíků z celého světa. Děti kulturně odlišné a emočně deprimované ztrátou rodičů. Převážná většina dětí nechodila nikdy předtím do školy, v testech inteligence prokazovaly nezvratné vývojové opoždění, jehož nezvratnost Feuerstein odmítal přijmout. Při výchovné i vzdělávací činnosti s mladými uprchlíky poznal, že jejich možnosti a učební potenciál nekorespondují s nízkými

hodnotami IQ. (Howie, 2003). Deficity mládeže spatřoval v absenci zkušenosti zprostředkovaného učení a kulturní neukotvenosti.

Feuerstein se náhodně seznámil s Jeanem Piagetem, který se věnoval studiu vývoje poznávacích funkcí. Feuerstein se s jeho názory rozcházel, nepřiklonil se k teorii zrání, ale vliv na kognitivní funkce viděl v interakci s lidmi a prostředím. Svou teorii pojmenoval zkušenost zprostředkovaného učení, spatřuje v ní hlavní podstatu pro vývoj kognitivních funkcí.

Vrátil se k práci v uprchlických táborech (Jižní Francie, Maroko). Věnoval se publikování článků, v nichž kritizoval testy inteligence, považoval je za sociálně nespravedlivé. Své názory a postoje obhájil v disertační práci na Sorboně v Paříži. Propracoval intervenční program – program instrumentálního obohacování a diagnostický nástroj – metoda dynamického vyšetření učebního potenciálu.

Během šedesátých let dvacátého století založil výzkumný ústav Hadassah – WIZO – Canada Research Institute. V institutu se zabývají výzkumem edukačního procesu, proškolovací činností a klinickým poradenstvím. Feuerstein se vypracoval na profesora pedagogiky v Izraeli, univerzitě Bar Ilan. (Lebeer in Lebeer, 2006).

6.11. Zkušenost zprostředkovaného učení

Dítě potřebuje získat zkušenost, na základě prožité zkušenosti se naučí něčemu novému. Zkušenost, kterou dítě získá může být neutrálního, kladného či naopak záporného charakteru. Negativní zkušenost vede dítě k budoucímu vyvarování se události, která špatnou zkušenost vyvolala. Jedná se o přímé učení se na konkrétních situacích, však k odpoutání se od konkrétních případů a schopnosti naučit se adaptaci v podobných, ale zároveň nových situacích, dítě potřebuje osobu zprostředkovatele. Zprostředkovatelem se může stát učitel, vychovatel, rodič nebo i zkušenější vrstevník. Vystupuje v roli průvodce dítěte v procesu učení, zprostředkovává dítěti zkušenost s okolním světem. Málková (2009) zmiňuje, že zprostředkující sám sebe vkládá do prostředí dítěte, mění interakci, ke které v daném prostředí dochází. Sám se dítěti přímo nabízí a směřuje ho („... *podívej se, jaké jsou venku černé mraky, bude určitě pršet...*“, „... *všimni si, že v rozích skládačky, jsou vždy jiné dílky, které jsou jiné než ostatní...*“).

Lebeer in Lebeer (2006) popisuje zprostředkovatele jako tlumočnicka, který třídí, vyčleňuje speciální podněty vhodné ke zprostředkování, podněty uspořádává, uvádí do vzájemných spojitostí, usměrňuje jejich působení, četnost i pořadí výskytu. Koordinuje

projevy dětí, snaží se v nich evokovat motivaci a vzbudit pozornost. Vše podstupuje se záměrem zintenzivnění efektivity procesu učení.

Jestliže se proces učení má stát procesem zprostředkování, učitel by měl přestat dávat žákům pouze pokyny, úkoly, vymezovat fakta. Odstoupit od jediného záměru předávání vědomostí. Učitel – dobrý zprostředkovatel zkušenosti – se podílí na rozvoji poznávacích funkcí žáků, samostatnosti v učení. Howie (2003) uvádí, přestože se zkušenost zprostředkovaného učení stále vyvíjí a zdokonaluje, Reuven Feuerstein v roce 1993 (International Workshop in Shores, Jerusalem) prezentoval dvanáct kritérií pro zkušenost zprostředkovaného učení:

- Zprostředkování záměru a vzájemnosti.
- Zprostředkování přesahu.
- Zprostředkování významu.
- Zprostředkování pocitu kompetence.
- Zprostředkování kontroly chování.
- Zprostředkování sdílení.
- Zprostředkování pocitu sounáležitosti.
- Zprostředkování individuálních rozdílů.
- Zprostředkování stanovení, hledání a dosahování cíle.
- Zprostředkování náročnosti.
- Zprostředkování vědomí jednotlivce jako měnící se skutečnosti.
- Zprostředkování cesty z optimistickými alternativami.

Kritéria záměru a vzájemnosti, přesahu, významu jsou všeobecná, vždy musí být přítomny, aby došlo ke zprostředkování zkušenosti učení.

Zprostředkování záměru v praxi znamená, že vše, co učitel do vyučování přináší vychází z potřeb žáků. Jejich potřeby jsou nadřazené potřebám samostatných hodin nebo školních programů. Žák by měl z učitelova vyprávění rozpoznat záměry práce, co je cílem, co mu daná činnost přináší, proč postupuje zrovna takhle a ne jinak, popisuje Málková (2009). Zprostředkovatelovy záměry mohou být vědomé i nevědomé, jsou vedeny v duchu kultury. Pro efektivní učení zprostředkovatel hledá nejlepší způsob, jak zprostředkování záměru uchopit. Zprostředkovat záměr a dosáhnout jisté změny lze skrz podněty, způsob prezentace podnětů, míru emocionality žáků ve společné interakci. (Howie, 2003).

Jak již bylo zmíněno dítě by mělo vědět, kam jeho práce, popř. hodina směřuje, čili jaký má cíl. I dospělý nerad realizuje něco „*jen tak*“. Jestliže má vytýčený cíl, je motivován

ho dosáhnout. Proto nenechávat žáky pracovat bez uvedení cíle nebo cílů. I v případě banálních pokynů, jenž učitel dává během vyučovací hodiny: „*Otevřete si sešit na nové stránce.*“ Copak se zrodí v dětské hlavičce, pokud učitel předem nevykládá, jaká práce bude následovat, jakým způsobem a kde se uskuteční. „*Proč si máme zase otevírat ten sešit?!*“ Většina dětí si pro sebe tiše zamručí a sešit otevře, ale objeví se i menšina, která zbytečně sešit otvírat nebude, jestliže se jasně nedozví proč. Jednoduše se na důvod otevření sešitu zeptá, načež rozčílí neomylného učitele, který zvýšeným hlasem odpoví: „*Prostě jsem to řekl, tak si ho otevři a na nic se neptej.*“ Učitel nakonec ztrácí chuť k vysvětlování, žák ztrácí chuť k práci. Zmíněná situace by nemusela nastat, kdyby žák předem znal důvod požadované činnosti.

Stejně tak se pracuje s pomůckami a didaktickým materiálem. Žáci by neměli mít přístup k pomůckám, dokud neví, k čemu přesně slouží a s jakou činností jsou spjaty. Žák si pomůcku ohmatá, zjistí, že se podobá něčemu, co zná a hned si pomůcku spojí se svoji zkušeností. Což je vlastně výborný postup, ale pouze v případě, kdy pomůcka v dítěti evokuje správnou asociaci. V případě opačném si dítě zafixuje svůj nesprávný prvotní dojem a v další hodině nebo i běžné životní situaci si vždy jako první vybaví svoji nesprávnou tezi. Při práci s různými pomůckami či didaktickým materiálem nenecháváme žáky vybírat si je sami. Vždy jim předem zadáme pokyny a kritéria výběru.

Lebeer in Lebeer (2006) uvádí Feuersteinovy pokyny, jejichž prostřednictvím se naplňuje kritérium záměru. Učitel by se měl vyjadřovat srozumitelně, jednoduše a jasně. Učitel nemusí v hodině ukazovat, že vyniká v řečnictví a znalosti odborných termínů, tím by své žáky spíše odradil než zaujal. Nová slova je vždy potřeba vysvětlit. Žáky je třeba stále motivovat, užívat počátečních motivačních příběhů, zejména souvisejících s životní zkušeností nebo situací, do které by se žák mohl dostat. „*Opakování je matka moudrosti*“, opakování ale také nudí, proto by měl učitel vymýšlet a zkoušet různé způsoby, jak opakování obměnit a účelně ho žákům zprostředkovat. Vymýšlení si paradoxů, humorně až přehnaně žákům uvést úkoly, které stojí v protikladu těm, které chce s žáky probrat. Učitel žáky překvapí, pobaví a to si oni nejlépe zapamatují. Učitel by se neměl bát být v kontaktu s žáky během vyučování, tedy udržovat oční kontakt, a vybízet k němu i žáky. Důležitým požadavkem je dopřát žákům dostatek prostoru. „*Netlačit na pilu*“ a nechat jim dostatek času na odpověď. Děti obvykle odpověď znají, ale nedokážou si ji rychle připravit a formulovat. Ony také nechávají prostor na odpovědi, kterých se po učiteli dožadují, z toho vyplývá další podstatná zásada: nenechávat děti bez odpovědi.

Kriterium přesahu (transcendence) využívá získaných znalostí a dovedností v rozsáhlejší kontextu. Nově získané informace, poznatky, jevy by se dítě mělo naučit využít v dalších situacích a jiných souvislostech, spojovat jevy minulé s přítomnými i budoucími. Lebeer in Lebeer (2006) nabízí Feuersteinovy připomínky, kterých by se měl pedagog vyvarovat. Učitel se neupíná na látku, kterou právě vyučuje, protože potom by nepovažoval za nutné, nové informace, jevy či vztahy spojovat do různých souvislostí. A prvek přenosu by se vůbec neuskutečnil. Není na škodu, když se žáci snaží sami vyhledávat různé spojitosti, vycházet z vlastních zkušeností a nápadů. Proto se učitel nedomnívá, že odhalování souvislostí je zbytečné. Učitel by se měl vyvarovat pocitu, že řešením vlastním úsilím získá více času a práce půjde rychleji kupředu. V prvním momentu se učitelem provedená práce tváří jako rychlejší, ale učitel brzy pozná, že ušetřený čas se brzy ztrácí, ba dokonce vzniká potřeba času dalšího. Dítě již v prvním momentu ztratilo kontakt s novou skutečností, protože učitel si ji vzal na starost sám. Nemělo šanci si ji bezprostředně vyzkoušet a zafixovat. Nová informace se brzy ztrácí. Učitel je nucen se k ní nakonec vrátit, znovu objasnit a pracovat s ní. Co se týká hodnocení a opravování, učitel nevrací žákovi úkol opravený červenou barvou bez dalšího vysvětlení. K správnému zapamatování si informací, musí dojít k pochopení žakových chyb. Při automatické opravě, žák jen přepíše měkké i na tvrdé y, ale neví proč, jaká je souvislost apod. Je pravděpodobné, že se žák dopustí chyby opětovně. Z toho důvodu by se neměl učitel vyhýbat krátkým objasňujícím komentářům. Další možností je nechat žáka si na svoji chybu přijít samotného. Až bude znát správnou odpověď na otázku proč je to chyba, přijde se svým odůvodněním za učitelem.

Co by učitel měl dělat, aby dosáhl využití zprostředkování v širším kontextu? Neustále poukazovat na možné vztahy a spojitosti. Zní to jednoduše, ale je to v praxi vůbec možné? I kolem běžných věcí se line množství různých vztahů. Zdánlivě obyčejné spojení: Maminka a tatínek si koupili dům. Slovo maminka může znamenat, kteroukoliv maminku, kteréhokoliv dítěte nebo je to právě ta tvoje maminka a žádná jiná. Z pohledu maminky je maminka také její maminka čili babička dítěte. Maminka je manželkou tatínka a tatínek je manželem maminky, protože měli spolu svatbu. Koupili si dům, jako si dítě koupí v obchodě bonbóny, hračky, časopisy. Vydá za svůj nákup peníze, stejně tak jako maminka a tatínek vydali peníze za nákup domu. Mohli si koupit dům nebo byt, jaký je rozdíl mezi bytem a domem? Takový postup v běžných hodinách není možný. Jedna věta by mohla být předmětem jedné vyučovací hodiny. Učitel by si měl sám zvolit, jaké souvislosti je možné žákům nastínit, podle jejich věku, mentální vyspělosti, dosavadních znalostí a zkušeností. Vhodné je porovnávat, třídit,

poukazovat na podobnosti, vyhledávat nadřazené a podřazené pojmy. Pracovat s žáky na rozlišení podstatného od méně důležitého, vymyslet strategii podle, která by jim pomohla k rozpoznávání. Vytvářet pravidla a zásady, jejichž prostřednictvím dochází ke zevšeobecnění. Učitel dětem sestaví postup potřebný k nákupu čokolády, děti se podle stejného postupu řídí i při nákupu prášku mamince, novin tatínkovi nebo mouky pro babičku. Učitel podněcuje k hypotézám u konkrétních činností, jaký dopad by měli v budoucnosti. „*Co by se stalo kdybys zapomněl zavřít vodovodní kohoutek a voda by stále tekla do umyvadla?*“ „*Co by se stalo kdybys zapomněl nakrmit psa?*“ Vyřknutím hypotéz si žáci uvědomí, že jejich činy mají následky, které mohou ovlivnit budoucnost.

Třetí kritérium **zprostředkování významu (hodnoty)**. Pojem význam je v tomto kontextu úzce spjat s vnitřní motivací a potřebou, která dává dítěti pocit naplnění a smysluplnosti na rozdíl od motivace vnější. (Howie, 2003).

Žák si vytváří lepší a přesnější představu o předmětu, jevu nebo situaci, dodá-li jí zprostředkovatel citově nabitý význam. Nezaujatý postoj zprostředkovatele se odrazí v pochopení a odhalování významu předmětu, jevu či situace. Pedagog, zprostředkovatel, se musí vyvarovat neutrálnosti v každé situaci a za všech okolností. Není špatné se vyjadřovat o vlastních hodnotách i pocitech. Není správné, aby učitel zatajoval svůj původ nebo původ některých žáků, nebo dokonce zakazoval zvyklosti odlišné kultury a zanedbával ji. Je třeba žáky směřovat určitým směrem, proto je pedagog neponechává samotně si vysvětlovat svět.

S významy by měl učitel pracovat vždy v kontextu. Čeština je rozmanitý jazyk obsahující mnoho stejně znějících slov, která nesou různé významy. Vedle emocionálního náboje slova by učitel neměl opomenout gesta, mimiku obličeje, pohyby těla. Neverbální komunikace dítěti usnadní pochopení slova či situace. Učitel připomíná významy některých předmětů. Mohou to být dárky, které dítě dostane nebo samo daruje. S dárky souvisí různé svátky, narozeniny, oslavy. Žák by měl slyšet, že jsou výjimečné dny, které vyžadují jisté chování, oblékání, zásady. Každý na různé situace reagujeme odlišně, což není špatné. Uvedli jsme nepotlačování odlišných kultur. Učitel by je měl naopak žákům přibližovat, porovnávat je, přiblížit jejich zvyky, oblékání, apod. (Lebeer in Lebeer, 2006).

Vedle třech hlavních a určujících kritérií pro zkušenost zprostředkovaného učení uvedeme dalších pět kritérií, které Howie (2003) považuje za důležité pro individuální rozdíly. předchozí tři kritéria Feuerstein popisuje jako univerzální, všeobecně platné, následující jsou odlišné v různých kulturách.

Zprostředkování pocitu kompetence. Dítě potřebuje pocit, že někam patří, nejistota a nepředvídatelnost existence k pocitu kompetence a sounáležitosti nepřispívají. (Howie, 2003). Pocit vlastní kompetence přispívá ke kladnému sebehodnocení.

Lebeer in Lebeer (2006) varuje zprostředkovatele před hodnocením výkonu žáka pouze podle známek a doprovázením špatných známek skleslým obličejem. Stupnice známek nemůže postihnout všechny schopnosti, dovednosti a snahu žáka. Neshazovat práci žáka jen proto, že postupoval správným směrem, ale nedošel ke správnému výsledku. Pochopení postupu je mnohdy důležitější než jedno správné číslo či slovo. Poznávací funkce žáků nerozvíjí ani stále stejné, žákům proslulé úkoly. Pracují na nich mechanicky krok od kroku, aniž by museli nad nimi přemýšlet. Není dobré žákům poskytnout velké množství informací a podnětů, které je povedou k pasivitě, protože už nebudou mít možnost objevovat nové informace a vztahy.

Podle znalosti svých žáků učitel zprostředkuje úlohy, které nejsou jednoduché, ani náročné, je podstatné žáky dovést k pocitu úspěchu, pro motivaci se žáků učitel ptá na otázky, ke kterým by měli znát odpověď. Úkoly nemusí připravovat učitel sám, společná příprava vede žáky i k uvědomění si správného chopení se úkolu. Není vždy jednoduché vybrat typy otázek a úloh, které by žákům přesně padly na míru. Zprostředkovatel by měl vždy brzy rozpoznat schopnosti svých svěřenců.

Zprostředkování kontroly chování Howie (2003) pojímá za dosti náročné v případě žáků z odlišných kulturních prostředí. Požadavky na kontrolované chování se v mnoha kulturách liší, míra nebezpečnosti má různé pojetí v rámci kultur. U Lebeera in Lebeer (2006) najdeme, že zprostředkovatel vede žáky k samostatnému řízení chování, zprostředkovává jim jistou střední cestu bez impulsivních nebo naopak pomalých a těžkopádných reakcí.

Učitel by se měl vyhnout trestání žáků bez vysvětlení, bezdůvodné braní věcí žákům bez vysvětlení nebo neustálému výhrušnému dozoru. Jsou to situace, které zbytečně děti vystavují stresovým situacím a neustálému tlaku kontroly. Dítě potřebuje znát vysvětlení učitelova jednání. Žáci propadají vzteku a panice nebo naopak pasivitě i v situaci, kdy učitel vyvolává vždy žáka, jenž se přihlásí první (většinou se jedná vždy o jednoho samého). Žáci reagují přehnanou soutěživostí nebo pasivním útlumem, oba jevy jsou pro edukační proces nežádoucí.

Není na škodu žák upozornit na náročnost zadaného úkolu (při neschopnosti vyřešit ho lehce nepropadají panice nebo rezignaci). Učitel se snaží předcházet zkratovitému

a impulsivnímu jednání žáků, promýšlí předává strategie kontroly chování. Strategie je dobré zprostředkovat formou her. Zvládat kontrolovat své chování je v mnoha případech nadlidský výkon. Žáci, snažící se o kontrolu ve škole, bývají neúspěšní v domácím prostředí. Většinou jim chybí zprostředkovatel, který by užíval a dohlédl na strategie, které užívá dítě ve škole (otázka spolupráce učitel – rodiče).

Zprostředkování pocitu sounáležitosti zahrnuje posilování pocitu sounáležitosti přesahujícího hranice nukleární rodiny směrem do celé společnosti. Je zapotřebí vytvořit vhodné vzorce chování a podmínky aplikovatelné do širší okruhu rodiny i společnosti. (Howie, 2003). Sounáležitost je nástroj užívaný proti odcizení se. Při pocitu sounáležitosti je třeba podporovat pozitivní vztahy k lidem, celým sociálním skupinám.

Lebeer in Lebeer (2006) doporučuje zprostředkovateli, aby život dítě byl bezprostředně vázán pouze na nukleární rodinu a bránit širším kontaktům. Neměl by žákům zbytečně ulevovat na základě jejich potřeby speciálně vzdělávacích potřeb nebo vyřazovat žáka z činnosti pro horší výsledky. Každý nemůže vynikat ve všech oblastech. Pro vytvoření adekvátních vztahů k různým sociálním skupinám by zprostředkovatel neměl opomíjet zprostředkování tradic různých kultur.

Zabránění uvíznutí dítěte pouze v prostředí nejužší rodiny může zprostředkovatel podporou kamarádství, zájmových kroužků, mimoškolních akcí. Členství v kolektivu vyžaduje dodržování pravidel, která chrání práva a utužují povinnosti příslušníků. Mezi členy panují sociální rozdíly, které zprostředkovatel naučí žáky chápat a respektovat.

Zprostředkování sdílení má velice blízko k zprostředkování sounáležitosti. Feuerstein potřebu sdílení spatřuje hlavně u dětí s potřebou silného sdílení zážitku s další osobou. Další osoba se stává součástí zkušenosti. (Howie, 2003). Zkušenost sdílení lze usnadnit vyzdvihováním emocí, vybízením ke společnému sdělování zážitků a pocitů, což ulehčí i kontakt s dalšími lidmi.

Zprostředkovatel nevede rozsáhlé monology, neodpovídá stroze a bez výkladu, taktéž nepřijímá odpovědi, které jsou bez vysvětlení. Nepřijímá vysvětlení, kterým nerozumí všichni zúčastnění, nepodporuje rivalitu a individuální práci, nebrání otevřené komunikaci mezi žáky navzájem, kde nevystupuje jako prostředník.

Naopak při zprostředkování sdílení je dobré podporovat otevřené diskuse, sdělování zážitků, učení se novým pojmům, srozumitelnému vyjadřování, respektu názoru ostatních. Pro lepší pocit sdílení a spolupráce lze žáky rozsadit způsobem, kdy si uvidí do obličeje. Neopomínat skupinové práce, projekty, vzájemné kontroly úkolů. (Lebeer in Lebeer, 2006).

Pocit sdílení je důležitý pro celou skupinu nebo třídu. Vytváří se přátelské a otevřené prostředí, kde není místo pro zrod šikany.

Zprostředkování individuálních rozdílů zahrnuje utváření jedince jako jedinečné individuality, odlišení se od ostatních, vytváření vlastního unikátního charakteru.

Jestliže chce zprostředkovatel vyjádřit, že respektuje každého jako individualitu, neměl by přijímat vždy jen jednu odpověď za korektní. Mnoho individualit, mnoho myslí, mnoho názorů. Proto by učitel – zprostředkovatel neměl považovat kreativní a nápadité myšlenky za pošetilé, očekávat od všech žáků absolutně stejné výsledky, držet si stejná měřítka na všechny žáky. Drobná malá dívka nemůže stačit statným chlapcům při aktivních činnostech, naopak statní chlapečci nemusí stačit drobné dívce v matematice, a není to důvodem pro vyloučení ze školy, proto by ani učitel neměl nikoho vyloučit z kolektivu.

Učitel respektující individuální rozdíly nechává žáky se volně vyjadřovat, dokáže rozeznat míru obtížnosti úkolů pro určité žáky, podporuje jejich samostatnost a nevnučuje jim vlastní názory jako jediné správné. (Lebeer in Lebeer, 2006). Individuální rozdíly souvisí s individuálním přístupem učitele k žákům, ten úzce souvisí s počtem žáků ve třídě, časových a prostorových podmínkách, kreativitě a pružnosti učitele.

Následující kritéria se uplatňují převážně motivačně:

Zprostředkování stanovení, hledání a dosahování cíle. Existence je založena na minulých zkušenostech, které jsou přenášeny do přítomnosti i budoucnosti. Aby se cíle života staly reálnými a překonatelnými, aby se děti nebály vytýčit si cíle, kterých dosáhnou svých přání, zprostředkovatel je vede k: vytvoření si seznamu možných cílů, hypotetickému myšlení, shrnutí závěrů, stanovení si priorit. Vytýčené způsoby chování zahrnují srovnávací kognitivní dovednosti, ale také sociální a emocionální předpoklady. (Howie, 2003).

Pro zprostředkování stanovení, hledání a dosahování cíle není vhodné zadávat povinnosti bez předcházejícího objasnění důvodu, vyhýbat se dětským otázkám typu „proč“, nechat dítě, které se očividně nudí, pokračovat v této činnosti. Zprostředkovatel neznehodnocuje dětské sny, nebortí jim představy. Slovy, že mají nereálné cíle a že nezvládnou obtížné úkoly jsou dětem brány jistoty, mění se jejich hodnocení i sebehodnocení, postrádají smysl činností.

Naopak děti je třeba povzbuzovat i ve zdánlivě nereálných cílech, připravovat strategie, jak jich je možno dosáhnout. Pokud žák nemá cíl, zprostředkovatel pomáhá nějaký najít, od pasivity ho vede k aktivitě. Jestliže je žák neúspěšný na cestě k dosažení cíle, zprostředkovatel pomáhá jednotlivé kroky analyzovat, nabídnout mu jiné. (Lebeer, 2006). V dětství je vytvořen pojem cíl, dítě si je vědomo, co znamená, co obnáší. Naučí se s různými

cíli procházet dětstvím, dospíváním i dospělostí. V věcech, kterým se věnuje nachází smysl, vše, co dělá, nese cíl a směr budoucího života.

Zprostředkování náročnosti představuje pátrání pro novosti a složitosti a schopnost plánovat.

Dítěti se zdravotním postižením, znevýhodněním nebo vývojovými potížemi neprospějí stálé úlevy, pohodlnost, omluvy. Dítě ztrácí možnost i sílu bojovat, překonávat překážky, dosahovat cílů. K zprostředkování náročnosti nedojde ani ve stále stejném bezpečném prostředí, neznamená to, že dítě je předhozeno nové náročné situaci či prostředí, ale má zprostředkovatele, který poskytne podporu při nových krocích.

Není nutné žákům zadávat složité úlohy, které nejsou schopni zvládnout, stačí takové, které nezvládli sami ještě v úplném rozsahu. Aby se žáci neobávali složitějších úkolů, učitel vytvoří prostředí, které jednoznačně a tvrdě neodsuzuje chyby. Při dobře zvládnutých aktivitách žáky podporuje a motivuje k dalším a náročnějším výkonům, snaží se přitom odstraňovat stereotypy. (Lebeer in Lebeer, 2006).

Zprostředkování vědomí jednotlivce jako měnící se skutečnosti vyplývá z Feuersteinovy filosofie: lidský jedinec je schopen se změnit. Zprostředkování vědomí jednotlivce jako měnící se skutečnosti a Feuersteinova myšlenka představují nemírně podstatné zprostředkování pro všechny, kteří jsou v kontaktu s dětmi. (Howie, 2003).

Lebeer in Lebeer (2006) nesympatizuje s prostředím, jenž nechává dítě pasivní, představou rodičů, že jejich děti mají na „*všechno ještě čas*“. Nepřijatelné jsou názory, které nepřipouští změnu v chování jedince, vylouvání se na dědičné dispozice ovlivňující chování.

Feuerstein považuje možnost změny za velice důležitou, zprostředkovatel by měl vytvořit vhodné prostředí, jenž ji podpoří. Motivace ke změně je třeba posilovat přesvědčeními, že genetické vzorce nebývají rozhodující, vývojové poruchy nejsou ireverzibilní stavy, stereotypní vzorce myšlení se nejeví jako vždy nejlepší přístup. Zprostředkovatel by měl osvětlit významy změny, možnosti, následky. Dále může podat životní příběhy slavných osobností např. s postižením, kteří dokázali mnohé i přes různá omezení. Literární díla, v nichž postavy dospěli pozitivních změn v chování a prožívání. Vysvětlit dětem, že se mění všichni bez rozdílu, záleží na každém, zda pozitivním či negativním směrem.

Zprostředkování cesty z optimistickými alternativami vyplývá z Feuersteinova optimistického pohledu. Pokud jedinec zaujme optimistické stanovisko, cítí se být mnohem

kreativnější, schopnější a aktivnější. S pesimistickým zaujetím jedinec zůstává na místě, není schopen postupovat žádoucím směrem. (Howie, 2003).

Pesimistickými přístupy jsou ovlivněny i kognitivní procesy, dojde k zablokování a žák není schopen další práce. Proto by se měl učitel vyvarovat častému upozorňování na žákovy nedostatky, více než snadně dítě sklouzne k přesvědčení o své neschopnosti řešit úkoly a situace.

V případě, kdy se žák dostane do případu, z něhož nevidí žádné řešení, zprostředkovatel mu pomáhá získáváním nových zdrojů a informací. Učitel povzbuzuje žáka, připomíná mu předchozí zvládnuté úkoly, úspěšná řešení dřívějších situací. (Lebeer in Lebeer, 2006). Zprostředkovatel musí odstranit z žákovy mysli pesimismus a negace, podporovat v něm pozitivní myšlení, prožívání a cítění. S pozitivními myšlenkami přichází dobré nápady, kreativita, chuť k práci.

6.12. Metoda instrumentálního obohacování

Feuerstein společně s kolegy rozpracoval tři systémy použitelné pro teorii zkušenosti zprostředkovaného učení. Vedle dynamické metody vyšetřující učební potenciál a systému vytváření modifikujícího prostředí pro utvoření interaktivního systému spolupodílejících se osob uvedeme nejznámější metodu instrumentálního obohacování.

Metoda instrumentálního obohacování představuje uspořádaný intervenční program, jenž se hodí učitelům pro zlepšování porozumění v rámci edukačního procesu, při výchově a vzdělávání kognitivně deprimovaných žáků pomocí zkušenosti zprostředkovaného učení. Metoda není založena na vědomostech vyplívajících z kulturní příslušnosti, proto je široce aplikovatelná. Využívá se pro děti i dospívající různého věku s výukovými potížemi, vhodná se ukázala jak pro děti nadané, které však v edukačním procesu selhávají, tak i děti „normální“. Možnost využití metody se nabízí i rodičům dětí s problémy chování a vzdělávání dospělých k svižnějšímu a účinnějšímu uvažování. Pro zvládnutí programu se předpokládá ochota spolupracovat s učitelem, základní vizuální a motorické dovednosti.

Instrumentální obohacování se skládá ze čtrnácti instrumentů (= úlohy instrumentálního obohacování). Kognitivně zaměřené úkoly disponují abstraktní povahou, žáci nepotřebují předešlé znalosti k jejich řešení. Úlohy jsou řešitelné „*papírem a tužkou*“ a neobsahují správná řešení. Žádná odpověď není vlastně nesprávná. Důležitý je myšlenkový proces, který u žáků proběhne. Žáci se naučí zvládat strategie, pracovní postupy a principy, které mohou aplikovat z uvedených příkladů do reálných životních situacích.

6.13. Struktura metody instrumentálního obohacování

Všechny nástroje vedou k obohacování kognitivních procesů, které přispívají k řešení problémů. Zmínili jsme čtrnáct instrumentů Feuersteinovy metody:

Uspořádání bodů se skládá ze seskupení teček, v nichž žáci hledají vztahy podle stanovených pravidel. První instrument rozvíjí kognitivní dovednosti ve smyslu stálosti a jejího zachování, přesnosti, podchycení impulsivity, správnost a plánování. (Howie, 2003).

Do Orientace v prostoru Howie (2003) řadí celkem tři ze čtrnácti instrumentů. Lebeer in Lebeer (2006) uvádí orientaci v prostoru I, orientaci v prostoru II, přechodné vztahy.

Orientace v prostoru I napomáhá žákům se vyznat v prostorových vztazích, porozumění vlastní pozici a okolních objektů z různých úhlů pohledů (vlevo, napravo, vzadu a vpřed).

Orientace v prostoru II se zaměřuje na osvojení si pevné soustavy prostorových vztahů, nejen z hlediska umístění, ale i určení směru, práci se souřadnicemi a jejich zaznamenávání.

Přechodné vztahy představují orientování se mezi elementy v dané skupině na základě jejich odlišných vlastností (větší, menší, stejný). Vztahy žákům označujeme za přechodné (v různých vztazích mohou mít různé postavení).

Orientace v prostoru přispívá ke kognitivní dovednostem jako jsou utvoření si strategie pro ztvárnění prostoru, koordinaci a integraci systémů, produkce vztahů na základě dedukce a koordinace.

Porovnávání vede žáky k jeho porozumění, vyhledávání rozdílů i shod. Instrumentem porovnání se docílí samostatné komparace předmětů, jevů i situací. V instrumentu se začíná komparacemi nejzákladnějších konkrétních předmětů (jablko a banán) po abstraktní situace. Rozvíjejícími dovednostmi jsou spontánní porovnávací schopnost, přesnost, diskriminace, úsudky o podobnosti. (Lebeer in Lebeer, 2006).

Třídění seskupuje předměty dle určitých pravidel a obecných znaků (třídění dle barvy, velikosti, tvaru). Zdokonaluje duševní procesy organizaci a pochopení nadřazenosti a podřazenosti objektů.

Ilustrací je myšlen rozbor kreseb problémových situací. Kromě analýzy se žáci učí časově situaci zařadit a vymyslet východiska situace. Myšlení a uvažování prolíná celý proces ve fázích vstupu, průběhu i výstupu situace.

Analytické vnímání odvádí pozornost žáků od povrchního vnímání světa. Žáci pronikají k jednotlivým částem celku, poznávají vztahy, které se mezi nimi odvíjí. Tento proces provádí i opačně - na základě částí rekonstruují celek. Rozvíjí hypotetické myšlení, logické uvažování, diskriminaci, kategorizaci. (Howie, 2003).

Instrument **Rodinných vztahů** vede ke znalosti vztahů v rodině užší i širší (Janova matka je sestra Petry, jak se jmenuje Janova teta?). Znalost rodinných vztahů prostupuje každodenní život.

Časové vztahy zahrnují prostředky měření času, rychlost času, členění času, přesnou produkci časových informací.

Instrukce se týkají geometrických tvarů. Žáci by měli dokázat převést verbální instrukce do podoby geometrických tvarů a naopak. Instrukce musí být přesné a výstižné a je třeba je pročitat nebo poslouchat až do konce pro správné provedení úkolu (Nakresli obdélník, kruh a čtverec. Čtverec je menší než kruh a kruh je menší než obdélník. Obdélník leží napravo od čtverce a čtverec leží mezi obdélníkem a kruhem).

Instrument **Číselné řady** napomáhá k vytvoření vzorců, podle kterých se žáci učí předvídat události. Vzorce a pravidla se váží na zdánlivě nenavazující čísla. Porozumění číselným řadám vede přemýšlení o příčinách, pocitu jistoty stabilních vzorců.

Tranzitivní vztahy (sylogismy) nabízí pochopení vztahů mezi množinami (průnik množin, podmnožiny, sjednocení množin) a jejich znaků. Množinou je míněn systém elementů shodných vlastností.

Sestavování obrazových šablon se zaměřuje na složitější obrazce různých barev i tvarů, schopnost mysli obrazce analyzovat na jednotlivé díly. Analýza složitých obrazců vyžaduje vyšší duševní operace např. představivost, fantasi, analytické vnímání, usuzování, induktivní logiku, schopnost přemoci impulsivitu a udržet duševní klid. Poslední instrument apeluje na odpouštění se od konkrétního myšlení. (Lebeer in Lebeer, 2006).

Metoda instrumentálního obohacování prostřednictvím čtrnácti propracovaných instrumentů směřuje k vytýčeným cílům:

- Efektivnější a samostatnější způsob učení s apelem na rozvoj kognitivních funkcí. Žák je veden k systematickému vyhledávání informací, potlačení impulsivity, péli, vytrvalosti, plánování, hledání důkazů, příčin, důsledků, vnímání souvislostí a spojitostí.
- Rozšiřování slovní zásoby. Znalost pojmů je podstatná pro seskupování a třídění informací a korektní vyjádření hypotéz a závěrů. Žáci ovládají pojmy, jimiž přesně pojmenovávají jevy svého prostředí.
- Rozvoj vnitřní motivace. Vnitřní motivace souvisí s vhodnými zvyklostmi a návyky myšlení pro řešení situací. Není založena na vnějších odměnách a instrukcích.

- Podněcování motivace. Instrumenty představují úkoly, které potlačují neúspěch. Žáci, kteří se ve škole setkávali s dlouhodobou školní neúspěšností, najednou poznávají úspěch a vidí své vlastní schopnosti řešit problémy.
- Rozvoj hloubavého myšlení. Potřeba žáky podněcovat k přemýšlení nad souvislostmi a kladení si otázek.
- Žák jako aktivní zdroj nových informací. Zprostředkovatel musí změnit žákovo vlastní sebepojetí žáka, z pasivního příjemce informací v něm odhalit aktivního a schopného jedince.
- Kladné sebepojetí se rozvíjí prostřednictvím obměněného vyučovacího stylu, čímž se změní i způsob učení žáka. Instrumentální obohacování posiluje pocity kompetence a vede žáka k zaujetí zvědavého stanoviska.
- Změna přístupů učitelů. Feuersteinova metoda vede učitele od stylu směřujícího na výsledky ke zprostředkujícímu stylu, jenž vyzdvihuje proces vyučování a učení nad dosažené výsledky.

6.14. Konceptuální vyučování

Magne Nyborg (1927 – 1996) původně učil na základní škole, později obhájil doktorský titul na norské Univerzitě v Oslu. Po získání doktorského titulu se nakonec stal i profesorem, působil na Univerzitě v Institutu pro výzkum vzdělání. Zabýval se rozsáhlými výzkumy, které se týkaly především poruch učení. Jeho nejvýznamnější práce v oblasti vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami byl model konceptuálního vyučování. Prvotně se Nyborg inspiroval v psychologii učení a obohatil svoji práci i poznatky z pedagogiky a didaktiky.

Svůj model konceptuálního učení zkoušel na dětech s poruchami učení a převážně na dětech s hodnotami IQ v rozmezí padesát až sedmdesát. Později ho aplikoval i do výuky pro děti bez přítomnosti poruch učení či nízké intelektového potenciálu do mateřských i základních škol. Nyborgovu modelu se dostalo kladného ohlasu. Žáci vzdělávaní dle modelu konceptuálního vyučování prokazovali pozitivní pokroky v učení. Dnes je konceptuální vyučování součástí vzdělávacích systémů některých škol, jiné školy ho nemají zájem prosadit.

V roce 1988 se stal Magne Nyborg zakladatelem Institutu aplikované pedagogiky (INAP), který dodnes seznamuje učitele, rodiče i žáky s modelem konceptuálního vyučování a výsledky výzkumu.

6.15. Model konceptuálního vyučování

Celý model se skládá ze čtyř základních postupů myšlení. Tři postupy stojí samostatně, čtvrtý se prolíná všemi třemi fázemi. Proces postupující základní tři fáze se nazývá **analytické kódování**. Proces analytického kódování rozebírá a vybírá vhodné položky, které se objevují v zájmu žáka¹³, položky o nichž chce žák zjistit informace prostřednictvím tří dalších postupů. Vysvětlili jsme čtvrtou fázi, společnou všem dalším, k nimž můžeme přistoupit:

- První fáze: **Selektivní (výběrová) asociace**. Učitel přinese před žáky předmět určitého tvaru. Na výzvu mají žáci za úkol popsat tvar, pro zapojení většího počtu smyslu se ho mohou dotýkat. V dalším kroku žáci kreslí tvarově podobné předměty. Není důležité podrobné kresebné vypracování předmětů, ale zachování stále stejného tvaru. Učitel žákům předkládá i jiné vlastnosti předmětů – jakou mají barvu, velikost nebo, jak jsou umístěny v prostoru. Jestliže vybraný předmět má kulatý tvar, učitel s žáky neustále opakuje: „*Náš předmět je kulatý*“. Opakovanou verbalizací si žáci zafixovávají pojem „*kulatý*“, zároveň se setkávají i s nadřazeným pojmem „*tvar*“ a spontánně si nové pojmy zakládají do pojmové soustavy (znají nové pojmy a zároveň zvládají i podřazenost a nadřazenost pojmů).

- Druhá fáze: **Výběrové rozlišování = sledování rozdílů**. V centru učení je ponechán kulatý tvar. Učitel žákům demonstruje několik objektů různých tvarů, mezi nimiž se nachází i předměty tvaru kulatého. Žáci mají za úkol určovat, které objekty spadají do skupiny kulatého tvaru a které se od ni liší. Jestliže žáci zvládají tvarovou diskriminaci, v dalším kroku učitel vybídne žáky k hledání obrazců kulatého tvaru kolem sebe. Nejprve začne s těmi, které bezprostředně zachytí zrakem, poté si mohou žáci sami vymýšlet takové, které znají i mimoškolní prostředí (jestliže vycházíme z předpokladu, že výběrové rozlišování probíhá ve třídě školy).

- Třetí fáze: **Výběrové zobecňování = sledování podobnosti**. Ani v třetí fázi se neupouští od kulatého tvaru. S podobností žáci pracovali i v předchozí fázi, jen se na ni nezaměřovali přímo, přirozeně vyplývala z určování diferencí. Přímou se k ní přistupuje ve třetí fázi. Učitel žákům demonstruje další obrazce, které jsou sice kulatého tvaru, ale různé velikosti i barvy. Učitel se žáků táže, zda jsou si jednotlivé obrazce podobné a proč, za jakých

¹³ Model konceptuálního vyučování lze aplikovat na děti předškolního věku, děti školního věku, dospívající i dospělé (se specifickými poruchami učení). Naše diplomová práce zahrnuje postavu učitele a postavu žáka, proto budeme užívat pojem žák.

okolností. Správná odpověď, jenž by měla z úst žáků zaznít: „*Ano, jsou si podobné, protože mají kulatý tvar.*“

Ve všech fázích je nutné, aby žáci neustále verbalizovali své poznatky, neustálé omílání slov a spojení (kulatý, tvar, jsou odlišné, jsou si podobné, mají kulatý tvar) se může zdát únavné a zbytečné. Není tomu tak. Žákům se opakované pojmy dostávají do verbálního povědomí. Navíc spousta žáků pozná správné řešení problémů, ale jen málokdo z nich je dokáže přesně verbálně popsat. Verbalizováním poznatků si žáci efektivně osvojí nové pojmy, porozumí podstatě problému a zvládne ji správně interpretovat. (Hansen in Lebeer, 2006).

6.16. Analytické kódování

Již jsme zmínili proces analytického kódování, který prolíná předchozí fáze, právě analytické kódování má výsadní postavení v Nyborgově modelu. Učitel musí pokládat analytické kódování za nezbytné, zpočátku neustále s žáky opakuje analytické kódování pojmů. Zprvu představuje učitel hlavního činitele, žáci se k němu následně připojují a spolupracují, až dochází k finální fázi a postupují samostatně. Jednotlivé kroky analytického kódování se zvládnou postupem času pamětně.

Při osvojování si procesu analytického kódování, učitel pracuje s předměty, které nejsou žákům neznámé. Jsou jimi myšleny předměty denní potřeby, se kterými se žáci běžně setkávají doma i ve škole (klíč, hrnek, váza, míč). Není na škodu, když si děti sami předmět do výuky obstarají, každý svůj předmět může vnímat bezprostředně všemi smysly. Aby osvojování procesu kódování nepůsobilo nudně a stereotypně, učitel může zvolit obměny. Výběr objektu ke kódování může probíhat pouze v rámci třídy nebo naopak i mimo ni, učitel nebo i žák si zvolí předmět, popisuje ho, ostatní žáci se předmět snaží uhodnout. Také se dva žáci mohou posadit zády k sobě, jeden z nich drží předmět nebo obrázek předmětu v ruce a popisuje ho. Druhý žák obdrží tužku a papír a pokouší se daný předmět dle popisu nakreslit. Nejsou vyloučeny ani doplňující otázky. Nakonec žáci mohou vyhledávat podobnosti a odlišnosti v předloze a nově vzniklém obraze.

K nácvičku analytického kódování existují speciální materiály tzv. *Hry pro Annu*. Tento soubor pochází od Gunvor Sonnesyn, který zpracovala v roce 1999. Systém se skládá z deseti her, pro každou hru jsou vytvořeny speciální karty. Pochopitelně karty navádí žáky k verbalizování barev, velikostí, tvarů, počtu, umístění v prostoru.

Uvedeme příklad usuzování vlastnosti písmene T analytickým kódováním.

**Otázky pokládané učitelem
(postupem času samotným žákem):**

Možné reakce:

Kolik částí má písmeno T?	Písmeno se skládá ze dvou částí.
Jakého tvaru je každá z jeho částí?	Každá část má tvar rovné čáry.
Jakou zaujímá polohu každá z jeho částí.	Jedna část je v poloze svislé a jedna část v poloze vodorovné.
Jaký mají k sobě vztah jednotlivé části?	Vodorovná čára leží na horním konci svislé čáry a svislá čára se dotýká prostředku vodorovné čáry.
Jakou hlásku písmeno T představuje při čtení?	Písmeno představuje hlásku, kterou čteme [té].

Analytické kódování písmen se v rámci konceptuálního vyučování běžně užívá. Úspěšná metoda při práci s dětmi s poruchami učení.

6.17. Dítě, učitel, škola v procesu konceptuálního vyučování

Konceptuální vyučování je vhodné uplatnit i u dětí předškolního věku. Podmínky, které musí splnit vycházejí ze zvládnuté dovednosti zachytit i zpracovat a porozumět slovním pokynům a zprávám, dále je dobré, aby dokázaly opakovat slova a jednoduché věty po učiteli i ostatních dětech. Po dlouholetých a četných výzkumech se stalo konceptuální vyučování nejvhodnějším pro:

- Děti předškolního věku a žáky prvních tříd, jejichž vývoj není narušen zdravotním postižením či jiným oslabením.
- Děti a dospívající, které se potýkají s problémy v oblasti jazyka.
- Děti a dospívající opožděného vývoje, s problémy v učení, nižšími intelektovými schopnostmi.
- Děti a dospívající s poruchami chování.
- Děti a dospívající se zrakovým či sluchovým postižením.

Učitel se v rámci konceptuálního vyučování může vypracovat sám, studuje publikace, odkazy na internetu, záleží na tom, od koho a jakým způsobem se o konceptuálním vyučováním dozvěděl. Podle míry jeho zájmu je možné si metodu osvojit. Tento přístup je

většinou typický pro začátek. Učitel se s metodou seznámí, snaží se o ní vyhledat informace. Pro efektivní a správné zvládnutí konceptuálního vyučování se učitelé zapojují do specializovaných kurzů, které jsou zaměřené přímo na strategii Nyborgova vyučování. Nejzákladnější školení trvá přibližně kolem dvou dnů, což je minimum, jenž by měl zájemce (zájemcem nemusí být vždy jen učitel) o Nyborgovu metodu podstoupit. Efektivnější se zdají být kurzy, které jsou rozvrženy na delší časové úseky (nejdéle se jedná zhruba o jeden rok a půl).

Učitel při aplikování modelu Nyborgova učení má volnou ruku ve zvolení posloupnosti fází. Přesné držení se osnovy pomáhá učiteli začínajícímu či méně zkušenému. Nejdůležitější podmínkou je respektování prozatímních dosažených znalostí a dovedností žáků, věku žáků i jejich motivace. Žáci tvoří při volbě jednotlivých kroků rozhodující aspekt. Během konceptuálního vyučování by si měl učitel zapisovat poznámky a připomínky k probíhajícímu procesu učení. Jestliže se pochopení a následné výkony nejeví jako dostačující, musí učitel změnit podmínky a způsob vedení procesu učení.

Je-li konceptuální vyučování aplikováno během vyučování ve škole, doporučuje se provádět třikrát týdně v časovém rozmezí dvaceti pěti minut v průběhu jednoho školního roku. Druhý školní rok si vystačí se dvěma dny v týdnu, třetí školní dokonce jedenkrát za týden. Časové rozmezí je individuální, záleží na předcházející práci s žáky. V rámci konceptuálního vyučování se pracuje ve skupinách. Zvláště u dospívajících žáků s poruchami učení se upřednostňuje práce v malých skupinkách nebo i jednotlivě.

6.18. Konceptuální systémy

Konceptuální systémy mohou být ve výuce realizovány dvěma strategiemi: základní a složitější konceptuální systém.

Základní konceptuální systém se orientuje na barvu, tvar, postavení, polohu, velikost, pohyb, povrch, skupenství, teplotu, čas či váhu. Pracuje s obrázky, modely, počítačovou grafikou. Vždy se vychází z pochopení učitelova projevu, proto učitel disponuje s pojmy týkajícími se uvedených vlastností. Žák si musí osvojit a dokázat vhodně používat pojmy základního konceptuálního systému. Správné zvládnutí pojmosloví představuje prostředek efektivní komunikace.

Složitější konceptuální systém navazuje na základní konceptuální systém. Orientuje se na učení se náročnějším konceptům a konceptuálním soustavám. Zabývá se složitějšími objekty a úkazy ve stylu místností, měst, zahrad, parků, budov. Učitel se snaží probouzet v žákovi „*badatele*“. Badatel neustále pomýšlí na otázky: „Čím jsou si dané objekty

podobné?“, „Čím se od sebe objekty liší?“, „S jakými dalšími předměty bych je mohl zaměnit?“. (Hansen in Lebeer, 2006).

Konceptuální vyučování má velice širokou aplikovatelnost, odvíjí se od učení se pojmům jednoduchých vlastností různých předmět, posuzování těchto vlastností na určitých předmětech, jevech, situacích, činnostech. Prostřednictvím konceptuálního vyučování lze získat různých dovedností a vstoupit do všech školních vyučovacích předmětů. Žáci si postupně osvojují pojmy od těch nejzákladnějších, až po složité pojmové konstrukce. Zároveň jim rozumí a dokáží se o nich vyjadřovat. Rozvíjí se slovník dětí a s ním plnohodnotná, efektivní a účelná komunikace. Dítě se naučí získané informace proměnit v konkrétní poznatky. Konceptuální vyučování disponuje důležitým znakem, jímž je pozitivní motivace. Dítě si je brzy vědomo viditelného pokroku, je motivováno k dalšímu postupu a získává odlišný pohled na učení. Motivace je také ovlivněna přístupem učitele, měl by vypíchnout činnosti, které žák zvládá a být tím, kdo ho při učení podporuje a nehledá jeho chyby. V rámci konceptuálního vyučování nepadají špatné odpovědi a tvrzení. Učitel by měl zjistit, proč žák zvolil určitou odpověď, porozumět myšlenkovým pochodům žáka. Existuje důvod, podle kterého si žák vybral svoji odpověď.

6.19. Metoda Grunnlaget

Jedná se o norskou metodu, která vychází právě z metody konceptuálního vyučování Nyboga. V Norsku se hojně aplikuje v mateřských i základních a školách. Grunnlaget znamená v českém překladu Základ. (clovekvtsni.cz). Než učitel začne zvažovat, jak nejlépe žáky naučit psát, číst nebo počítat, měl by primárně zvážit, jak se to dítě naučí, jak přemýšlí, jak ho správně vést edukačním procesem, aby si zprvu osvojil právě samostatný vzdělávací proces. Konceptuální vyučování jsme probrali v předchozích kapitolách, není třeba metodu Grunmlaget více rozvíjet, přesně se řídí principy a postupy konceptuálního vyučování.

Školení metody Grunnlaget, jejíž tvůrci nesou jména Morten A. Hem a Gunvor Sonnesyn, v České republice zprostředkovala společnost Člověk v tísní¹⁴. Sami autoři přijeli proškolit pedagogické pracovníci, kteří se sami konceptuálnímu vyučování věnují.

V poslední době se metoda Grunnlaget aplikuje při práci s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí. Sociálně znevýhodněné prostředí děti oslabuje v oblasti českého jazyka a procesu sociálního začlenění. (clovekvtsni.cz). Metoda založená na osvojování si

¹⁴ Člověk v tísní je obecně prospěšná společnost, která si vzala za cíl pomáhat lidem v krizových situacích a oblastech se zřetelem na dodržování lidských práv.

a porozumění pojmosloví, v součinnosti s konkrétními předměty, za rozvoje komunikačních dovedností dává dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí možnost na pokrok a úspěch.

6.20. Rozvoj řeči a myšlení prostřednictvím výuky čtení

Program rozvoje nese také označení **Portsmouthský přístup**. V zaměření přístupu se nachází kognitivní rozvoj dětí, které mají obtíže s učením a snaha o inkluzi těchto dětí. Rozvojem a vzděláváním dětí s obtížemi při učení se začali zabírat psychologové Portsmouthské univerzity roku 1980. Primárně byla jejich práce směřována na děti s Downovým syndromem. Nakonec se program vhodně prokázal i pro děti s opožděným kognitivním i řečovým vývojem. Pro efektivitu programu vědci vychází z poznatků o psychickém vývoji dětí, jenž není zatížen různými obtížemi. Podle informací o běžném psychickém vývoji se snaží zjistit, co vede k opožděnému vývoji u některých dětí a věří, že porozumění opoždění je povede k lepším vzdělávacím i terapeutickým projektům.

Portsmouthský přístup se ubírá dvěma hlavními proudy. První je zaměřen na studie psychických procesů, jazyka a čtení. Druhý proud se zabývá výzkumem inkluze u dětí předškolního i školního věku. Při rozvoji jazykových schopností je důležitá spolupráce rodičů, program směřuje k dětem již v prvních měsících jejich života prostřednictvím augmentativní komunikace¹⁵. (Buckley in Lebeer, 2006). Práce s rodiči a dětmi již během prvních měsíců života dítěte je reálná v případech dětí s Downovým syndromem nebo jiným mentálním postižením. V případě dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, jakožto i dětí romských nelze takovou spolupráci s rodiči předpokládat. Navíc domněnku, že děti ze sociálně znevýhodněných lokalit nebo odlišného sociokulturního prostředí se v budoucnu potýkají s učebními nebo jazykovými problémy, není možné rodičům jen tak namlouvat.

Rozvíjení dovednosti čtení a prohlubování čtenářských aktivit vede k správnému vývoji řeči, samozřejmě jazyka, ale také paměti. Portsmouthský program je založen na dvou základních pilířích, které jsou rozhodující a určující pro rozvíjení programu i správného přístupu k dětem s obtížemi v učení:

- Psychické schopnosti jsou v každém člověku zakódované od narození. Všechny děti disponují schopností učení, myšlení, pamatování, dedukce. Schopnost lze rozvíjet prostřednictvím aktivního procesu interakce a umem užívat jazyk a řeč. (Buckley in Lebeer, 2006). Dítěti s mentálním postižením či jinak opožděným vývojem nelze upřít možnost učit

¹⁵ Augmentativní komunikace neboli komunikace podporující komunikační proces. Určena jedincům, kteří mají dispozice pro orální řeč.

se, vzdělávat se a dále se rozvíjet pro jeho pomalé a zpožděné tempo. Dítě si uvnitř sebe nese schopnost k učení, potřebuje jim jen rozvést správným směrem a způsobem, který bude dítěti vyhovovat.

○ Duševní a sociální rozvoj každého dítěte podmiňuje sociální prostředí, které ho obklopuje a doprovází celou dobu jeho růstu. Vývoj v sociálním prostředí se odráží od sociálního působení rodičů, rodinných příslušníků, vychovatelů, učitelů i vrstevníků. Ukazatelem kvality podnětného sociálního prostředí je jazyk. Právě ten se rozvíjí a formuje podle množství a kvality verbálních interakcí. Děti, které jsou vychovávány a vzdělávány v prostředí, které je brzdí, ba dokonce dále nerozvíjí, bez vlastního přičinění dopadají na nepodnětnost takového prostředí. Těžko měnit sociální prostředí dítěte, nezájem či nepřizpůsobivost rodičů, nedostatek času či peněz. Učitel však možnost ovlivnit sociální růst má, tedy alespoň během školního vyučování.

6.21. Vývoj jazyka a řeči

Řeč je nezbytná pro úspěšný kognitivní vývoj, převážně vnitřní řeč, která napomáhá usuzování, pamatování, přemýšlení prostřednictvím slov, které jsou adekvátně požívány. Proto děti, u kterých jsou znatelné problémy při učení, by měly být vedeni k ovládnutí vyjadřovacích schopností. Dítě si řeč osvojuje v průběhu komunikace každého dne, mimo jiné podmiňuje i schopnost ovládat jazyk. Má-li být dítě úspěšné v každodenních rozhovorech a sociálních interakcích, musí se správně vyjadřovat, k čemuž přispívají jisté obratnosti v oblasti jazyka. Potřebné dovednosti lze rozdělit do čtyř skupin: komunikace, řeč, slovní zásoba, gramatická pravidla. (Buckley in Lebeer, 2006).

Komunikace neprobíhá pouze verbálně, jinak by nemluvňata byli přímo odsunuti od jakéhokoliv kontaktu s okolním prostředím (nonverbální komunikaci¹⁶ samozřejmě neužívají pouze nemluvňata a malé děti, které ještě neumí mluvit. Je součástí komunikačního projevu každého z nás, mnohdy se prostřednictvím nonverbální komunikace člověk dozvídá více, než prostřednictvím slov). Dítě by si mělo primárně osvojit prvky nonverbální komunikace. Kontakt očí, mimika, úsměvy i např. tón hlasu se stanou již neoddelitelnou částí celoživotního komunikování. Pro oblast komunikace dětí se objevuje nebezpečné riziko v její nedostatečné kvalitě. Děti s mentálním postižením nebo řečovým opožděním nejsou dospělými tolik zahrnovány řečovými projevy pro strach z nepochopení, zbytečného

¹⁶ O nonverbální komunikaci se můžeme dočíst např. v publikaci O. Tegzeho Neverbální komunikace.

zatěžování mysli dětí. Naopak děti s různým opožděním ve vývoji potřebují kvalitu a kvantitu komunikačních možností znásobit.

Řeč závisí na zvládnutém srozumitelném vyslovování jednotlivých slov. V průběhu zdravého řečového vývoje dítěte se první opravdová slova („máma“) derou z dětských úst kolem jednoho roku života, popisuje Šimíčková Čížková (2003). Již na první slova podstatně působí podpora rodičů při správné výslovnosti, dobrý sluch. Jestliže má dítě správně kopírovat zvuky a přesně vyslovovat, musí je adekvátně slyšet. Rozvoj řeči úzce souvisí s krátkodobou sluchovou pamětí. Vymezení krátkodobé paměti jsme si již věnovali v předchozí kapitole o kognitivních procesech. Sluchová znamená udržení vstupní sluchové zprávy na několik málo sekund. Což je čas, kdy mozek musí vyhledat správný význam pro zvukový impuls. Kvalita krátkodobé sluchové paměti má vliv na osvojování si nových slov a také na proces porozumění. Trénink krátkodobé sluchové paměti se uskutečňuje prostřednictvím slovních pokynů za současné zrakové opory (využití obrázků, značek, textů, grafů).

Slovní zásoba se rozděluje na pasivní a aktivní. Pasivní, jenž dítě samo neužívá, ale rozumí ji, se objevuje dříve, než samotné aktivní užívání slov. Děti lépe pochopí významy slov díky jejich spojování s konkrétními předměty i činnostmi. Pro rozvoj samotné řeči je důležitý sluch, který je podstatný i při verbální komunikaci: zvládnutí sluchové diferenciaci („les – pes“). Slovní zásoba se tedy mimo jiné rozšiřuje za pomoci sluchu, aby dítě dokázalo svůj sluch zaměřit, potřebuje na zvuk upřít pozornost. Děti svoji pozornost většinou zaměřují spontánně, projevují zájem o předměty a jevy v blízkém prostředí. Dospělý průvodce pomáhá dítěti s rozvojem slovní zásoby, když dítěti verbálně pojmenuje objekt, jímž se dítě zrovna zaobírá. Slovní zásoba člověka se rozšiřuje po celý jeho život, největší postup se projeví v čase povinné školní docházky. Slovní zásoba reprezentuje vědomosti o světě. Dítě projevující se malou slovní zásobou a pomalým rozmnožováním slovní zásoby současně pomaleji poznává svět. (Buckley in Lebeer, 2006).

Osvojování si **gramatických pravidel** navazuje na slovní zásobu, nebo-li dítě, které zatím užívá jednoslovná vyjádření, si nemůže osvojovat gramatická pravidla. Dítě zprvu užívá podstatných jmen, sloves, přídavných jmen. Pro gramatiku je ze začátku důležité správné pořadí užívaných slov, vyjádření množného či jednotného čísla, času, rozlišení otázek od vět oznamovacích, postupuje se podle daných pravidel, postupně ke složitějším akcím (užívání zájmen, předložek, pomocných sloves,...). Kvalita i množství zkušeností v oblasti

komunikace, um čtení a učení se ovlivňují jak rozvoj slovní zásoby, tak zvládnutí strategií gramatiky jazyka.

6.22. Řečová a jazyková intervence

Následně uvedeme, jak podporovat dítě (žáka) v oblasti jazykového řečového rozvoje v rámci Portsmouthského přístupu. Podle programu se práce s dětmi rozděluje dle věkových kategorií, které děti rozdělují do tří skupin: děti do pěti let, od pěti do jedenácti let, od jedenácti do šestnácti let věku. Jednotlivé zásady řečové a jazykové intervence, které platí pro všechny věkové kategorie (Buckley in Lebeer, 2006):

- Rozvíjet vždy všechny zmíněné okruhy (komunikaci, řeč, slovní zásobu, gramatická pravidla). Pro žáky je běžné, že slovní zásoba i komunikační zdatnost dosahují celkem dobré úrovně, opak je zřetelný ve znalostech a aplikaci gramatických pravidel. Přesto se od procvičování lépe zvládnutých kategorií neodstupuje.

- Vědět, že porozumění řeči se nabývá dříve než samotné řeči. I když dítě samo aktivně řeč neužívá, je potřebné, aby se na dítě mluvilo. Pasivně bude slovům rozumět.

- Respektovat individuální temp. Učitel nemůže předpokládat, že všechny žáci první třídy nastoupí na povinnou školní docházku se stejným jazykovým a komunikačním vybavením. Znalosti a zkušenosti žáků ovlivňuje řada faktorů (hlavně podnětnost sociálního prostředí). bez respektování individuálního tempa trpí žáci přeceňováním jejich znalostí a dovedností, ale i podceňováním.

- Podporovat neverbální komunikace. V rámci verbalizování, se neopomíná oční kontakt, mimika obličeje, ani gesta.

- Neopomíjet hry a činnosti zaměřené na rozvoj řeči. Důležité jsou i běžné každodenní činnosti – správný způsob žvýkání, polykání, dýchání, správné držení těla. Dále opakování věcí, které vidí nebo slyší, práce s úsměvem, cvičení obličejových svalů, napodobování různých zvuků zvířat, věcí, činností, učení se říkadlům, básním a písničkám.

- Využívat posunků a znaků. Gesta, pohyby, prvky znakové řeči usnadňují rozvoj mluvené řeči. Pro žáky, jenž mají problémy snadného získávání informací pouze sluchovou cestou, posunky tvoří nezastupitelné místo. Žáci lépe porozumí slovům i jejich významům. Z vlastní zkušenosti uvádíme, že v rámci školské praxe vysoké školy jsme se na základní škole, primárně určené pro žáky se sluchovým postižením, setkali s romským chlapcem, který nebyl sluchově postižený, ale značné řečové a komunikační nedostatky měl. Ve třídě byli žáci, kteří i přes sluchové postižení poměrně dobře mluvili a rozuměli. Chlapec se učil znakům stejně jako jeho spolužáci. V komunikaci, ve které nemusel znaky užívat, chyboval

a nenacházel správná slova. Při zapojení znakování k jeho řečového projevu byla komunikace snazší. Propojením obou složek docházelo k lepšímu uvědomování si a pohotovosti užívat správné pojmy.

- Nezapomínat na příběhy. Mnoho dnešních rodin nemá čas dětem vyprávět pohádky nebo poslouchat příběhy. Učitel může funkci vypravěče zastoupit. Krom učitelova vyprávění, je třeba děti pobízet k opakování příběhů, popisování předmětů, činností, zážitků, vymýšlení si vlastních příběhů. Žáci se naučí mluvit v delších větách a postupem času začnou tvořit správné větné konstrukce.

- Procvičovat krátkodobou sluchovou paměť

- Upřednostnit zrakové vnímání.

- Zlepšovat každodenní komunikaci. Nechat žáky komunikovat co nejvíce, s učitelem, vzájemně mezi sebou i v monologu. Nepotlačovat dychtivost vyprávět zážitky, obohatí řečově i komunikačně sebe, zároveň zprostředkuje nová slova, nové pojmy a novou zkušenost ostatním spolužákům.

6.23. Čtením k rozvoji řeči

Techniky Portsmouthského přístupu rozvíjí dovednost čtení, psaní, jazykovou schopnost, myšlenkové schopnosti. Čtení je aktivní činnost, při které se žáci seznámí s novými slovy (rozšiřují si slovní zásobu) a dostanou představu o gramatické stavbě jazyka. Navíc žáci s problémem učení se pouze prostřednictvím sluchu, díky čtení rozvíjí svoji řeč. Výuka čtení je reálná, jestliže dítě dokáže pracovat přibližně se čtyřiceti až padesáti slovy – pojmenovává obrázky na kartách, vybírá dvojice stejných obrázků, nalezne dvojice obrázků podle kritéria. Zásady čtení vedoucího k rozvoji řeči:

- Zprvu žáka učit symbolickým vyjádřením. Žáky by měl umět číst slova pro jejich význam. Začíná se s jednoduchými slovy, jejichž význam žák zná. Od jednoduchých slov se přechází k víceslovným pojmenováním.

- Využívat karty se slovy. Kartičky se napsanými slovy se využívají jako klasické obrázkové pexeso. Žáci hledají dvojice stejných slov. Dobře se využívají slova podstatných, přídavných jmen a sloves. Žáci nemusí hledat jen shodné dvojice, ale spojením různých sliv lze vytvářet obrázková leporela (karta PES + karta BĚŽÍ).

- Hláskovat slova. Stačí znalost pár slov napsaných na kartách a dá se pracovat s hláskováním jednotlivých písmen. Motivační využití rýmů, rytmických básniček, obrázků žáky baví.

- Využívat čtení i pro výuku gramatiky. Podstatné je vycházet slovní zásoby žákovského světa. Vymýšlet věty pro žáky atraktivní, vtipné a zajímavé. Žáci si mohou zpracovávat vlastní leporela a knihy o jim známých věcech a činnostech.

- Čtení napomáhá správné výslovnosti. Jakmile žáci umí přečíst nějaké slovo, může se začít pracovat s jeho hláskováním, ale i přesnou výslovností jednotlivých hlásek.

- Neopomínat i proces psaní. Díky psaní si žáci osvojují tvorbu nových vět a souvětí. Nejprve si mohou vybírat jednotlivé karty se slovy, z kterých budou větu sestavovat, karty skládají podle správného slovosledu a nakonec větu napíší, přičemž dochází k uvědomění si jednotlivých hlásek, korelaci mluvené a psané podoby písmene. (Buckley in Lebeer, 2006).

Program Rozvoj řeči a myšlení prostřednictvím výuky čtení odkazuje na důležitost vizuální opory a krátkodobé paměti pro rozvoj řeči a jazyka. Dále ukazuje významnou úlohu řeči a jazyka pro kognitivní vývoj. Primárně je určen pro děti s mentálním postižením, hlavně děti s Downovým syndromem. Jako velice účelný se prokázal i v aplikaci dětem a žákům s obtížemi při učení nebo s opožděným řečovým a jazykovým vývojem. V rámci školního vyučování je nejlépe aplikovatelný do vzdělávacího oboru Český jazyka a literatury. Předně využívá čtenářských a písemných dovedností.

6.24. Porovnání programů pro rozvoj myšlení

Programy	Zkušenost zprostředkovaného učení	Konceptuální vyučování	Portsmouthský přístup
Jednotné zásady	Práce je možná se všemi dětmi. Není rozhodující ani stupeň postižení. Není daná horní hranice schopností.	Práce je možná se všemi dětmi. Není rozhodující ani stupeň postižení. Není daná horní hranice schopností.	Práce je možná se všemi dětmi. Není rozhodující ani stupeň postižení. Není daná horní hranice schopností.
Speciální zásady	Kognitivní funkce se rozvíjí skrz zkušenost zprostředkovaného učení.	Pro efektivnost učení, dítě porozumí analýze informací a konceptuální soustavě.	Rozvoj kognitivních dovedností skrz výuku čtení je neefektivnější v raném věku.

Hlavní cíl	Rozvoj kognitivních funkcí, slovní zásoby, vytvořit adekvátní myšlenkové procesy, utužovat vnitřní motivaci, vytvořit z pasivního příjemce aktivního činitele. Kromě zaměření na dítě, se cíl váže i k učiteli, změně jeho vyučovacího stylu a rozmachu zprostředkovatelské podpory.	Zprostředkování pojmů, jazykových dovedností, konceptuálních soustav a jejich aplikace, podporovat důvěru ve vlastní schopnosti.	Rozvíjet slovní zásobu, řeč, komunikační prvky, zdokonalovat čtenářskou dovednost, krátkodobou paměť.
Osoby realizace programu	Dítě a učitel.	Dítě a učitel.	Dítě, učitel a rodič.
Cílové skupiny	Všichni. V praxi: jedinci s kognitivním vývojovým opožděním a poruchami učení, sociálně ekonomickou deprivací, nadanými žáky.	Všechny děti (prevence poruch učení). V praxi: Děti s poruchami učení, kognitivními vývojovými obtížemi.	Děti s Downovým syndromem a jinými kognitivními vývojovými obtížemi.
Věk	Zkušenost zprostředkovaného učení – neomezený věk (od narození), v případě přímo metody	Již od čtyř let věku.	Již od narození.

	instrumentálního obohacování až od devíti let věku.		
Postoj učitele	Splnění všech kritérií zkušenosti zprostředkovaného učení.	Pochopení procesu založeného na interakci mezi žákem a učitelem, principu konceptuálního vyučování.	Užívání metod založených na stavbu a vnitřní i vnější vztahy jevu.
Pole působnosti	Zkušenost zprostředkovaného učení ve všech oblastech. Instrumentální obohacování od páté školní třídy, při rehabilitaci dětí, na odborných učilištích, při neuropsychologické rehabilitaci dospělých.	Ve škole v běžné výuce nebo jako prostředek doučování.	Raná aplikovatelnost. V předškolních zařízeních i školních (první i druhý stupeň základní školy).
Způsob aplikace	Zkušenost zprostředkovaného učení: zprostředkovatel nemusí být proškolen. Instrumentální obohacování: pro jednotlivce nebo malou skupinu, zprostředkovatel musí být zaškolen.	Proškolený učitel v individuální práci nebo s malou skupinou.	Vyučování jednotlivce nebo malé skupiny, domácí procvičování.
Požadavky na učitele	Pedagogické vzdělání, základní zaškolení.	Pedagogické vzdělání, základní zaškolení.	Základní školení je dosažitelné každému zájemci.
Školící	Instrumentální	Institut aplikované	Nadace vzdělávání

instituce	obohacování: školící střediska s certifikátem (u nás katedra psychologie pedagogické fakulty Univerzita Karlova v Praze).	pedagogiky (INAP).	jedinců s Downovým syndromem (DownsEd).
-----------	---	--------------------	---

Uvedli jsme tabulku celkového zhodnocení (inspirovaná Lebeerem 2006) tří programů pro lepší orientaci. Portsmouthský systém vykazuje společně se zkušeností zprostředkovaného učení nejširší záběr cílové skupiny, ovšem je závislý na schopnosti dítěte naučit se číst, což nemusí být mnohdy snadné, v prvé řadě se také orientuje na děti postižené Downovým syndromem. I přes řadu výhod - rozvoj slovní zásoby a samotné řeči, neapelování na odborné školení učitele (což je výhoda jen z různých úhlů pohledů), bychom neuváděli tento přístup jako nejvhodnější v práci s romskými žáky také pro závaznou spolupráci rodičů, jak víme navázání kontaktu a spolupráce s romskými rodiči není vždy snadná, a pro nejefektivnější aplikovatelnost v raném věku (většina romských dětí se neúčastní předškolního vzdělávání).

Metoda Magneho Nyborga nám připadá pro romské žáky efektivní, je výborné, že apeluje už na prevenci poruch učení, vede žáky k analýze a rozebírání předmětů a obrazců. Chválíme vytváření představy o jednotlivých pojmech a jejich důslednou fixaci neustálým opakováním, apel na správně vyjadřovací a komunikační prostředky. Lze ji využít ve školním prostředí i jako doučovací alternativu, učitel potřebuje školící výcvik. Metoda Grunnlaget, která je odnoží konceptuálního vyučování se dostává do České Republiky díky zprostředkování Člověka v tísni.

Feuerstein vytvořil skvělou metodu zkušenost zprostředkovaného učení, která disponuje širokým záběrem, jak v oblasti cílové skupiny (pokud přímo nemluvíme o metodě instrumentálního obohacování, která vychází ze zkušenosti zprostředkovaného učení, jenž je určena až pro děti starší devíti let, tak v rozsáhlém množství dovedností a rozvoji kognitivních funkcí, kterých lze dosáhnout. Přímou zkušenost zprostředkovaného učení nevyžaduje akreditované školení, metoda instrumentálního obohacování ano. Feuersteinova metoda se v České Republice dostává do povědomí také díky její propagaci Doc. PhDr. Věrou Pokornou.

II. Praktická část

7. Přístupy učitelů k romským žákům

7.1. Východiska výzkumného šetření

„Tak oni vidí naše romské děti; pár testů a dají je na zvláštní školu...“

Matka chlapce studujícího na základní škole praktické.

V listopadu roku 2007 Evropský soud pro lidská práva vynesl rozsudek, který potvrdil diskriminaci romských žáků v oblasti vzdělání ze strany České republiky. Stížnost na Českou republiku podalo osmnáct českých občanů (romského původu) na podkladě článku 34 Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod. Stěžovatelé¹⁷ zastávali názor, že na nich bylo dopuštěno diskriminace z důvodu rasy a etnického původu při plnění práva na vzdělání. Stěžovatelé byli umístěni do základních škol praktických¹⁸ na základě vyšetření pedagogicko – psychologických poraden, za souhlasu zákonných zástupců. Zákonní zástupci mnohdy sami usilovali o přeřazení svých dětí z „běžných“ základních škol do základních škol praktických. Stěžovatelé jsou přesvědčeni, že byli segregováni podle způsobu uplatňování odpovídajících právních norem do zvláštních škol pro Romy. Podle uvedeného předsvědčení jsou běžné základní školy pro majoritu. Stěžovatelé si jsou jisti svými rozumovými schopnostmi a kvalita vzdělání jim byla upřena nižší kvalitou výuky na tehdejších zvláštních školách. (errc.org).

Během roku 1999 byla provedena případová studie v Ostravě (odkud stěžovatelé pocházeli). Studii měla v kompetenci Amnesty International.¹⁹ Šetření ukázalo, že romští žáci tvořili na základní škole praktické 95% všech žáků, kteří se vzdělávali ve třídách pro děti s lehkým mentálním postižením. Je snad možné, aby většina dětí romského původu měla mentální postižení?

Mnoho romských dětí bývá umisťováno do základních škol praktických na základě rozhodnutí rodičů. Romští rodiče se obávají diskriminace jejich dětí a předsudků některých učitelů. Jsou si vědomi toho, že se dětem dostane slabšího vzdělání, ale prostředí s menším

¹⁷ Jako stěžovatelé jsou označeny osoby, jenž podaly stížnost proti České republice. Před Soudem stěžovatele hájilo Evropské středisko pro práva Romů se sídlem v Budapešti.

¹⁸ V průběhu školní docházky stěžovatelů (1996 – 1999) byly základní školy praktické označovány jako zvláštní školy. K přejmenování škol došlo se zákonem č. 561/2004 Sb.

¹⁹ Amnesty International je dobrovolnické hnutí, jenž usiluje o respektování lidských práv na celém světě.

počtem žákům (zvláště rozumově slabších), žáků převážně ze sociálně slabých rodin se jim jeví jako mnohem přátelštější a tolerantnější pro jejich potomky. V danou situaci se nezaobírají tím, že svým ratolestem ubírají šanci na další a kvalitnější vzdělávání. Žákům základních škol praktických se většinou nabízí „*pouze*“ možnost vyučení se. (amnesty.org).

Pokud sami romští rodiče neusilují o zařazení dítěte do základní školy praktické, mohou v zařazování do patřičného vzdělání zklamat školská poradenská pracoviště²⁰. Romské děti mohou selhávat při diagnostických vyšetřeních ve Wechslerových testech, orientačním testu školní zralosti nebo modifikovaném reverzním testu. Všechny testy jsou standardizované, platí nejen v České republice, ale i v zahraničí. Přesto zkušenost ukazuje, že děti z jiného sociokulturního prostředí v nich dostatečně neprospívají. Problém spočívá spíše ve způsobu jakým jsou testy užívány. (varianty.cz). Pracovníci školských poradenských pracovišť by měli brát na zřetel, že selhávání romských dětí není často důsledkem mentálního postižení. Romské děti neuspějí pro jazykovou bariéru (viz. kapitola Specifika romského žáka), způsob výchovy, který rozvíjí jiné vlastnosti, jenž testy nezměří, nebo prostě nejsou motivovány k dobrému výkonu. Romské děti před nástupem na povinnou školní docházku žijí převážně v rodinách, kde jsou vedeny podle romských tradic, od majority mohou být segregovány. Pro lepší adaptaci žáků majoritě a prevenci zařazování do základních škol praktických by mohla přispět docházka romských dětí do mateřských škol nebo účast v přípravných ročnících.

Aby nedocházelo k vyřazování znevýhodněných žáků z hlavního vzdělávacího proudu, prostupuje vzděláváním inkluze. Řekněme, že od devadesátých let dvacátého století celosvětově systém školství zaplavuje vlna nového pohledu na vzdělání žáků s postižením nebo určitým znevýhodněním. Tato vlna nese název inkluzivní vzdělávání. Od devadesátých let dvacátého století pojem inkluze začíná postupně vytlačovat pojem integrace. Integrací se nazývá proces začleňování se osob z řad minorit (zdravotně postižení, cizinci, etnické menšiny, kulturní menšiny) do společnosti. Školní integrace zahrnuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami²¹ a jejich začlenění se do běžného vzdělávacího proudu. Integrace vyžaduje od začleněných žáků adaptaci na školní prostředí. Inkluze se obrací však na prostředí a vyžaduje jeho změny, které by svědčily všem žákům. (Lebeer, 2006).

²⁰ Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., § 3, odst. 1 řadí do školských poradenských zařízení pedagogicko – psychologickou poradnu a speciálně pedagogické centrum.

²¹ Podle zákona č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1 jsou dětmi, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním.

Inkluzivní vzdělávání vychází z lidských práv, jenž jsou ustálena v mnoha mezinárodních smlouvách. Vychází z principu, že každé dítě disponuje právem na kvalitní vzdělání i se schopnějšími spolužáky, bez ohledu na míru jeho potíží. Inkluzivní vzdělávání bylo oficiálně prosazeno na Salamanské konferenci roku 1994, která byla zaměřená na otázku speciálních vzdělávacích potřeb, přijetím významného dokumentu pro speciální vzdělávání – The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, uvádí Lebeer (2006).

V České republice vlivem posledních změn zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášky č. 73/2005 Sb., které se mimo jiné týkají vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, žáci bez zdravotního postižení nemají nárok na vzdělávání ve speciálních třídách nebo školách, mimo výjimečné případy. Inkluze tedy proniká do českých škol. Jestli jsou pedagogové a české školy na inkluzi připraveni, podněcuje rozsáhlé diskuse, stejně jako rozohnila českou pedagogickou veřejnost nedávná zpráva o případném rušení základních škol praktických.

V naší práci jsou stěžejní děti romského etnika. Často označovány jako děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, inkluze se jich taktéž týká. Když bude učitel studovat speciální pedagogiku dozví se snad během studia, jak vyžrát na romské žáky? Přemýšlí pedagog se speciální pedagogikou o přístupu k romským žákům „odborněji“, než pedagog bez speciální pedagogiky základní školy? Co je „*zvláštní*“ na práci speciálního pedagoga nebo vlastně nic?

7.2. Vymezení cíle výzkumného šetření

Výzkum se soustředil na osoby pedagogů bez speciální pedagogiky a pedagogů se speciální pedagogikou. Výzkumným cílem bylo zjistit, zda se v edukačním procesu odlišují přístupy k romským žákům mezi běžnými pedagogy a speciálními pedagogy. Výzkum nabízí i dílčí cíle:

- Zjistit, jaké přístupy upřednostňují pedagogové bez speciální pedagogiky.
- Zjistit, jaké přístupy upřednostňují pedagogové se speciální pedagogikou.

7.3. Znění výzkumných problémů

Výzkumné problémy ovlivňují další části práce. Jsou založeny na tom, co výzkumník tuší a očekává a také na tom, co ještě neví. Předpokladem je orientace se v daném okruhu a kritické myšlení. (Miovský, 2006).

Problematika vzdělávání romských žáků úzce souvisí s jejich sociálním prostředím. Žák není závislý pouze na svém úsilí vzdělávat se, ale na rodině, ve které žije a která ho vychovává.

Pokud romské žáky vymezíme jako příslušníky etnické menšiny, není nemožné u nich nepozorovat shodné znaky nebo projevy, které mohou souviset s jejich kulturou a způsobem života.

Způsob, jakým romské děti využívají volný čas, přispívá k jejich fungování ve vztahu k učiteli, škole i společnosti.

Problematika učitelů ve školství se pohybuje kolem vzdělání učitelů. Běžně se stává, že učitelé neprošli vysokoškolským vzděláním nebo učí předměty, na které nejsou kvalifikováni.

V dnešní době se pedagogové se speciální pedagogikou dostávají do popředí školství. Podle některých, to mohou být „ti“, kteří dokáží vyřešit každý výchovný či vzdělávací problém žáka.

Pro práci s dětmi je podstatná znalost nejen pedagogiky, ale i psychologie. Učitel by měl být chopen vžít se do myšlení, prožívání i citění dítěte. Mnoho učitelů nepracuje klasicky pouze s učebnicemi, čítankami či písankami. Dokáží využívat svých nápadů, kreativity a dovedností. Zdokonalit efektivitu výuky.

Uvedená souvětí týkající se romských žáků i učitelů evokují různé problémy, které během edukačního procesu vystupují. My jsme si formulovali šest výzkumných problémů:

- Spolupráce romských rodičů se školou.
- Typické znaky romských dětí před základním vzděláním.
- Účast romských žáků na mimoškolních aktivitách.
- Vzdělanost učitelů.
- Studium speciální pedagogiky jako lepší porozumění romským žákům.
- Principy učení se žáků.

7.4. Znění výzkumných otázek

- Jsou učitelé romských žáků spokojeni se spoluprací rodičů v rámci edukačního procesu?
 - Pozorují učitelé společné rysy pro romské žáky, z kterých by se dalo vycházet při další práci s nimi?
 - Mohou učitelé na romské žáky působit i mimo vzdělávání?
 - Disponují učitelé na školách adekvátním vzděláním?

- Považují učitelé vzdělání v oboru speciální pedagogiky za výhodné?
- Co učitelé shledávají jako podstatné v učení se žáků?

8. Kvalitativní výzkum

Při dosahování cílů, analyzování výzkumných problémů a získávání odpovědí na výzkumné otázky jsme využili kvalitativně zaměřeného výzkumu. Kvalitativní metodologie je úzce spjata s humanistickou psychologií a je založen na filosofickém základu fenomenologii. Fenomenologie²² je naukou o jevech, snaží se o naprosté poznání, které je podstatou všeho vědění. (Mathauser, 2006). Podle Miovského (2005) je kvalitativní přístup postaven na principech, originality, ojedinelosti, neopakovatelnosti, průběžnosti, a dynamičnosti. Ukazuje pohledy, porozumění a ztvárnění života a světa z pozice jednotlivce nebo skupiny. Případ, kterým se výzkumník zabývá v rámci kvalitativního výzkumu, je většinou všední situace, na kterou se snaží výzkumník získat ujednocený pohled. Výzkumník usiluje o zachycení podoby problémů, tím že se setkává s jeho částmi prostřednictvím zaznamenaných postřehů z pozorování, osobních poznámek, dopisů, deníků, rozhovorů, fotografií, videozáznamů i dokumentů. Validita výsledků neplatí na celou populaci, ale jen na určitou skupinu, školu nebo třídu.

Výzkumník je součástí bádání, neexistuje nezaújatý výzkumník. Každý badatel je ovlivněn svým zaujetím, zkušenostmi a znalostmi. Stejně tak neexistuje nezávislý výzkum, všichni zainteresovaní ovlivňují proces a mění ho. Výzkumník spolupracuje s respondenty při získávání dat a informací. (Miovský, 2006).

8.1. Rozhovor jako metoda získávání dat

Při tvorbě dat v diplomové práci jsme zvolili metodu strukturovaného interview²³. Interview se definuje jako rozhovor s vedením k dosažení určitého cíle pro výzkumné účely. Týká se většinou setkání s jedním respondentem nebo maximálně třemi respondenty zároveň. Při větším počtu dochází k ovlivňování se respondentů navzájem a vzniká fenomén skupinové dynamiky. Interview s větším počtem respondentů nese název ohnisková skupina. S tímto pojmem v našem výzkumu nepracujeme, rozhovor byl realizován po jednom ze zúčastněných. Uvedená metoda se přijímá jako nejvhodnější, avšak složitá. Předpokládá určité sociální dovednosti a schopnost pozorovat. Součástí rozhovoru je metoda pozorování. (Miovský, 2006). Během získávání dat jsme sledovali, jak jsou respondenti ochotni odpovídat a mluvit

²² Fenomenologií se označuje směr filosofie 20. století. Za zakladatele je považován Edmund Hasserl (1858 – 1838).

²³ Pojem interview se používá pro upřesnění rozhovoru jako výzkumné metody, aby byl odlišen od formy rozhovoru jako běžné komunikace.

o dané problematice. Jak se „*tváří*“ na téma rozhovoru a dílčí otázky. Zda se vyhýbají některým dotazům nebo naopak se do nich s odhodláním pouští. Jestli jejich odpovědi korespondují s mimikou a gesty. Viditelné také bylo v jakém psychickém rozpoložení jsme respondenty zastihli a zda měli pocit, že je okrádáme o čas nebo naopak chtěli bezpodmínečně spolupracovat.

Strukturované interview má blízko k metodě dotazníkové. Je zde stanovená struktura, od které se během rozhovoru neupouští. Sled otázek je určen a nepovoluje závratné změny. (Miovský, 2006). Jelikož jsme chtěli účastníkům zajistit stejné podmínky, uváděli jsme začátek setkání shodným způsobem. Respondent byl seznámen s osobou tazatele – identitou, vzděláním, studiem a účelem využití výzkumných otázek. O tématu diplomové práce byli respondenti obeznámeni předem prostřednictvím ředitelů škol, jenž nám rozhovory zprostředkovali nebo skrz elektronickou poštu pedagogů. Čímž jsme se vyhnuli případnému odmítnutí spolupráce při setkání. S tématem rozhovoru byli více obeznámeni, vytýčili jsme cíl výzkumu a také čas, jenž očekáváme, že nám věnují. Skutečnost, že na některou z pokládaných otázek nebudou chtít odpovídat, jsme respektovali. Spojení „*romští žáci*“ v některých učitelích evokovalo ihned diskriminaci a problém, proto jsme je ujistili, že práce nesměřuje k obviňování učitelů snad z rasové nesnášenlivosti nebo něčeho takového. Z těchto reakcí je zjevné, že romství je stále plné předsudků a strachu z reakcí okolí.

Bohužel nebylo možné interview realizovat na jednom shodném místě pro všechny pedagogy. Většina rozhovorů (7) probíhala ve školách o pauzách nebo po vyučování, některé rozhovory byly vedeny mimo školní prostředí. Tím se nám narušila podmínka stejného prostředí a možností pro všechny zúčastněné. Při všech rozhovorech jsme se, co nejvíce přizpůsobili konkrétním situacím, způsobu komunikace a tempu jednotlivých učitelů.

Rozhovory jsme zakončovali zavázaným poděkováním za ochotu a spolupráci dotazovaných. Využili jsme zdvořilostních frází. V žádném z respondentů jsme nechtěli evokovat beznadějný nebo neuspokojivý pocit z jejich práce, což se nám podle výsledků pozorování podařilo.

8.2. Výzkumný soubor

Metodou pro výběr výzkumného vzorku byl zvolen prostý záměrný výběr. Miovský (2006) uvádí, že respondenti jsou vybíráni podle určitých splňujících kritérií a s výzkumem souhlasí. Metoda se uplatňuje u ne příliš rozsáhlého vzorku respondentů a při dobré dostupnosti respondentů.

Do výzkumné skupiny byli zahrnuti pedagogové bez speciální pedagogiky a pedagogové se speciální pedagogikou základních škol, základních škol praktických i škol mateřských. Učitelé i školy byli vybíráni způsobem nahodilým. Podmínka, jenž byla nutná splnit, znamenala zařadit do výzkumu pedagogy bez speciální pedagogiky a pedagogovy se speciální pedagogikou, aby bylo možné splnit cíl diplomové práce.

Stejně tak jako pedagogové byly náhodně vybrány i školy a typy škol. V běžných základních školách jsme se setkali spíše s pedagogy bez speciální pedagogiky a v základní škole praktické logicky s pedagogy se speciální pedagogikou. Výjimku, potvrzující pravidlo, byl speciální pedagog ze základní školy, který vystudoval speciální pedagogiku. Náhodně byly do výzkumu zařazeny i dva pedagogové mateřských škol, zajímalo nás, zda mají vůbec zkušenost s romskými dětmi ve svých třídách.

Vybrané školy jsou umístěny v Šumperku, Olomouci, Moravské Třebové, Přerově, Daskabátě (19km od Olomouce), Mladějově na Moravě. Olomouc a Šumperk zastupují větší města, Daskabát a Mladějov reprezentují vesnice. Typy škol jsou v zastoupení základní školy (4), základní škola praktická (1), mateřské školy (2). Školy jsou kapacitně v různém zastoupení, kapacity činí 550, 250, 156, 50, 30, 30 žáků.

Pro výzkumnou část se realizovalo 10 rozhovorů. Pořadí rozhovorů koreluje s daty jejich uskutečnění. Transkripce rozhovorů jsou označeny písmeny A, B, C, D, E, F, G, H, I, J. Výzkumné rozhovory se uskutečnily:

- 4krát s třídním učitelem – speciálním pedagogem základní školy praktické (A, B, C, D)
- 1krát s třídním učitelem – speciálním pedagogem základní školy (E)
- 2krát s třídním učitelem základní školy (F, G)
- 1krát s učitelem a ředitelem mateřské školy (H)
- 1krát s učitelem mateřské školy (I)
- 1krát s učitelem a ředitelem základní školy (J)

8.3. Metoda zpracování dat

Zpracovávání dat je důležitým a přípravným krokem pro analýzu získaných dat. V kvalitativním výzkumu dochází k úzkému propojení a opakování se tří fází zajišťování, zpracování a rozboru dat.

Fixace kvalitativních dat

Fixace je definována jako záznam, zachycení dat prostřednictvím audiozáznamu, videozáznamu, ručního psaní, existujícího dokumentu. (Miovský, 2006).

Rozhovory s pedagogy byly zaznamenávány ručně na archy s připravenými otázkami. Celé setkání trvalo kolem 45 min, samotné vypracovávání otázek kolem 30 min. Využití diktafonu by umožnilo lépe sledovat chování učitelů, ale i tak bylo možno většinu zachytit. Diktafon nebyl použit pro volnější atmosféru. Když přijdete do školy a řeknete, že byste chtěli provést rozhovory s pedagogy o jejich přístupech k romským žákům, všimnete si určitého znejistění. Přinesete diktafon, začnete jej nastavovat a nervozita je na pochodu. Tužka a papír představují tolerantnější nástroj.

Po položení otázky byl učitel sledován, jak se mu odpověď zamlouvá, jak k odpovědi přistoupí, zda jí rozumí. Odpovědi byly zaznamenávány současně s projevem. Bylo náročné zachytit přesné odpovědi, v některých případech byly zaznamenány jen důležitá hesla, přesto jsou rozhovory autentické. Po ukončeném setkání byly k heslům doplněny poznámky týkající se přednesu sdělených výpovědí.

Zpracování dat pro analýzu

Nebylo nutné provádět transkripci z diktafonu do psané podoby. Vlastní text byl přepsán do elektronické verze textu. Díky elektronické verzi bylo snadné využít barvení textu pro rozlišení šesti tématických okruhů, vytýčením důležitých pasáží došlo k redukci textu. K barvení textu byla využita modrá, červená, zelená barva, žluté podbarvení textu a tučné označení textu. U barevně odlišených částí byly vyhledávány opakující se vzorce, kontrastní výpovědi, jedinečné reprezentace a jejich výčet.

9. Analýza dat

9.1. Vytýčení kategorií a subkategorií

Do první kategorie se vztahují poznatky, jenž se váží na výzkumný problém první v pořadí. Do popředí se dostávají rodiče romských žáků a jejich (ne)ochota spolupracovat s pedagogy na zlepšení prospěchu jejich dětí. První kategorie je v rozhovorech značena modrou barvou. Z deseti dotazovaných se k problematice vyjádřili všichni respondenti. Zároveň se vytvořily tři podskupiny:

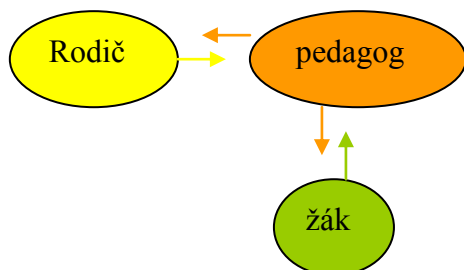
- 1) Rodiče dobře spolupracují.
- 2) Rodiče nepotřebují spolupracovat.
- 3) Rodiče spolupracují nuceně.

Ad 1) Dva pedagogové si na spolupráci s romskými rodiči nestěžují. V jednom případě je pedagog zcela spokojen, prezentuje, že rodiče zájem mají. Ale také uvádí, že romské děti, s kterými se potýká, pochází z dobré rodiny nebo za děti odpovídá právnická osoba dětský domov. Další pedagog se také setkal s dobrou spoluprací, ale uvádí, že jeho zkušenosti s romskými žáky nejsou tak bohaté.

Ad 2) Jeden učitel popisuje, že při veškerých nabídkách, která dává, aby pomohl romským žákům jsou odmítány. Naopak tvrdí: „*Své děti v záškoláctví podporuji*“ (respondent F).

Ad 3) Zbytek dotazovaných (7) se setkává s rodiči, kteří spolupracují, ale velice těžko a pomalu. Do školy se dostaví, až na několikáté pozvání učitele nebo školy. Pokud přijdou, je to spíš formální, nijak zvlášť je prospěch dětí nezajímá.

Graf 1: Přístupy rodičů ovlivňují přístupy pedagogů k žákům



Druhá kategorie se zaměřuje na druhý výzkumný problém - samotné romské žáky, kteří poprvé nastupují na povinnou školní docházku. Většinou na vůbec poprvé nějakou školní docházku. Zda existují možné podobnosti, jejichž znalost by pomohla pedagogům k jednodušší a systematické práci s nimi. Druhá kategorie si nese označení červenou barvou. Na položený dotaz odpovídalo osm respondentů z deseti. Podle zkušeností učitelů se objevily dvě podskupiny:

- 1) Pedagog nevnímá společné znaky.
- 2) Pedagog vnímá společné znaky.

Ad 1) Tento případ uvádí pouze jeden pedagog z osmi dotazovaných. Říká: „Na školní režim se naladily naprosto v pohodě“.

Ad 2) Učitelé (4) spatřují problém v dodržování pravidelného režimu, převážně v oblasti stravování a spánku. Hygienické návyky se jim (3) nejeví jako dostatečné. Znalost českého jazyka, významů užívaných slov a rozsah slovní zásoby vidí někteří učitelé (4) problematicky. Jeden pedagog přímo uvedl: „*Já mluvila o koze a on o voze.*“ (respondent D). V neposlední řadě uvádí (2) i nepřiměřenou komunikaci slušné chování vůči dospělým.

Třetí kategorie se vztahuje k výzkumnému problému tři. Odpovědi k němu se vztahující jsou vyznačeny zelenou barvou. Problematika ukazuje na účast romských žáků na mimoškolních aktivitách. Nejedná se jen o to, zda smysluplně využívají volný čas, ale je to i možnost pedagogů pracovat s romskými žáky mimo vyučování, vytvářet pozitivní vztahy zlepšovat proces socializace. Z deseti dotazovaných odpověděli všichni. Dostaly se nám tři subkategorie:

- 1) Romští žáci chodí do zájmových kroužků.
- 2) Někteří romští žáci chodí do zájmových kroužků.
- 3) Romští žáci nechodí do zájmových kroužků.

Ad 1) Pedagogové (4) uvedli, že romské děti se účastní zájmových aktivit, obzvlášť těch, kde se mohou předvést. Většinou jsou v nich úspěšní.

Ad 2) Pedagogové (2) uvedli pouze, že někteří žáci se účastní, je to individuální.

Ad 3) Zbytek (4) tvrdí, že romští žáci jsou bez zájmu, co se týče mimoškolních aktivit.

Ve čtvrté kategorii o výzkumném problému čtyři zachytíme vzdělání pedagogů na základních školách, mateřských školách a základních školách praktických. Příslušné odpovědi se nachází u prvních čtyřech odpovědí. Utvořily se čtyři subkategorie:

1) Pedagog s vystudovanou speciální pedagogikou, který učí (učil) na základní škole praktické.

2) Pedagog bez vystudované speciální pedagogiky, který neučí (neučil) na základní škole praktické.

3) Pedagog s vystudovanou speciální pedagogikou, který neučí (neučil) na základní škole praktické.

4) Pedagog s nedokončeným vysokoškolským vzděláním, který neučí (neučil) na základní škole praktické.

Ad 1) Subkategorie je prezentována čtyřmi pedagogy se speciální pedagogikou.

Ad 2) Subkategorii představuje pouze jeden pedagog se speciální pedagogikou.

Ad 3) Do třetí podskupiny spadají tři pedagogové.

Ad 4) Poslední podskupinu tvoří dva pedagogové.

Jedná se o různorodou skupinu, kterou jsme schopni rozdělit i podle dalšího kritéria na další čtyři subkategorie:

1. Pedagog pracující ve školství po ukončeném vysokoškolském vzdělání.

2. Pedagog pracující ve školství po ukončeném vysokoškolském vzdělání – speciální pedagogika.

3. Pedagog pracující ve školství před ukončením vysokoškolského vzdělání.

4. Pedagog pracující ve školství před ukončením vysokoškolského vzdělání – speciální pedagogika.

Ad 1. V první kategorii se nachází dva pedagogové.

Ad 2. Tato kategorie je nepočtenější, spadají do ní čtyři pedagogové.

Ad 3. Do subkategorie patří tři pedagogové, kteří začali pracovat ve školství s počátečním středoškolským vzděláním. Žádný z pedagogů neučí na základní škole praktické.

Ad 4. Čtvrtou subkategorii tvoří jeden pedagog, který pracuje na základní škole praktické. Svoji učitelskou praxi začal vykonávat čtyři roky před ukončením vysokoškolského vzdělání.

Výsledné spojení obou zmíněných kategorií:

Tabulka 2: Kategorie čtvrtého výzkumného problému²⁴

Označení	Sp. na pr.	Sp. ne na pr.	Ped. ne na pr.	Ped. s ned. vys. vz.
Ped. po vz.			2	
Sp. po vz.	3	1		
Ped. před vz.			1	2
Sp. před vz.	1			

Předposlední **pátá kategorie**, jenž koreluje s pátým výzkumným problémem a jenž zahrnuje zaměřenost a přípravu speciální pedagogiky, je v analýze dat žlutě podbarvena. Rozdělila pedagogy na čtyři podskupiny:

- 1) Pedagog bez speciální pedagogiky, který vidí speciální pedagogiku, jako snadnější přístup k romským žákům.
- 2) Pedagog se speciální pedagogikou, který vidí speciální pedagogiku, jako snadnější přístup k romským žákům.
- 3) Pedagog bez speciální pedagogiky, který nevidí speciální pedagogiku, jako snadnější přístup k romským žákům.
- 4) Pedagog se speciální pedagogikou, který nevidí speciální pedagogiku, jako snadnější přístup k romským žákům.

Ad 1) Do této subkategorie spadají dva pedagogové. Jeden z nich dokonce uvádí: „*Speciální pedagogika byla součástí mého studia a hodně mi přinesla. Do té doby jsem měla k práci s těmito dětmi docela negativní přístup.*“ (respondent H).

Ad 2) Ač by se mohlo zdát, že speciální pedagogové budou obor hájit, tvoří tuto kategorii pouze jeden respondent. Uvádí, že díky studiu speciální pedagogiky se student dostane

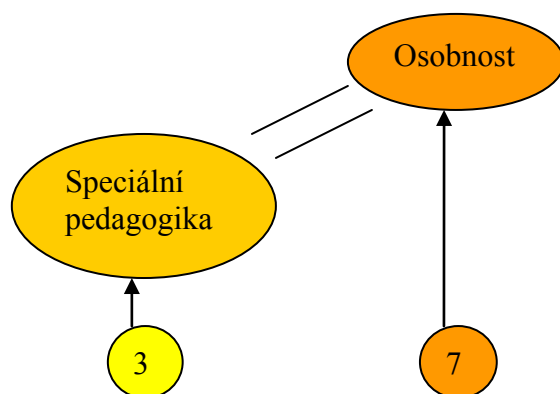
²⁴ Vysvětlení užitých zkratk. Ped. po. vz = pedagog bez speciální pedagogiky působící ve školství po ukončeném vysokoškolském vzdělání, sp. po. vz. = pedagog se speciální pedagogikou působící ve školství po ukončeném vysokoškolském vzdělání, ped. před. vz. = pedagog bez speciální pedagogiky působící ve školství před ukončením vysokoškolském vzdělání, sp. před. vz. = pedagog se speciální pedagogikou působící ve školství před ukončením vysokoškolském vzdělání. Sp. na pr. = pedagog se speciální pedagogikou zaměstnaný na základní škole praktické, sp. ne na pr. = pedagog se speciální pedagogikou nepůsobící na základní škole praktické, ped. ne na pr. = pedagog bez speciální pedagogiky nepůsobící na základní škole praktické, ped. s ned. vys. vz. = pedagog s nedokončeným vysokoškolským vzděláním.

v rámci praxí do zařízení, kde se může setkat s romskými žáky častěji, než na běžné základní škole. Ale vyzdvihuje i důležitost vlastních zkušeností.

Ad 3) Subkategorie zahrnuje tři pedagogy. Všichni se shodují, že nejdůležitější je povaha a osobnost učitele.

Ad 4) Nejpočetnější čtyřčlenná subkategorie odkazuje na zkušenosti, které přijdou během praxe, na osobnost a samostudium učitele.

Graf 2: Speciální pedagogika versus osobnosti charakteristiky pedagoga



Šestá skupina se váže k poslednímu výzkumnému problému. Učitelé rozvádí myšlenky o způsobu učení se svých žáků. Jak nejlépe se naučí, zapamatují si. Prostřednictvím kterých prostředků a metod dochází ke správné fixaci poznatků. Okruh zahrnuje i kreativitu učitelů během vyučování. V analýze jsou věty k šestému výzkumnému problému vyznačeny tučně. Šestou skupinou jsme se zabývali v rámci rozdělení:

- 1) Pedagog bez speciální pedagogiky
- 2) Pedagog se speciální pedagogikou

Mezi odpověďmi nejsou znatelné rozdíly. Všichni respondenti na danou problematiku pohlíží stejným způsobem, mluví o neustálém opakování poznatků, názornosti, zapojení možného počtu smyslů do výuky a možnost získávat zkušenosti i mimo zdi školy.

10. Interpretace výzkumných problémů

První kategorie se rozdělila na další tři podskupiny. Kdybychom provedli výzkum této problematiky u neromských rodičů, možná by dopadl dosti obdobně. Někteří rodiče berou jako samozřejmost starat se o své děti, jejich výchovu i prospěch. Jiní přes své vlastní problémy, zapomenou nebo rádi si nevzpomenou na požadavky, které po nich škola žádá. Dokonce jedna pedagog uvedl: „*Krom omluvenek, nespolupracují. Alespoň na mě nechodí řvát, horší věci asi zažívám s těmi neromskými rodiči.*“ (respondent F).

K podskupině 1) si pedagog vytváří pozitivní přístup, v rodině, kde je zájem rodičů, v mnoha případech fungují dobré vztahy. Učitel se zbavuje předsudků ke všem romským rodinám. Ví, že s jakýmkoliv problémem žáka se může obrátit na jeho domov.

Přístupy rodičů zařazené do 2) a 3) podskupiny pobuřují učitele. Dva pedagogové popisují obezřetnost při práci s rodiči, kontrolu toho, co říkají, opatrné zacházení se slovy. Může být těžké pro tyto učitele zachování si zdravého přístupu k dětem těchto rodičů. Nesmějí se nechat ovlivnit rodinnými zkušenostmi a musí pracovat s žákem jako s individualitou. Čím více bude práce dítěte a pedagoga harmonická, tím méně bude muset pedagog vyzývat rodinu na školní schůzky. Zajímavé bylo uvedení dvou pedagogů, že se radikálně sami vydají do romských rodin a podstatně tím přispívají k pomalému zlepšování vztahů mezi romskou rodinou a svojí osobou. Jeden pedagog se speciální pedagogikou hovoří o dobré spolupráci starší generace, kdy babička se snaží zachránit selhávání rodičů žáka.

V první kategorii nenajdeme žádný velký rozdíl mezi pedagogem se speciální pedagogikou a pedagogem bez speciální pedagogiky. Přístupy se spíše odvíjí od jednotlivých rodin. I výpovědi o docházkách do romských rodin zazněly jedna od pedagoga bez speciální pedagogiky a druhá od pedagoga se speciální pedagogikou.

Druhá kategorie oddělila pouze jednoho pedagoga, ostatní pedagogové bez speciální pedagogiky a pedagogové se speciální pedagogikou uvedli podobnosti u romských dětí, které přichází do prvních tříd. V jednom případě pedagog uvádí, že romské děti mateřskou školu početně navštěvují, což spatřuje jako výhodu pro jejich sociální rozvoj a jazykové kompetence. Tři pedagogové se speciální pedagogikou a jeden pedagog bez speciální pedagogiky si povšimli jazykové bariéry u romských žáků. Jeden speciální pedagog říká, že by nebylo špatné realizovat v rámci studia speciální pedagogiky kurz romštiny. Možná by znalost některých slovíček umožnila překonat počáteční bariéru mezi učitelem a žákem, ale i romskými rodiči.

Z poznatků a shodných značích mezi romským žactvem by učitelé mohli vycházet během prvotní práce s romskými žáky. Zaměřit prostředky a metody hlavně na slovní zásobu českého jazyka, strukturovaný plán školního dne. Jestliže doma nejsou schopni fungovat podle určitého řádu, alespoň ve škole se to musí naučit. Přístup v počáteční fázi je nejdůležitější, později je jen těžko měnitelný. Názory pedagogů se speciální pedagogikou a pedagogů bez speciální pedagogiky se významně neliší ani v druhé kategorii.

Rozřazení **třetí kategorie** by mohlo odpovídat i neromským žákům. Účast v zájmových kroužcích je proměnlivá. Záleží na vedení v rodině, vzorech v sourozencích, účasti spolužáků a kamarádů. Dva speciální pedagogové hovoří o účasti romských dívek na tanečním kroužku a romských chlapců na hře fotbalu. Jeden speciální pedagog si všimá, že se romské děti nechají zlákat svými kamarády, ale nedisponují stejným „zapálením“ pro účastnění se kroužků pravidelně a po delší dobu. Žáci, kteří odchází po škole hned domů, svůj volný čas věnují péči o další sourozence nebo se „*pořakují*“ po okolí. Z nudy nevychází nic dobrého. Žáci nejsou motivováni zlepšovat se a zdokonalovat se. Na ulici se mohou zlepšit pouze v kouření cigaret a krádežích.

V této oblasti by mohli pedagogové žáky zmotivovat a přesvědčit, proč vyplňovat svůj volný čas sportem nebo kulturou. Je zbytečné přijít s nabídkou aktivit do třídy, rozhodit ji a oznámit žákům, že mají možnost se některých účastnit. Jestliže se dítě doma nedočká podpory a motivace, učitel může zasáhnout. Přístupem jakým se k motivaci postaví, může ovlivnit další život jedince. Nabízí se spousta možností, jak žáky nasměrovat nebo „*popíchnout*“. Vlastní příklad učitele, videonahrávky, fotografie, internetové zdroje, příběhy známých sportovců, umělců, exkurze do různých středisek. Pozor na předkládání těchto akcí jako na povinnost. Jestliže se zájmové činnosti stanou povinnou součástí školního vyučování, děti je přestanou brát jako zajímavé a zábavné. I vyučovací hodina může být zábavou, ale pro žáky je to už jednou vymezený pojem a zvláště ti starší se staví do opozice a vzdoru proti vyučování.

Učitel a motivovaný žák naráží na neochotu či neschopnost rodičů platit nadbytečné výdaje. Rodič ve snaze neshodit sebe shodí učitele i ten jeho „*hloupý kroužek*“. Při směřování dětí k určité aktivitě je třeba spolupracovat s rodiči a jejich možnostmi.

Čtvrtou kategorií uvedeme v kontextu s metodami, pomůckami a formami práce, které jednotliví učitelé využívají.

Pedagogové bez speciální pedagogiky působící ve školství po ukončeném vysokoškolském vzdělání (2) upřednostňují zaměření se na praktický život. Vyzdvihují předměty Výtvarná výchova nebo Praktické činnosti. Jeden pedagog se hodnotí jako kreativní ve vymýšlení motivačních i celoročních her. Nenaráží u romských žáků na neochotu pracovat, ale na chybějící pracovní pomůcky.

Pedagogové se speciální pedagogikou pracující ve školství po ukončeném vysokoškolském vzdělání (4) nabízí svým žákům vlastní vyrobené karty na procvičování různých jevů v různých předmětech, křížovky, doplňovačky, pohádkové knížky, Lincovy tabulky. Stejně jako předchozí pedagogové zaměření se na praktický život za využití situačních her, práce se stavebnicemi, jenž rozvíjí motorické i kognitivní schopnosti. Dva pedagogové se speciální pedagogikou uvádí oblíbenost počítače, ovšem ne ve smyslu vzdělávacím, ale zábavním. Jeden pedagog se speciální pedagogikou spatřuje mezi dětmi oblíbenou angličtinu. Angličtina symbolizuje určitou spojitost se světem, moderní hudbou, filmy. Důsledek preferování angličtiny nad ve světě neznámou češtinou.

Pedagogové bez speciální pedagogiky, kteří vstoupili do školního prostředí před ukončením vysokoškolského vzdělání (3) zastávají názor, že je dobré využít jejich spontánnosti jít romské žáky přes hudbu, tanec, zpívání, výtvarnou činnost – co si mohou sami vytvořit, osahat, používat. Jeden pedagog vidí zkušenosti romských dětí s počítači, mobily, ale složit puzzle, vymalovat omalovánku je složité.

Pedagog se speciální pedagogikou (1), který nastoupil na učitelskou praxi ještě před ukončením vysokoškolského vzdělání chválí využitelnost Lincových tabulek v oblasti českého jazyka. Většinu pomůcek si vyrábí učitel sám. Vyzdvihuje pobyt a výuku žáků mimo budovu školy. Vzdělávací vycházky po lese, výstavách. Poukazuje na unavitelnost žáků a změna prostředí je probere k dalším aktivitám.

Odlišnosti jednotlivých podskupin neshledáváme jako významné. Obecně odkazují na praktické činnosti, vlastní výrobu pomůcek, vlastní hry, mimoškolní prostředí pro získávání informací. Pedagogové bez speciální pedagogiky i pedagogové se speciální pedagogikou uváděli příklady, jakých běžně užívají ve vyučování, tedy nevztahují se pouze na romské žáky: „*Nemám žádné pomůcky speciálně pro romské školáky. Pracujeme všichni se vším*“ (respondent A). V oblasti rozvoje českého jazyka byly dvakrát speciálními pedagogy uvedeny Lincovy tabulky. Pokud se jim systematické pracování s tabulkami osvědčilo, je to jedině pozitivní příspěvek.

Podle výpovědí se učitelé ve svých přístupech k výuce obecně snaží rozvoj žákových pracovních kompetencí, jazykových kompetencí, snaží se je motivovat pomocí her a alternativních obměn. V základních školách praktických nejsou romští žáci pozadu, pracují se všemi současně, dokonce i lépe. Jediné, co by je mohlo brzdit jsou vysoké absence. V základních školách úspěšnost romských žáků závisí nejen na učiteli, ale i rodině a prostředí školy.

Pátá kategorie vystihuje názory pedagogů na speciální pedagogiku v zaměření na žáky romské a žáky sociálně znevýhodněné. Jeden pedagog se speciální pedagogikou a jeden pedagog bez speciální pedagogiky přisuzují speciální pedagogice spíše problematiku žáků se zdravotním postižením. Pouze dva pedagogové bez speciální pedagogiky a jeden pedagog se speciální pedagogikou z deseti dotazovaných vidí speciální pedagogiku jako účelnou v práci s určenými žáky. V rámci studia speciální pedagogiky se student (budoucí učitel) prostřednictvím různorodých praxí může dostat častěji do styku s romskými dětmi, dětmi z nepodmětných prostředí, odlišných kultur. Vyzkouší si své dispozice a zaujetí se nadále těmto dětem ve své kariéře věnovat.

Ostatní tři pedagogové bez speciální pedagogiky a čtyři pedagogové se speciální pedagogikou vsází spíše na osobnost pedagoga. Charakter, vnitřní dispozice, pedagogický talent. Definovat osobnost pedagoga, který by byl nejvhodnější pro práci s romskými žáky, nelze přesně. Můžete najít učitele mající respekt u romských rodičů a jejich dětí, mohou být malí - vysocí, hubení – tlustí, muži – ženy, staří – mladí, ale většinou mají „něco společné“. „Něco“ čím si je jednoduše získají, vzbudí vážnost. Učitelé si mohou vybudovat postupem času určitý respekt, ale existují osobnosti, které nemusí, oni ho prostě pro romské děti vyzařují. Na jednom semináři doc. PhDr. Veroniky Ševčíkové, Ph.D. - „*Specifické rysy romské mentality jako určující faktory pedagogické práce s romskými dětmi*“, zazněla hezká příhoda o jisté ženě. Drobná atraktivní blondýna, která se náhodou na záskok dostala do třídy převážně romských dětí. Po prvním dni bylo jasné, že ji berou, má je v hrsti. Když odcházela po škole domů, míjela hlouček romských žen – matek. Jedna se otočí a povídá: „*Koukejte, to je ta blondýna, co ji mají naše děti rády!*“ Místo záskoku paní zůstala ve třídě několik let.

Kategorie šestá rozpracovává představy pedagogů bez speciální pedagogiky a pedagogů se speciální pedagogikou o myšlenkových strategiích žáků. Učitelova představa o způsobu myšlení dětí je důležitá pro volbu metod a prostředků během vyučování, školních činností,

strategií, podporu učebních postupů. Učitel je svým způsobem dospělé dítě, je třeba s žáky empatizovat, neztratit fantazii díky které proniká do dětského světa. Dušička dítěte je křehká. Neznalost a nezvládnutí učební látky nemusí být vždy důsledek zahálení a zanedbávání školy. Dítě jednoduše někdy vypne, nezvládá, ztrácí motivaci. Učitel by měl nalézt cestu pomoci, hledat přijatelnější způsoby zprostředkování učiva. Pedagog zastává průvodce náročným světem poznání, vědění a myšlení.

Pedagogové bez speciální pedagogiky (2) se snaží, co nejvíce probrat a opakovat s žáky ve škole. Doma není čas, aby na žáky někdo důkladně dohlížel. Učitelé se přiklání k názorným příkladům, opakování, postupnému zautomatizování si poznatků. Pedagog (1) chodí s žáky ven, orientuje se na zajímavosti, které žáky upoutají více, než všední věci. Další pedagog své žáky motivuje chválením, poznatky se jim snaží zprostředkovat z různých úhlů, aby byli schopni určitých asociací. Objevují se i dobré zkušenosti se zapojením dětí do vlastní tvorby: „... *potom si na ně dávají větší pozor a jen tak je nezničí.*“ (respondent I). Krom toho, že si dávají děti na své výtvary lepší pozor, tak práce, jenž dětem projde přímo rukama, se uchovává v paměti mnohem snadněji a déle.

Pedagogové se speciální pedagogikou dávají kupříkladu opakování. Převážně působí na základních školách praktických a opakují s žáky neustále. Pedagogové se speciální pedagogikou (2) přímo popisují: „... *musí to vidět, slyšet, zkusit si, klidně i cítit.*“ (respondent C). Pedagogové se speciální pedagogikou často vyráží s žáky do přírody a na kulturní akce. Že žáci někde byli a něco viděli, slyšeli nebo si vyzkoušeli nese výraznou hodnotu. Důležitý je prožitek dítěte, ale i prožitek učitele. Jak se postaví k probírané látce, jak je zapálený sdělit žákům užitečné informace: „...*často během po třídě, zapojuji ruce, nohy, sehrají s nimi takové divadélko a oni si to lépe zapamatují.*“ (respondent C).

Speciální pedagogové se více orientují na zážitky život z praktického hlediska. Ale neparují mezi pedagogy bez speciální pedagogiky a pedagogy se speciální pedagogikou rozporuplné názory na zprostředkování učiva žákům.

11. Interpretace výzkumných otázek

Na výzkumnou otázku: *Jsou učitelé romských žáků spokojeni se spoluprací rodičů v rámci edukačního procesu?*

Můžeme zvolit odpověď: *Spokojenost by měla souviset s pojmy bezproblémová spolupráce, ochota řešit problémy dětí, připravovat adekvátně své děti do školy. Takovou spokojenost projevila menšina učitelů. Většina uvedla nespolehlivost a nezájem ze strany romských rodičů. Bohužel negativní postoje rodičů ovlivňují možnosti dětí ke vzdělání a přístup k učiteli i škole.*

Výzkumná otázka: *Pozorují učitelé společné rysy pro romské žáky, ze kterých by se dalo vycházet při další práci s nimi?*

Může být zodpovězena způsobem: *Devadesát procent vidí shodné projevy v chování a jednání romských žáků. Mateřská škola by lépe připravila romské děti na povinnou školní docházku v oblastech komunikace a socializace. Uvedené problémy dodržování režimu a hygieny nejsou typické jen pro romské děti. Děti z sociálně slabých neromských rodin se s těmito problémy také potýkají. Znalost problémových rysů umožňuje učitelům se připravit na přicházející prvňáky z různých prostředí a rodin.*

Na výzkumnou otázku: *Mohou učitelé na romské žáky působit i mimo vzdělávání?*

Je možné odpovědět: *Mohou na žáky působit svým vzorem, názory, hodnotami, motivací i mimo školní lavici. Je možné s dětmi pracovat během přestávek a děti si odnáší myšlenky učitelů i mimo školu domů. Tak zní obecná odpověď, které není třeba výzkumu. Na výzkumnou otázku odpoví výzkumný problém týkající se účasti romských dětí na mimoškolních aktivitách – zájmových kroužků. Mohou, pokud sami kroužek vedou. Účast je individuální, ale zhruba polovina pedagogů uvedla, že lze romské děti nalákat na zájmové činnosti. S žáky lze potom lépe vycházet i ve výuce. Učitel žáky více pozná, žáci lépe poznají učitele. Věří mu a poslouchají ho během zábavné aktivity, mohou mu věřit a poslouchat i při výuce.*

Na výzkumnou otázku: *Disponují učitelé na školách adekvátním vzděláním?*

Můžeme odpovědět: *Podle výzkumu sedm z deseti dotazovaných obdrželi magisterský titul při studiu pedagogických fakult na českých univerzitách. Jeden pedagog se speciální pedagogikou drží bakalářský titul z pedagogické fakulty české univerzity. Jeden pedagog bez speciální pedagogiky je dálkovým studentem pedagogické fakulty české univerzity.*

Jeden pedagog vystudoval střední pedagogickou školu. Učitelé působící na základních školách praktických jsou vzděláni v oboru speciální pedagogiky. V uvedeném poměru můžeme uvést, že učitelé mají adekvátní vzdělání. Je to hodně diskutabilní. Učitel se středoškolským vzděláním a třicetiletou praxí proti vysokoškolskému vzdělání s žádnou praxí. Někteří učitelé nedosáhli a nedosáhnou takových titulů, a přesto v edukačním procesu disponují výbornými výsledky.

Výzkumná otázka: Považují učitelé vzdělání v oboru speciální pedagogiky za výhodné?

Může být vysvětlena: Pedagogové studium speciální pedagogiky považují za výhodné spíše z hlediska zaměření na osoby se zdravotním postižením. Problematika druhů zdravotních postižených disponuje vypracovanými metodikami, postupy, příručkami pro výchovu a vzdělání. Osoby sociálně vyloučené nebo ohrožené sociálním vyloučením jsou specifická variabilní kategorie. Vyžaduje individuální přístup. Proto pedagogové upřednostňují spíše zkušenosti, praxi a osobnost, která je schopna pracovat s lidmi na okraji společnosti.

Pro výzkumnou otázku: Co učitelé shledávají jako podstatné v učení se žáků?

Odpovíme: Podstatu a efektivitu učení se žáků vidí v zásadě, kterou zmiňoval již J.A. Komenský (1592 – 1670) – názornosti. Kromě toho, že děti musí vidět, je užitečné zapojit i další smysly – v Hudební výchově je třeba slyšet hudební ukázky, vyzkoušet si taneční kroky, v Praktických činnostech nestačí dřevo vidět, ale rovnou zhotovit výrobek, v Matematice mohou počítat s maketami peněz skutečné podoby, v Prvouce si může třída vyrazit do Zoo. Žáci se učí nejen názorností, ale vlastní zkušeností. Učitelé se snaží podat náhled na jevy z různých úhlů a docílit jisté míry asociace. Pro učení a lepší fixaci vyzdvihují i zajímavosti, které si podle učitelů žáci lépe uchovají v paměti.

12. Interpretace výzkumných cílů

První dílčí cíl vztahující se k upřednostňování přístupu pedagogů bez speciální pedagogiky vychází z výzkumného vzorku pěti pedagogů. Tři pedagogové působí na základních školách a dva pedagogové jsou z mateřských škol.

Tři pedagogové vysvětlují, že nedělí své žáky na *"bílé"* a *"černé"*, tudíž přistupují k romským žákům stejně tak, jako k ostatním žákům ve třídě. Učitel se nemůže chovat jinak k romským žákům a onak k žákům neromským. Děti jsou citlivé a poznají, když je *„něco jinak“*. Dva pedagogové upřednostňují individuální přístup (ovšem jak je individuální přístup ve třídě realizovatelný). Vedle individuálního přístupu pedagogové (3) pozitivně hodnotí partnerský přístup založený na důvěře. Jako zajímavý jsme shledali názor učitele: *„Dávala jsem si pozor na to, co jsem řekla a vždy jsem to splnila a pokud to nešlo jasně a pravdivě jsem jim vysvětlila důvod. Nesnažila jsem se být neomylná, prostě jsem přiznala svoji chybu. Ty dívenky nechtěly autoritu, ale přítele. Čím víc bych byla přísná, autoritativní a bezchybná, tím více bych k nim ztrácela cestu.“*

Z pěti respondentů zodpověděly čtyři na otázku, zda jsou pedagogové ochotni doučovat romské děti i po vyučování. Tři z dotazovaných doučování realizovali, pouze jeden učitel se setkal s nezájmem rodičů, aby jejich děti chodily na doučování.

Druhý dílčí cíl zaměřený na přístupy pedagogů se speciální pedagogikou k romským žákům vychází z výsledků získaných od ostatních pěti pedagogů se speciální pedagogikou. Jeden pedagog se speciální pedagogikou pracuje na základní škole, ostatní čtyři působí na základní škole praktické.

Pedagogové se speciální pedagogikou (3) uvádí shodné postupy jako u ostatních žáků: *„Myslím, že mám na všechny žáky stejný metr“*. Jeden pedagog uvádí, že v rámci základní školy praktické nerozděluje žáky romské a neromské, ale na samostatnější a s větší mírou pomoci. Pedagogové se speciální pedagogikou (2) se snaží u žáků vypěstovat režim, respektovat řád, držet se určitých pravidel. Pedagogovi se speciální pedagogikou se osvědčila dohoda: *„Pokud se jim nechce splnit nějaká povinnost, hraji s nimi něco za něco, ty uděláš něco pro mě a já na oplátku pro tebe“*. Jiný uvádí, že je třeba si hlídat, co řekne, hodně si pamatují a v nejneočekávanějším okamžiku to použijí. Uvádí také jednu osvědčenou strategii: *„... at' si sedí a úkol nedělají, ale řeknu jim, at' na mě nemluví, až budou chtít něco na oplátku ode mě.“* Pedagogové se speciální pedagogikou (3) upřednostňují klidné jednání, nepouštět se s dětmi do zbytečných konfliktů, pokud mají něco ke sdělení, nechat je mluvit

a vyslechnout je. Jedná se spíše o pozici poradce, než direktivního vůdce. O individuálním přístupu, vzájemné důvěře a citlivosti romských dětí se zmiňuje pouze jeden speciální pedagog základní školy.

Na možnost doučování odpovědělo pět dotazovaných z pěti. Dva pedagogové se speciální pedagogikou uvedli, že žáky nedoučují mimo vyučování. Jeden pedagog se speciální pedagogikou se setkal opět s nezájmem rodičů o možnost doučování. Další pedagog se speciální pedagogikou pracuje na doučování pouze v oblasti logopedie. Poslední pedagog se speciální pedagogikou pracuje s žáky po vyučování, nejen tedy s žáky romskými. Doučování probíhá zábavnou formou.

Tabulka 3: Základní přístupy pedagogů

Pedagogové se speciální pedagogikou	Pedagogové bez speciální pedagogiky
Stejný přístup ke všem žákům	Stejný přístup ke všem žákům
Přiměřená podpora	Individuální přístup
Režim, řád, pravidla	Partnerský přístup
Bez vlivu silné autority	Důvěra
Klidné jednání	Bez vlivu silné autority
Bezkonfliktní přístup	Upřímnost
Individuální přístup	Doučování
Důvěra	

Hlavní cíl práce se podstatně opírá o srovnání předchozích rozborů.

Ve stejném početním zastoupení pedagogů bez speciální pedagogiky i pedagogů se speciální pedagogikou byl preferován rovný přístup ke všem žákům. Nepřípustnost rozdělování na žáky romské a žáky neromské. Dalším společným znakem se ukázal individuální přístup, který spíše uvádějí pedagogové bez speciální pedagogiky.

Pedagogové bez speciální pedagogiky vyzdvihují partnerský přístup plný důvěry, pedagogové se speciální pedagogikou sice neuvádí ne - partnerský přístup, ale vztah s žákem staví na určitém dodržování pravidel a respektu.

Pedagogové se speciální pedagogikou disponují větším počtem zkušeností, uvedli i více příkladů. Vztah mezi učitelem a žákem představuje poradenství, klid, skrytý zájem v podobě nezájmu (když nechceš, nedělej, ale nic ode mě nechtěj). Jeden pedagog bez speciální

pedagogiky se shoduje s pedagogy se speciální pedagogikou na potlačení silné autority a direktivnosti.

Řekli bychom, že pedagogové bez speciální pedagogiky jsou ochotnější při dalším vyučování žáků (doučování), než pedagogové se speciální pedagogikou. Situace je závislá na menším počtu žáků v základních školách praktických, kde je možno se žákům lépe přizpůsobit. Pedagog v početnější třídě „běžné“ základní školy se snaží prostřednictvím doučovacích hodin zahladit trhlinky ve vědomostech žáků.

13. Závěr

V diplomové práci s názvem „*Přístupy učitelů k romským žákům*“ jsme si kladli za cíl zjistit, zda se liší přístupy pedagogů bez speciální pedagogiky k romským žákům od přístupů pedagogů se speciální pedagogikou k romským žákům v edukačním procesu.

Cíl diplomové práce vycházel z porovnávání názorů dvou skupin – pedagogů bez speciální pedagogiky a pedagogů se speciální pedagogikou. Možnosti přístupů jednotlivých pedagogů ovlivňují různé determinační faktory, které byly během analýzy a interpretace dat popisovány. Pedagogové bez speciální pedagogiky i pedagogové se speciální pedagogikou může ovlivnit v přístupech k romským žákům chování romských rodin vůči škole, vzdělání i samotnému učiteli. Není snadné si udržet neutrální postoj bez předsudků k dítěti, o jehož rodičích víte, že dítě nepovedou dál než k úřadu práce. Ovlivnit učitele mohou i projevy typické pro romské děti, neustále je může dráždit jejich hlučnost, neposednost, výbušnost nebo naopak pasivita a lenost. Na projevech se dá s žáky pracovat nejen v rámci školního vyučování, ale i prostřednictvím mimoškolních aktivit. Jestliže žák nemá zájem se jich účastnit, pro učitele není nesnadné zaujmout určitý postoj plný negativních předsudků. Vzdělanost učitelů svým způsobem také ovlivní možnosti přístupu, ale nejenom vzdělání, ale i praxe. Pro některého je dlouholetá praxe stále přínosnější, pro jiného s přibývajícím rokem praxe i věkem je stále těžší si udržet vhodný přístup. Do práce jsme zahrnuli i názor pedagogů bez speciální pedagogiky a pedagogů se speciální pedagogikou na samotnou speciální pedagogiku jako pomoc během jejich pedagogického působení. A v neposlední řadě přístupy učitelů mohou být ovlivněny i pohledem na žáky a jejich strategie myšlení.

Po zhodnocení dílčích cílů můžeme zhodnotit, že přístupy se v určitých ohledech liší. Měli bychom brát v úvahu, že učitelé „*běžných*“ základních škol mnohdy nemají tolik romských žáků ve třídách, jako speciální pedagogové na základních školách praktických. Do „*běžných*“ základních škol se také dostávají děti z „*těch lepších romských rodin*“.

Našli jsme určité podobnosti na přístupech obou skupin pedagogů. Více se projevilo ne - přímo protichůdných, ale jiných přístupů. Když jsme kladli otázku týkající se vlivu speciální pedagogiky na přístup k romským žákům, nadpoloviční rozhodnutí pedagogů bez speciální pedagogiky a pedagogů se speciální pedagogikou rozhodlo o nevelkém vlivu. V konečném pohledu bychom mohli sdělit, že jistý vliv zde spatřujeme. Přístupy speciálních pedagogů na nás působí profesionálněji a efektivněji. Determinantem ovlivňujícím uvedené stanovisko nemusí být pouze studium speciální pedagogiky, ale i učiteli zmiňované osobnostní

předpoklady. Hypoteticky se na studium speciální pedagogiky hlásí podobné typy osobností, které jsou společně odlišné od osobností studia nespeciálních pedagogických oborů.

V závěru práce jsme dospěli k rozhodnutí, že přístupy pedagogů bez speciální pedagogiky k romským žákům se liší od přístupů pedagogů se speciální pedagogikou k romským žákům v edukačním procesu. Rozdílnost přístupu není radikální.

Seznam literatury a další zdroje

BAKALÁŘ, P. *Psychologie Romů*. Vyd. 1. Praha: Votobia, 2004, 179 s. ISBN 80-722-0180-8.

BALVÍN, J. *Filosofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Vyd. 1. Praha: Radix, 2008, 256 s. ISBN 978-80-86031-83-5.

BARTOŇOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním se zřetelem na romské etnikum v počátečním vzdělávání*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2009, 223 s. ISBN 978-80-210-5103-4.

BOŘKOVCOVÁ, M. *Romský etnolekt češtiny: případová studie*. Praha: Signeta, 2006. ISBN 80-903325-3-6.

BUCKLEY, S a kol. Rozvoj řeči a myšlení prostřednictvím výuky čtení. In: Lebeer, J., ed. *Programy pro rozvoj myšlení dětí: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. od s. 203-227, 24 s. ISBN 80-7367-103-4.

BUDILOVÁ, L., JAKOUBEK, M. *Romové a cikáni - neznámí i známí*. Vyd. 1. Praha: Leda, 2008, 344 s. ISBN: 978-80-7335-119-9.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ M. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2009, 121 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

FIŠER, J. *Z typologie osobnosti učitele. Pomocné učební texty Ústavu učitelského vzdělání na UK v Praze*. Praha: Ústav pro učitelské vzdělávání na UK, 1965. ISBN neuvedeno.

HADJ MOUSSOVÁ, Z. Teoretický pohled na problematiku sociokulturně znevýhodněných žáků. In: BITTNEROVÁ, D., ed. *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: případ SIM - středisek integrace menšin*. Vyd. 1. Praha: ERMAT, 2009. od s. 24-69, 45 s. ISBN 978-80-87178-06-5.

HANSEN, A. Konceptuálního vyučování: přehled Nyborgova výzkumu a pedagogického přístupu. In: Lebeer, J., ed. *Programy pro rozvoj myšlení dětí: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. od s. 135-158, 23 s. ISBN 80-7367-103-4.

HOLOUŠOVÁ, D., KROBOTOVÁ, M. *Diplomové a závěrečné práce*. Vyd 2. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, 117 s. ISBN 80-244-1237-3.

HOWIE, D. *Thinking about the teaching of thinking*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 2003, 176 s. ISBN 18-772-9324-5.

HUBÁČEK, J., JANDOVÁ, E., SVOBODOVÁ, J. *Čeština pro učitele*. Vyd. 3. Ostrava: vade mecum bohemiae, 2002, 323 s. ISBN 80-86041-30-1.

HÜBSCHMANNOVÁ, M. *Šaj pes dovakeras - Můžeme se domluvit*. 3. nezm. vyd. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1993, 129 s. ISBN 80-7067-905-0.

INHELDEROVÁ, B., PIAGET, J. *Psychologie dítěte*. Vyd. 4. Praha: Portál, 1997, 143 s. ISBN 80-7178-608-X.

KANTOROVÁ, J. a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2008, 280 s. ISBN 978-80-7409-024-0.

KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem: zásady a cvičení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995, 151 s. ISBN 80-7178-032-4.

KOHOUTEK, R. a kol. *Základy pedagogické psychologie*. Vyd 1. Brno: CERM, 1996, 184 s. ISBN 80-858-6794-X.

LEBEER, J., ed. *In-clues: clues to inclusive and cognitive education ; recommendations, theory, research, application models of good practice*. Antwerpen – Apeldoorn: Garant Publishers, 2006. ISBN 978-90-441-2153-7.

LEBEER, J., ed. *Programy pro rozvoj myšlení dětí: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4.

MÁLKOVÁ, G. *Zprostředkované učení*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 116 s. ISBN 978-80-7367-585-1.

MATHAUSER Z., *Básnivé nápovědi Husserlovy fenomenologie*. Vyd. 1. Praha: Filosofia, 2006, 248 s. ISBN 80-7007-239-3.

MICHEL, G. *Psychobiologie. Biologické základy vývoje chování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 478 s. ISBN 80-717-8116-9.

MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MŠMT. *Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České Republice*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

PIETRASIŃSKI, Z. *Umění učit se*. Přeložil Jan JERSÁK. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968. ISBN neuvedeno.

PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Vyd. 1. Praha : Karolinum, 2005, 554 s. ISBN 80-246-0924-X.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2.přepr. a akt.vyd. Praha: Portál, 2002, 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 632 s. ISBN 80-7178-376-5.

ŘÍČAN, P. *Psychologie: příručka pro studenty*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 286 s. ISBN 80-7178-923-2.

ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme - jde o to, jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 143 s. ISBN 80-7178-250-5.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 175 s. ISBN 80-244-0629-2.

ŠIŠKOVÁ, T. *Menšiny a migranti v České republice*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 188 s. ISBN 80-7178-648-9.

ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 3. Praha: Karolinum, 2008, 123 s. ISBN 978-80-246-1524-0.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2004, 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

VYGOTSKIJ, L., PRŮCHA, J. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 135 s. ISBN 80-717-8943-7.

Internetové zdroje

Citáty. *Citáty o škole* [online]. 2012 [cit. 2012-03-30]. Dostupné z: <http://citaty.net/autori/charles-farrar-browne/>

European roma rights centre. *Stížnost č. 57325/00*. [online]. 2012 [cit. 2012-03-22]. Dostupné z: <http://www.errc.org/cms/upload/media/02/D0/m000002D0.pdf>

KOVALČÍK, M. *Člověk v tísní. Grunnlaget: metoda, která učí děti učist se*. [online]. 2012 [cit. 2012-03-19]. Dostupné z: <http://www.clovekvtsni.cz/index2.php?id=113&idArt=1749>

MIKUŠ, M. *epolis. Sociokulturně znevýhodněné prostředí*. [online]. 2012 [cit. 2012-03-22]. Dostupné z: <http://www.epolis.cz/page.php?id=28&location=&menu=first&idNotion=23>

MORAVCOVÁ, M. *Specifika edukace žáků romského etnika – připravenost na základní vzdělávání*. [online]. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra Speciální pedagogiky, 2008 [cit. 2012-02-27]. Dostupné také z: http://is.muni.cz/th/131123/pedf_m/diplomova_prace.doc. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Miroslava Bartoňová.

Zákony

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

Zákon č. 562/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.

Vyhláška č. 73, 2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb.

Seznam příloh

Příloha 1: Seznam tabulek a grafů

Příloha 2: Čestné prohlášení

Příloha 3: Tabulka respondentů

Příloha 4: Transkripce rozhovorů

Příloha 1

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1: Výzkumný soubor respondentů

Tabulka 2: Kategorie čtvrtého výzkumného problému

Tabulka 3: Základní přístupy pedagogů

Graf 1: Přístupy rodičů ovlivňují přístupy pedagogů k žákům

Graf 2: Speciální pedagogika versus osobnosti charakteristiky pedagoga

Příloha 2

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že zápisy rozhovorů, jejich přepisy a výtahy použiji pouze pro účely diplomové práce „*Přístup učitele k romským žákům*“. Při zpracování a užití získaných dat prostřednictvím rozhovoru, nebudu uvádět jména dotazovaných a adresy pracovišť.

V Olomouci dne

Ivana Štěpařová

Příloha 3

Tabulka respondentů

Označení respondenta	Vzdělání respondenta	Rok ukončení vzdělání	Rok započetí praxe	Datum rozhovoru	Typ zařízení
A	Speciální pedagogika – PdF MU Brno	1996	1992	20.10.2011	Základní škola praktická
B	Učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči PdF UP Olomouc	1987	1990	20.10.2011	Základní škola praktická
C	Učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči PdF UP Olomouc	1991	1993	20.10.2011	Základní škola praktická
D	Speciální pedagogika – PdF MU Brno	1996	1996	20.10.2011	Základní škola praktická
E	Učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči PdF UP Olomouc	1990	1999	7.11.2011	Základní škola

F	Učitelství pro 1.st. Pdf UP Olomouc	2010	2010	12.1.2012	Základní škola
G	Pedagogický institut Seč	1985	1982	20.1.2012	Základní škola
H	Pedagogika předškolního věku Univerzita Hradec Králové	2011	1984	3.2.2012	Mateřská škola
I	Učitelství pro mateřské školy – Pdf MU Brno	Probíhá forma kombinov aného vzdělávání (dosažené vzdělání – pedagogic ké lyceum)	2009	26.2. 2012	Mateřská škola
J	Učitelství pro 1. stupeň základních škol Ostravská univerzita	1986	1986	27.2. 2012	Základní škola

Příloha 4

Transkripce rozhovorů

A

Pracovní pozice: třídní učitel, speciální pedagog základní školy praktické

Učitelská praxe: 16 let

Jaký vysokoškolský obor jste vystudovala?

Mám speciální pedagogiku z pedagogické fakulty v Brně.

Ve kterém roce jste ukončila studium?

Bylo to v roce 1996.

Od kterého roku pracujete ve školství?

Myslím, že od roku 1992.

Učíte nebo jste učila na základní škole praktické?

Celou dobu učím na speciální škole nebo na zvláštní škole, teda dnes už základní škole praktické, abych byla přesná. Pár let jsem dělala i na praktické škole. U nás nikdy nevíte, kam se dostanete, jeden rok můžete učit na speciální a další na praktické. Já už jsem skoro deset let na základní škole praktické a jsem třídní učitelka teď už ve čtvrté třídě.

Myslíte si, že díky studiu speciální pedagogiky je učitel lépe připraven na práci s romskými žáky nebo žáky sociálně znevýhodněnými?

To si nemyslím, naučí vás praxe.

Co je podle vás typické pro romské děti, které přichází do první třídy bez absolvování mateřské školy?

Většinou nepřijdou ze školky, ale rovnou z domu. Mají slabou slovní zásobu, používají stejná slova dokola. Jsou to malí divoši, pokud se mi ve třídě sejde více Romů, spojí se a vyčnívají nad ostatními dětmi, je to pak těžší práce. Co se týče hygieny taky žádná sláva. Pořád je hlídám (ale to všechny), aby si umývali ruce.

Jaké přístupy uplatňujete při vedení romských žáků?

Neustále jim vštěpuji režim, režim, režim. Na to nejsou moc zvyklí, ale to se netýká jen romských dětí, hodně to vidíte u dětí ze slabších rodin. Snažím se být důsledná, kontrolovat je a hlavně nepolevovat, což je mnohdy těžké. Někdy jim prostě chcete něco dovolit jen tak. Znáte to, ty dětský kukadla... Co se mi osvědčil, jdu na ně přes jídlo. Jíst

by jim šlo pořád. Nepolevuji jim, ani si na ně nezasedám. Snažím se brát všechny děti stejně a rozlišovat je jen na ty, kteří potřebují větší míru pomoci a ty samostatnější.

Co je baví nebo jaké metody, prostředky nebo pomůcky využíváte?

Nemám žádné pomůcky speciálně pro romské školáky. Pracujeme všichni se vším. Vždy se mi osvědčily **Lincovy tabulky**. Rozvíjí slovní zásobu, pozornost, paměť, využívám je i logopedicky. Jinak si spoustu věcí vyrábím sama, **shromažďuji krabičky, role od toaletních papírů, schraňuji různé časopisy**. Nejvíce času se snažím s dětmi **trávit venku, v přírodě, chodíme do lesa, sbíráme přírodniny**, děti se tak nenásilně učí a navíc nevydrží dlouho ve třídě v pozoru, proto je efektivnější je nahnat ven, než je nechat „spát“ v lavicích.

Doučujete někdy romské žáky i mimo vyučování?

S žádnými žáky nepracuji přesčas. Snažím se všechny nedostatky řešit v hodinách.

Účastní se romští žáci mimoškolních aktivit (kroužků) zřízených školou?

Jako škola se jim snažíme zajistit poměrně dost zájmových kroužků, většinou se jich **romské děti neúčastní**. Jezdí po škole hned domů, ti starší se toulají po městě a randí jako většina „*pubertáků*“. Myslím, že ani do školní družiny jich moc nechodí.

Když se vrátí romský žák po absenci zpět do školy, máte pocit, že jste opět na začátku své práce?

Probírané učivo většinou zapomene a je pozadu, ale to všichni. Já s dětmi hodně opakuji, takže se zase brzy chytí. Stejně bych řekla, že většina romských dětí, které jsem učila byla chytrá bez závažnějších obtíží. Po návratu z nemoci jsou nepozorní, rozjívění, nechce se jim zase najet na náš zajetý režim. Mám ale pocit, že hodně dětí – těch neromských se po nemoci již těší do školy na své kamarády, ale u romských to tak moc nepocitují. Vráti se jakoby vůbec nechyběly. V přátelství s ostatními jsou i dost nestálí. Zpočátku jsem měla ve třídě jen jednu romskou holčičku (6 žáků celkem), je kamarádká, trošku manipulátora (je moc hezká), ale když se seskupovaly některé třídy, byla k nám přeřazena další romská dívka. Ty dvě teď tvoří pár. Předešlá kamarádství postupně zanikají.

Jaká je spolupráce rodičů romských žáků?

Moc dobrá ne. Děti často chybí a **musím se neustále ohánět po omluvenkách**. Většinou mívají na naší škole všechny svoje děti, tak to pak všechno vyřizují „*jedním vrzem*“. Já si na rodičovské schůzky stejně nezvu všechny rodiče naráz. Vyhlásím týden schůzek a každý rodič mi sdělí, kdy se mu to hodí. Je to dobrý způsob. Rodiče nejsou rádi, když mluvíte o neřestech jejich dítěte před dalšími rodiči. A také se vyhnu výmluvám, že zrovna ten den a v danou hodinu nemohli.

Jaká je podle vás docházka romských žáků?

Co mám holky teď, chybí celkem často. Víte, některé děti dojíždí autobusem asi 5 km. Jednoduše když dojdou peníze, tak do školy se nejede. Jsou důležitější věci jako je jídlo, hospoda, apod.

Byla jste někdy sama v romské rodině při řešení některých problémů s žákem?

Ne, řeším vše ve škole.

Jakým způsobem relaxujete ve volném čase?

Odpočívám aktivně. Mám snad každý den něco. Chodím na jógu, hraji na takové dřevěné bubny. Každý pátek chodíme po práci s kolegyněmi na zákusek. Účastním se i hodně různých kulturních aktivit ve městě a čtu knihy.

Dostavil se během vaší praxe syndrom vyhoření?

Myslím, že zatím ne. Jsou časy, kdy jsem opravdu hodně unavená, ale pořád mě ty děti tlačí každý den dál.

Jakou máte představu o způsobu učení se vašich žáků ? Jak se učí, způsob, jakým si zapamatovávají apod.?

Jak se asi moji žáci učí a přemýšlejí? Někdy si říkám, panebože, kde se mu to v té hlavě zrodilo. Nakonec přijdu na to, že vlastně ten žák neřekl zas takovou hloupost, nějakým způsobem provedl (když někdy opravdu vzdálenou) jistou formu asociace. Já se řídím tím, že se musí vše vidět a ohmatat. Pracuji s různými obrázky a kartičkami, hodně je přiřazujeme. A jak jsem už uvedla, chodíme ven, aby vše viděli a cítili, slyšeli a mohli si sáhnout. Chodíme také na různé výstavy, které jsou většinou v knihovně. Snažím se hodně propojovat „*vzpomínáte si, jak jsme viděli..., tak to je podobné jako tohle...*“ apod. Víte, jistým způsobem předpokládáte, že na praktických školách z žáků nebudou zrovna inženýři. Pro ně je nejlepší školou život. Většina dětí z těch sociálně slabých rodin se neztratí. Jsou připraveni od malička se s životem porvat za každou cenu.

B

Pracovní pozice: třídní učitel, speciální pedagog základní školy praktické

Učitelská praxe: 22 let

Jaký vysokoškolský obor jste vystudovala?

Studovala jsem Učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči v Olomouci.

Ve kterém roce jste ukončila studium?

Bylo to v roce 1987.

Od kterého roku pracujete ve školství?

Nastoupila jsem po mateřské dovolené v roce 1990.

Učíte nebo jste učila na základní škole praktické?

Nyní učím na základní škole praktické, mám třídnictví v šesté třídě.

Myslíte si, že díky studiu speciální pedagogiky je učitel lépe připraven na práci s romskými žáky nebo žáky sociálně znevýhodněnými?

Já speciální pedagogiku mám, co všechno se studenti učí na učitelských oborech bez speciální pedagogiky přesně nevím. Řekla bych, že potřeba speciálních pedagogů přibývá i na základních školách. Skoro každá třída má svého dyslektika nebo žáka s ADHD či jinými potížemi. Nechci tím nějak shazovat paní učitelky, které si speckou neprošly, naopak si cením těch, které si třeba i k nám do školy chodí pro rady, jak s dětmi s výchovnými nebo výukovými problémy pracovat. Mají snahu pro své žáky udělat maximum a dál se samovzdělávat. **Speciální pedagog zná více problematiku, ale nespeciální pedagog si ji může klidně nastudovat a dobrou metodikou vše zvládnout.**

Co je podle vás typické pro romské děti, které přichází do první třídy bez absolvování mateřské školy?

Chybí hygienické návyky, pravidla, slušné chování. Jsou to malí divoši, ale nejsou nezvladatelní.

Jaké přístupy uplatňujete při vedení romských žáků?

Já se s nimi prostě nehádám, nemá to cenu. Oni se hádají celkem rádi, zvláště, když na ně leze puberta. Chcou mít pravdu a nevěří tomu co říkám, pokud to sami neviděli a nezkusili. Holky hodně po sobě křičí ve třídě, tak je nechám, ať to ze sebe dostanou a jedem pak dál. Vlastně většinou svoje žáky nechávám, aby si vyřešili nebo řekli, co potřebují, protože stejně jinak s nimi do té doby nehnu dál. Přistupuji k nim s klidem, rozvahou, snažím se je směřovat a radit jim, ale nenutit je.

Co je baví nebo jaké metody, prostředky nebo pomůcky využíváte?

Oni by nejradši měli svoje pomůcky – mobily, walkmany nebo jak se tomu teď říká. Hraje to o přestávkách všude po chodbách. Na počítače by taky chodili pořád. Do hodin jim dělám **zápisy na počítači**, nezdržujeme se tak psaním celou hodinu. Ne že bych jim prostě dala jen hotový text, doplňují do něj text, **luští křížovky, kreslí si mapky** apod.

Doučujete někdy romské žáky i mimo vyučování?

Pokud se mi je podaří správně zmotivovat ke studiu na střední škole, tak se je snažím i připravit. Řeknu jim však, že na ně budu po škole čekat, ale ať mi rovnou řeknou,

že nepřijdou, nedělám to pro sebe, ale pro ně. Překvapivě chodí, nevím, jestli jim to něco opravdu dává nebo mi chtějí občas udělat radost.

Účastní se romští žáci mimoškolních aktivit (kroužků) zřízených školou?

Ty naše starší holky chodí do tanečního kroužku, některé zase na zpívání. Napodobují různé zpěvačky a herečky. Kluci s u nás celkem chytli fotbalu a daří se jim.

Když se vrátí romský žák po absenci zpět do školy, máte pocit, že jste opět na začátku své práce?

Jsou pozadu jako všichni. Od nikoho si sešity většinou nepůjčují a nedopisují si učivo. Ve škole se snažím na ně dohlédnout, aby si to dopsali a sama se k nim v hodinách individuálně obracím, jestli to potřebují vysvětlit a dávám jim k tomu úkoly.

Jaká je spolupráce rodičů romských žáků?

Do školy většinou přijdou, až na několikátou výzvu. Hlídám si, co mi řeknou a slíbí. Protože sliby mi nestačí, chci aby je taky splnili. Nemůžete jim říct přímo, že něco spletli nebo někde udělali chybu. Musíte je nasměrovat, jako třeba: „*Nemohla jste se tady omylem splést?*“, nebo „*Máte pravdu, ale tady se mi zdá, že mi to vyšlo trošku jinak.*“

Jaká je podle vás docházka romských žáků?

Když mluvím za sebe, tak se mě snaží obalamutit, že zaspali a ujel jim autobus nebo zaspala mladší sestra a museli na nic čekat. Přitom většinou postávají v parku a kouří cigarety. Ale je fakt, že aspoň přijdou, třebaže pozdě. Jedna početná rodina k nám do školy dojíždí asi pět kilometrů. Jejich holky často chybí. Někdy přijedou všechny, jindy zase jen některé nebo jedna. Myslím si, že se to odvíjí od finanční stránky. Dojdou peníze, holky jednoduše nejedou nebo prostě vyjde jen na některou z nich. Hodiny pak mají vždy otcem omluvené.

Byla jste někdy sama v romské rodině při řešení některých problémů s žákem?

Asi dvakrát jsem to zkusila a zpětná vazba byla celkem pozitivní. Přestali mě brát jen jako učitele, který obtěžuje s placením výletů a pochopili, že se o jejich děti opravdu zajímám. Pro mě to byl dobrý krok.

Jakým způsobem relaxujete ve volném čase?

Miluji turistiku. Když si chci opravdu pročistit hlavu, chodím a chodím a chodím. Děti už mám skoro dospělé, tak konečně začínám mít na sebe ví času. Začala jsem chodit na spinning. A skvělé je, že s kolegyněmi chodíme v pátek po práci do cukrárny.

Dostavil se během vaší praxe syndrom vyhoření?

Ne. Jsem celkem pozitivní člověk, snažím se tak myslet.

Jakou máte představu o způsobu učení se vašich žáků ? Jak se učí, způsob, jakým si zapamatovávají apod.?

Někdy si říkám, jestli se vůbec nějakým způsobem učí. Kolikrát jim to tlačím do hlavy, vymyslím různé varianty, jak to do nich dostat a uběhne týden a všechno zapomenuto. Důležité informace se snažím vždy spojovat s nějakým zážitkem, vyrazíme na túru, do přírody, na výlet, na koncert, výstavu. I na těchto místech je lze učit. Nebo se snažím nové informace propojit s pravdivou i vymyšlenou historkou ze života.

C

Pracovní pozice: třídní učitel, speciální pedagog základní školy praktické

Učitelská praxe: 19 let

Jaký vysokoškolský obor jste vystudovala?

Tehdy se tomu říkalo učitelství mládeže vyžadující zvláštní péči a to v Olomouci.

Ve kterém roce jste ukončila studium?

V roce 1991.

Od kterého roku pracujete ve školství?

Mohly to být dva roky po ukončení studia, čili rok 1993.

Učíte nebo jste učila na základní škole praktické?

Ano, momentálně učím na základní škole praktické. Jsem třídní učitelka třetí třídy a mimo to se věnuji individuální logopedické a tyflopédické péči, ale to spíš v rámci speciální základní školy.

Myslíte si, že díky studiu speciální pedagogiky je učitel lépe připraven na práci s romskými žáky nebo žáky sociálně znevýhodněnými?

Myslím, že ne. Musíte to mít v sobě. Někomu se s těmito dětmi pracuje lépe, někomu hůře a nemyslím si, že proto by byl špatný učitel. Někdo radši pracuje s dětmi romskými, někdo zase zvládá lépe práci s dětmi s různým postižením.

Co je podle vás typické pro romské děti, které přichází do první třídy bez absolvování mateřské školy?

Často tedy do školky chodí, protože je součástí naší školy. Každopádně moje zkušenost je taková, že většina dětí, které jsem učila a učím, pochází ze sociálně nepodmětného prostředí. Možná ty romské děti, na tom bývají ještě nejlépe. Takže všechny děti bývají dost živé, nesoustředí se, pořád někam odbíhají, křičí, perou se. Nejsou zvyklí po sobě uklízet, snaží se

vyhnout povinnostem. Na mateřské škole shledávám pozitivní, že se paní učitelky věnují rozvoji řeči, slovní zásoby a výslovnosti, učí se básničky a různá říkadla, což si myslí, že se u nich doma moc neuskutečňuje. To je asi podstatný rozdíl u romských dětí, **často nerozumí některým slovům, která používám. Neznají jejich význam.**

Jaké přístupy uplatňujete při vedení romských žáků?

Nechci se opakovat, nepracuji tak pouze jen s romskými žáky. Obecně jsem důsledná. Vše mám postaveno na určitých pravidlech, která si i různě píšeme a ztvárňujeme po třídě, a z těch se nesmí polevit. Polevíte jednou, pravidlo tak ztrácí smysl, polevíte jednomu, budete muset i druhému. Naučí se respektovat alespoň nějaký řád, jestliže doma ho nemají. Nemá cenu na ně křičet a dohadovat se s nimi. Po zlém to prostě nemá cenu, to se seknou úplně a dělají to ještě naschvál. A u kluků to platí dvojnásob. Je poznat, že v některých rodinách se chovají jinak k dívkám než k chlapcům. Ti kluci jsou často rozmazlení a hodně si dovolují. Pokud se jim nechce splnit nějaká povinnost, hrají s nimi něco za něco, ty uděláš něco pro mě a já na oplátku pro tebe. Kupodivu tahle smlouva funguje, i když někteří velice často a rádi zapomenou, co jsme si řekli.

Co je baví nebo jaké metody, prostředky nebo pomůcky využíváte?

Vyrábím si, co zrovna potřebuji. **Kartičky** na slovní druhy, vyjmenovaná slova, různé kartičky do matematiky. S klasickou učebnicí pracuji málo, spíš skoro vůbec. Do českého jazyka jim беру hodně pohádkových knížek a taky využívám **Lincových tabulek**. V matematice se velice dobře chytanou na počítání s penězi. Je dobré vytvářet různé situační hry – **hry na obchod, kupování si lístku na vlak**. Baví je když nemusí jen sedět v lavici. Rádi si hrají, to by jim šlo pořad. O přestávce mají k dispozici různé **stavebnice** – jednoduché dřevěné kostky, ale i takové které vyžadují naplánování, seřízení, obratné prsty. U těch stavebnic vydrží dlouho, dokud se nepohádají a nezačnou lítat části všude kolem.

Doučujete někdy romské žáky i mimo vyučování?

V případě, že ke mně chodí na tyflopeditickou nebo logo péči, tak ano. Logopedie je pro ně dobrá, nepracuji jen na odstranění chyb ve výslovnosti, ale právě i na té slovní zásobě. Většinou projevují zájem při učení se nových slov.

Účastní se romští žáci mimoškolních aktivit (kroužků) zřízených školou?

Při naší škole je hodně kroužků, ale řekla bych, že **romští žáci je moc nenavštěvují**. Všimla jsem si, že ostatní děti je přemlouvají, ať s nimi chodí, že je to fajn. Často přikývnu a nechají se přemluvit, ale pak nevydrží a různě se vymlouvají, proč zase nemohou přijít.

Když se vrátí romský žák po absenci zpět do školy, máte pocit, že jste opět na začátku své práce?

Všechny děti jsou tu po nemoci opět tak trošku na začátku. Připomínám jim pravidla, které se dodržují, o přestávce jim pomáhám s tím, co zameškali. Přichází z domu zase hodně rozjívění. Pochopitelně děti při nemoci leží a odpočívají, když jim je lépe většinou si hrají, nikdo nedohlédne na to, zda si dopisují sešity.

Jaká je spolupráce rodičů romských žáků?

Stejně jako u jejich dětí jsem důsledná. [Poháním je na každou rodičovskou schůzku](#). Kontroluji to, co mi slíbí, zda opravdu splnili. Pokud přijít necudou nebo je nějaký problém, tak se prostě seberu a jdu k nim domů. Zatím se mi nestalo, že by mě odněkud vyhodili, právě naopak, mám pocit, že se tak naše vztahy zlepšují.

Jaká je docházka dětí?

Nemám pocit, že by výrazně nad ostatními tito žáci chyběli. Spíš moc nedůvěřuji pravdivosti jejich omluvám, ale s tím nic nezmůžu, omluvenku mají a hotovo.

Jakým způsobem relaxujete ve volném čase?

Relaxuji u knížky. S kolegyněmi chodíme na kafe. A hlavně mám svoji děti, takže peru, vařím, uklízím.

Dostavil se během vaší praxe syndrom vyhoření?

Malá vyhoření se blíží s každým koncem školního roku.

Jakou máte představu o způsobu učení se vašich žáků ? Jak se učí, způsob, jakým si zapamatovávají apod.?

S žáky na základní škole praktické musíte opakovat a pořád dokola. Ta fixace je u nich celkem problém. **Zapojuji všechny jejich smysly, musí to vidět, slyšet, zkusit si, klidně i cítit.** Neustálým opakováním jim to dostanete nakonec pod kůži. Většina romských dětí tady není pro jejich intelekt, ale spíš z toho sociálního hlediska. Proto jsou chytřejší než ostatní, ale lenoší. Neustále je musím motivovat, pro něco je nadchnout. **Prožitek je pro ně důležitý, často běhám po třídě, zapojuji ruce, nohy, sehraji s nimi takové divadélko a oni si to lépe zapamatují.** Potom říkají, jó, paní učitelko, to jsme se učili, jak jsme hráli na vycházce na indiány a všichni jsme mohli křičet...apod. Takže neříkám, jak se moji žáci doma učí, protože někdy mám pocit, že vůbec, říkám to, co na ně platí.

D

Pracovní pozice: speciální pedagog základní školy praktické

Učitelská praxe: 16 let

Jaký vysokoškolský obor jste vystudovala?

Studovala jsem speciální pedagogiku na Masarykově univerzitě v Brně.

Ve kterém roce jste ukončila studium?

Byl to rok 1996.

Od kterého roku pracujete ve školství?

Od toho roku 1996.

Učíte nebo jste učila na základní škole praktické?

Vždycky jsem učila na zvláštní – teď tedy na základní škole praktické nebo i na speciální. Škola, kde teď pracuji má pod sebou jak praktickou, tak i speciální, takže je možné, že jednou přejdete ze speciální na praktickou a zase zpět. Momentálně jsem na praktické a učím hlavně výtvarnou výchovu a informatiku, čili pohybuji se spíše na druhém stupni.

Myslíte, že díky studiu speciální pedagogiky je učitel lépe připraven na práci s romskými žáky nebo žáky sociálně znevýhodněnými?

A jste na to někdy vůbec připraven? To, co vás učí ve škole, většinou v praxi nefunguje. Musíte se prostě přizpůsobit každému dítěti individuálně. Přece neplatí, že romský žák bude vždy pomalejší a hloupější, stejně tak jako neplatí, že vždycky jsou zlobivější kluci. **Ale ano, je fakt, že specka vás svým způsobem připraví.** Už jen v rámci nějaké školské praxe se dostanete do zvláštních (praktických škol), kde se setkáte s romskými žáky i sociálně slabými častěji, než na klasických základkách. To znamená, že už při studiu si člověk ozkouší, jestli na tu práci má nebo ne.

Co je podle vás typické pro romské děti, které přichází do první třídy bez absolvování mateřské školy?

Ten režim, musí se prostě naučit, že teď je potřeba tohle, tak se to musí udělat a nikdo to neudělá za mě. To bych řekla, že je typické pro ty kluky. Holky jsou celkem naučené starat se a makat i bohužel za ně. Taky jsem se občas ocitla ve vtipných situacích, protože jsme nerozuměli jeden druhému. Žák pochopil význam nějakého slova jinak a **já mluvila o koze a on o voze.** Ta komunikace, slovní zásoba a řeč by se mohla zdokonalit, kdyby chodili do školky.

Jaké přístupy uplatňujete při vedení romských žáků?

Přístupovat snad musíte ke každému stejně ne? Aby se nezačalo mluvit o diskriminaci, kterou se celkem rádi ohání ti starší, kteří slovo diskriminace slyšeli doma nebo v televizi. Myslím, že mám na všechny žáky stejný metr. Učím už většinou ty pubertáky, což obnáší každodenní dohadování o tom, proč nemají úkoly, proč se neučí, ať neruší v hodině. Prostě chci, aby si plnili školní povinnosti, snažím se u nich pěstovat aspoň trochu kázně, ale když na ně jdete s humorem, je to snazší. Na začátku hodiny je vyslechnete, co mají na srdci, i když se to netýká školy. Pobavíte se, nesmíte se to však moc rozjet. Když vidí, že máte zájem i o něco jiného než je jen škola, zasmějete se, tak i oni se lépe naladí na hodinu.

Co je baví nebo jaké metody, prostředky nebo pomůcky využíváte?

Dřív jsem si hodně dělal **své vlastní pomůcky**, pro ty starší už to teď nedělám. Ono pro výtvarku a počítače ani není moc co. Na počítačích by byly pořád, ale žádné naučné programy, ale seznamky, facebooky, různé blogy a chaty, to by jim šlo.

Doučujete někdy romské žáky i mimo vyučování?

Ne.

Účastní se romští žáci mimoškolních aktivit (kroužků) zřízených školou?

Holky chodí do tancování, nevím jestli je baví tak tanec nebo předvádět se. Kluci ani moc ne, možná tak chodí okoukávat holky do těch tanečních. Ale rádi **hrají fotbal**, ten hrají ale o velkých přestávkách na hřišti. Pokud pak jedou s panem učitelem na nějaký turnaj, jsou celkem úspěšní. Já vedu **počítače i jako kroužek a to taky celkem chodí**.

Když se vrátí romský žák po absenci zpět do školy, máte pocit, že jste opět na začátku své práce?

Na druhém stupni už nejsem na začátku práce s těmito dětmi. Ale když se vrátí, dopsané nic nemají a hlavně se jim ani nic dohánět nechce.

Jaká je spolupráce rodičů romských žáků?

Už dlouho jsem neměla třídnictví, takže jsem s nimi teď ani nespolupracovala, řeším problémy buď přímo s žáky nebo jejich třídními. Ze zkušenosti od ostatních pedagogů, vím, že **do školy na schůzky moc nechodí a moc zájem ani neprojevují**.

Jaká je podle vás docházka romských dětí?

Na druhém stupni jich je dost, co mají neomluvené hodiny. Prostě záškoláctví. Doma to říct nechcú, tak se ty neomluvené hodiny táhnou, a když si chcete rodiče zavolat do školy, tak o ničem neví a ještě tomu nevěří.

Byla jste někdy sama v romské rodině při řešení některých problémů s žákem?

Ne, snad ví, že mají děti ve škole, tak by si měly chodit. Do neromských rodin taky nechodím.

Jakým způsobem relaxujete ve volném čase?

Chodím do pěveckého souboru. Uklidním se zpíváním a tím, že se scházíme dobrá parta. Jinak není moc čas, mám takové ty klasické povinnosti doma.

Dostavil se během vaší praxe syndrom vyhoření?

Neřekla bych, že jsem snad úplně vyhořela, ale někdy jsou taková těžší období.

Jakou máte představu o způsobu učení se vašich žáků ? Jak se učí, způsob, jakým si zapamatovávají apod.?

Dítě informaci vidí, slyší a to několikrát dokola, většinou jen ve škole. Přijde mi, že doma nic nedělají. Takže na druhou stranu je to i úspěch, když si konečně něco zapamatují pouze z hodin bez domácího opakování. Na praktické škole je to o opakování a stejně informace celkem rychle zapomenou.

E

Pracovní pozice: speciální pedagog základní školy

Učitelská praxe: 13 let

Jaký vysokoškolský obor jste vystudovala?

Učitelství pro školy pro mládež vyžadující zvláštní péči na pedagogické fakultě v Olomouci.

Ve kterém roce jste ukončila studium?

Bylo to v roce 1990.

Od kterého roku pracujete ve školství?

Od roku 1999, předtím jsme pracovala v ústavu sociální péče.

Učíte nebo jste učila na základní škole praktické?

Ne.

Myslíte si, že díky studiu speciální pedagogiky je učitel lépe připraven na práci s romskými žáky nebo žáky sociálně znevýhodněnými?

Řekla bych, že jsme se na vysoké zaměřovali **spíše na postižení zdravotní**. Sociální znevýhodnění je pro učitele dilema. Je to těžké, ty děti nemůžou za to, kde se narodily a mnozí učitele ani neví co s nimi. Práce s rodinou žádná. Prostě řeknou, že nemají peníze

ani čas a tím to hasne. Ve škole se můžete snažit, jak chcete, ale doma zase sklouznou zpátky. Taková je realita. Co se týče romských žáků, tak z praxe jsem poznala, že by nebylo špatné, aby součástí studia byl nějaký kurz romštiny. Pokud umíte něco romsky, stoupnete v očích rodičů a dětí.

Co je podle vás typické pro romské děti, které přichází do první třídy bez absolvování mateřské školy?

Trošku vážnou **hygienické návyky, přiměřená komunikace s dospělými, režim** – nejsou zvyklí snídat, večer chodí pozdě spát a ráno jsou ospalí a nevyspaní.

Jaké přístupy uplatňujete při vedení romských žáků?

Přistupuji k nim s klidem, nemá cenu na ně křičet a nutit je. Na ně se musí strategicky, všechno promyslet, taky každé slovo, oni si přesně pamatují, co jste řekla a chytají vás za slovo. „*Paní učitelko, vždyť jste to slíbila, paní učitelko, my jsme se na to těšili!*“ Když nechtějí splnit, úkol, který po nich požadují, tak nezvyšuji hlas, nepřemlouvám je. Prostě je nechám, ať si sedí a úkol nedělají, ale řeknu jim, ať na mě nemluví, až budou chtít něco na oplátku ode mě. Na tom prvním stupni mi to vychází, jestli bych uspěla u těch starších, nevím. Romské děti jsou více vnímavé na vaše pocity, poznají přetvářku, poznají, když znejistíte. Jsem k nim upřímná a usiluji o oboustrannou důvěru. No a individuální přístup v hodinách, pokud je to možné.

Co je baví nebo jaké metody, prostředky nebo pomůcky využíváte?

Baví je tancovat, mají rádi moderní hudbu. O přestávkách pořád poskakují a poslouchají mp3 a podobné věci. Většina z nich má ráda i **výtvarnou výchovu**. Mají zájem o **angličtinu**, ale spíš proto, že umí něco jiného, než ostatní u nich doma a mohou machrovat. I o přestávkách na sebe mluví anglicky, samozřejmě si zjišťují sprostá slova. **Žádné speciální pomůcky pro romské žáky nemám**. Hrají s nimi **didaktické hry**, oni by si hráli pořád, zařazují i tu hudbu. Vyrábím si různé **obrázkové kartičky, kartičky se slovy, větami, početní kartičky do všech hodin**, jednoduše co mě napadne.

Doučujete někdy romské žáky i mimo vyučování?

Ano. Neříkám jim, že učivo neumí, tak proto musí zůstat po škole. Řeknu, že je potřeba si procvičit ještě nějaké úkoly. Snažím se jim úkoly zprostředkovat hrou, křížovkami, rébusy, hádankami. Většinou si nenechávám po škole jen romské žáky, tak nemají pocit, že by mimoškolní práce byla zaměřena jen na ně. Rodičům nesmím říct, že je to jen pro jejich děti. To by bylo. Už by mě podezřivali, že jsem si na ně zasedla. Musím říct, že třeba každé úterý děláme s dětmi ve třídě různá cvičení a hry navíc, ale že je nenutím, aby mi své děti nechávali i na odpoledne. Jak uslyší, že je k ničemu nenutíte, tak mi je nechají.

Účastní se romští žáci mimoškolních aktivit (kroužků) zřízených školou?

Do kroužků nechodí.

Když se vrátí romský žák po absenci zpět do školy, máte pocit, že jste opět na začátku své práce?

Je to znát, že někdo z nich chyběl. Sešity dopsané nemají. Všechno s nimi doháním ve škole nebo během doučování. Na domácí práci se nemohu spolehnout.

.Jaká je spolupráce rodičů romských žáků?

Spolupráce je taková nucená, sami zájem nemají, na třídní schůzky moc nechodí. Spíš než s rodiči mám lepší zkušenost třeba s babičkou. Rodiče mají většinou problémy s alkoholem, hrají automaty. Ta babička se snaží zachránit, co její děti zanedbávají.

Jaká je podle vás docházka romských žáků?

Děcka spíš chodí. Jak mám nějaké podezření nebo prostě dlouho nepřijdou a nikdo je neomluví, volám na sociálku. Z té mají celkem strach a platí na ně.

Byla jste někdy sama v romské rodině při řešení některých problémů s žákem?

Ne.

Jakým způsobem relaxujete ve volném čase?

Sportuji nebo čtu knížky.

Dostavil se během vaší praxe syndrom vyhoření?

Ne.

Jakou máte představu o způsobu učení se vašich žáků ? Jak se učí, způsob, jakým si zapamatovávají apod.?

Děti jsou vnímavé, pozorují svět kolem sebe, pamatují si spíš to neobvyklé, co je upoutá. Někdy si na takové situace vzpomenou ve vyučování a dokážou je připodobnit nebo použít na jinou situaci. Děcka by potřebovala školské poznatky vysvětlit zvláštním způsobem, který by je upoutal a pak by hlavička pracovala jinak. Jenže to není časově ani prostředkově možné. Já jim to zjednodušuji alespoň hrami, situacemi ze života, videi, obrázky i běžnými předměty, které máme ve třídě. Dítě potřebuje získat zkušenost, nejlépe vizuální, no a pak opakovat a zdokonalovat.

F

Pracovní pozice: pedagog základní školy

Učitelská praxe: 2 roky

Jaký vysokoškolský obor jste vystudovala?

Mám vystudované učitelství pro 1. stupeň základní školy. Po čtyřech letech magisterský titul.

Ve kterém roce jste ukončila studium?

V roce 2010.

Od kterého roku pracujete ve školství?

Hned od podzimu 2010.

Učíte nebo jste učila na základní škole praktické?

Ne, vždycky jen klasické základky. Nejprve jsem nastoupila jako záskok za mateřskou na vesnické škole. Teď už učím na jiné ve větším městě.

Myslíte si, že díky studiu speciální pedagogiky je učitel lépe připraven na práci s romskými žáky nebo žáky sociálně znevýhodněnými?

Jak jsem říkala, specku vystudovanou nemám, takže nemůžu říct, co toto studium obnáší. Ale myslím si, že **záleží hodně na učiteli**, jak se k těmto dětem postaví. Zda chce a je schopen hledat způsoby komunikace nebo různá podpůrná řešení. Záleží také na povaze učitele.

Co je podle vás typické pro romské děti, které přichází do první třídy bez absolvování mateřské školy?

Vlastně teď podruhé jsem se setkala s romským dítětem ve škole, k nám na školu chodí jedna rodina, což se celkem i divím, protože sídlíme blízko azylového domu. Jsou to tři sourozenci, holčičku mám já ve třetí třídě, druhá je ve čtvrté a nejstarší kluk je v osmé třídě, kterou myslím opakuje. Všichni tři mají vysoké absence. Na předchozí škole jsem měla chlapečka, který byl hodně slabý v hodinách. Obě děti co jsem přímo učila, se shodují v tom, že nejsou moc zvyklé na nějaký **pravidelný režim**, po ránu jsou ospalí, nechce se jim vstávat, jak přiznávají, většinou chodí nenasnídaní a kolem deváté, když se probudí se již nesoustředí, protože se už nemůžou dočkat svačiny, která nebývá zrovna nejzdravější. Ani jednoho jsem neměla ale přímo od první třídy. Takže říkám to, co vidím teď. Jinak je malá čistotná, myje si ruce, oblečení také čisté, občas se nějaká ta veška vloudí, ale to není určitě vyhrazený problém romských dětí.

Jaké přístupy uplatňujete při vedení romských žáků?

Co se týče dětí, tak samozřejmě nerozlišuji a nedělím na "bílé" a "černé". Snažím se ale hodně motivovat, za všechno chválit, je taková tichá a hodná, často ji povzbuzuji. Má výtvarný talent, čili toho se snažím co nejvíc využívat i při úkolech mimo VV a PČ. Myslím, že máme spolu pěkný vztah, má mě ráda a důvěřuje mi. Takže nemám žádnou určitou strategii na romské děti, vycházím z každého dítěte zvlášť.

Co je baví nebo jaké metody, prostředky nebo pomůcky využíváte?

Už jsem říkala, je zdatná po **výtvarné stránce**, bohužel nemá často pomůcky jako nůžky, pastelky, lepidlo apod. Těm výtvarným a **pracovním činnostem** se věnujeme ale hodně, hledám pořád nějaké nové nápady, co si vyrobit, aby to nemuselo být jen na výstavku, ale sloužit třeba i jako hračka, nebo vylepšit nějakou starou věc apod. Jinak často do hodin zařazuji nějaké **hry**, takové ty krátké na rozptýlení, třeba i co mě zrovna napadnou, myslím že jsem v tomhle celkem kreativní. Hrajeme i **celoroční motivační hru**, ale co by snad bylo jen pro romské děti opravdu neznám. Jak jsem řekla nerozděluji děti na "*bílé*" a "*černé*".

Doučujete někdy romské žáky i mimo vyučování?

To už tu bylo. Nabízela jsem pomoc, dívka není hloupá, ani nemá žádné výrazné problémy v učení, nejde ji to kvůli tomu, že chybí. Ale řeknu vám o doučování nikdo z rodičů nestojí a nutit je bohužel nemůžu.

Účastní se romští žáci mimoškolních aktivit (kroužků) zřízených školou?

Letí hned po škole domů. **Nechodí** ani do jiných kroužků, co vím.

Když se vrátí romský žák po absenci zpět do školy, máte pocit, že jste opět na začátku své práce?

Je to největší problém, ona chybí opravdu hodně. Je to něco když vydrží nepřetržitě celých pět dní. Je pořád nemocná, teda omluvenku má vždy řádnou. Látku třetí třídy prostě s takovýmto přístupem není schopna vstřebat a následně aplikovat. Učiva je hodně, valíme vyjmenovaná slova apod.- s takovou mírou absence se to prostě zvládnout nedá, pokud se rodiče nezačnou angažovat - pít se po tom, co zrovna probíráme, co si má doplnit apod. Čili i přes svoji snahu se zlepšit je po návratu (po nemoci či jak tomu říkat) do školy opět mimo, než se zaklimatizuje, zase chybí. Stejný kolotoč pořád dokola.

Jaká je spolupráce rodičů romských žáků?

Zmínila jsem teda, že **když nabízím pomoc, tak ji nepotřebují, vadí mi, že své děti více méně v „záškoláctví podporují“**. Vše mají vždy omluvené, ale je to mnoho výmluv kolem. Neustále jim neshodí auto, čili do školy se nemají jak dostat, protože autobusy ani vlaky

neuznávají - jak asi mají vědět, v kolik to jede, když tím nejezdí. Krom omluvenek, nespolupracují. Alespoň na mě nechodí rvát, horší věci asi zažívám s těmi neromskými rodiči.

Byla jste někdy sama v romské rodině při řešení některých problémů s žákem?

Ne, ani nevím, jestli by to bylo zrovna dobré, nemají zájem spolupracovat.

Jakým způsobem relaxujete ve volném čase?

Nejvíce relaxuju u vaření a uklízení. Jindy nemám čas, jsem stále zapálená mladá uča, svoji práci miluju (i když je to náročné jak) a neměnila bych za nic na světě. Čili neustále zavalená v přípravách. Ale zeptej se za pár let.

Dostavil se během vaší praxe syndrom vyhoření?

Ne.

Jakou máte představu o způsobu učení se vašich žáků? Jak se učí, způsob, jakým si zapamatovávají apod.?

Jakou mám představu o učení se mých žáků? Tak to je složitá otázka a moc zobecnit to nejde. Ve třídě mám pouze 17 dětí, ale co žáček, to jiný přístup. Každopádně nejčastější metodou je opakování - číst stále dokola a ono se to nějak poddá. Druhá nejčastější metoda je neučit se vůbec a narychlo to honit o přestávce, pokud si teda vzpomenu a zrovna nehrají na "okopávanou" a jiné užitečné hry nezbytné pro život. Bohužel spousta rodičů nemá na své děti čas, nemá je kdo kontrolovat, nemá jim kdo podepisovat ŽK, lustrvat úkolníček. Takže i ve škole se snažím co nejvíce opakovat, naštěstí mám ještě pořád spoustu nápadů, zásobu didaktických her, mám i Tabuli, motivační celoroční hru. Snažím se, aby si nejvíce odnesli ze školy, když doma na to není čas.

G

Pracovní pozice: pedagog základní školy

Učitelská praxe: 30 let

Jaký vysokoškolský obor jste vystudovala?

Mám středoškolské pedagogické vzdělání, studovala jsem na Pedagogickém institutu v Seči, ten už dnes neexistuje.

Ve kterém roce jste ukončila studium?

Bylo to v roce 1985.

Od kterého roku pracujete ve školství?

Začala jsem pracovat už v roce 1982.

Učíte nebo jste učila na základní škole praktické?

Ne, neučila.

Myslíte si, že díky studiu speciální pedagogiky je učitel lépe připraven na práci s romskými žáky nebo žáky sociálně znevýhodněnými?

Jsem názoru, že speciální pedagogika je zaměřená **spíše na žáky s postižením** – tělesným, mentálním, zrakovým, apod. A taky na žáky s poruchami učení, ale s těmi mám dost zkušeností i u nás ve škole a myslím si, že práci s nimi zvládám, i když nejsem speciální pedagog.

Co je podle vás typické pro romské děti, které přichází do první třídy bez absolvování mateřské školy?

Učím na vesnické škole, kde moc romských dětí nemáme. Setkala jsem se pouze s romskými děvčaty zhruba v letech 1998 – 2008. Byly to hodné holky, které **neměly žádné výrazné problémy**. Jako ostatní děti potřebovaly utužit návyky, rozvíjet samostatnost a naučit se pracovat ve skupině. **Na školní režim se naladily naprosto v pohodě.**

Jaké přístupy uplatňujete při vedení romských žáků?

Poznala jsem, že jsou citlivé v oblasti důvěry, hodně vycítí, pokud znejistíte. Náš vztah jsem tedy založila na naprosté důvěře. Dávala jsem si pozor na to, co jsem řekla a slíbila, vždy jsem to splnila a pokud to nešlo jasně a pravdivě jsem jim vysvětlila důvod. Nesnažila jsem se být neomylná, prostě jsem přiznala svoji chybu. Ty dívenky nechtěly autoritu, ale přítele. Čím víc bych byla přísná, autoritativní a bezchybná, tím více bych k nim ztrácela cestu. Byly za tu důvěru vděčné.

Co je baví nebo jaké metody, prostředky nebo pomůcky využíváte?

Holky byly vždy skvělé při tanci nebo zpívání, na školních představeních byly hodně spontánní a bezprostřední. Vždy je motivovalo, když jsme třeba **ve výtvarné výchově vyráběli dárečky** pro někoho, zvláště pro člena rodiny, chtěli vyrobit dárek vždy pro každého. Nic zvláštního nemám, v hodině se snažím stíhat, co se dá, tak aby učivo děti pochopily. **Hodně sportujeme a chodíme na procházky do lesa, které vedu naučně.**

Doučujete někdy romské žáky i mimo vyučování?

Holky chodily do školní družiny, kde čekaly na nejstarší sestru, až jí skončí vyučování a vyzvedne je. Občas jsem do družiny zašla, pokud jsem měla pocit, že je třeba s nimi něco probrat, ale ne vyloženě, že bych tam chodila kvůli nim, potřebovaly to i jiné děti.

Účastní se romští žáci mimoškolních aktivit (kroužků) zřízených školou?

Vedla jsem jen sportovky a tam zrovna nechodily. Ale **nějakých výletů, školních představení se vždy účastnily**, hodně se i těšily, že se mohou předvést.

Když se vrátí romský žák po absenci zpět do školy, máte pocit, že jste opět na začátku své práce?

To jsem nezažila. Měla jsem štěstí, moje holky šly i na vysokou školu. Byly šikovné.

Jaká je spolupráce rodičů romských žáků?

Veškeré návštěvy ve škole vykonával pouze otec. Byla to vždy jen běžná absence z důvodu nemoci, která byla potvrzena lékařem.

Jaká je docházka romských dětí?

Vše bylo v pořádku, myslím si, že holky chodily do školy i rády.

Byla jste někdy sama v romské rodině při řešení některých problémů s žákem?

Nebyl důvod, proč tam chodit.

Jakým způsobem relaxujete ve volném čase?

Odjakživa jsem sportovec všeho druhu. Poslední dobou mě chytla práce na zahradě.

Dostavil se během vaší praxe syndrom vyhoření?

Únava, zklamání, vztek s tím se potýkáte ve školství často. Nosím si ty děti v hlavě domů i na víkend, ale pořád učím a neměnila bych.

Jakou máte představu o způsobu učení se vašich žáků ? Jak se učí, způsob, jakým si zapamatovávají apod.?

Kdo na to má, zvládá veškeré učivo v rámci vyučování. Ti, kteří potřebují pracovat denně doma většinou nemají s kým, protože nikdo nemá čas. Říkala jsem, že chodíme hodně i ven, z těchto procházek si žáci dost pamatují. Hledám i různé zajímavosti, ty jim většinou utkví v hlavě. No a pořád dokola opakujeme.

H

Pracovní pozice: pedagog a ředitel mateřské školy

Učitelská praxe: 28 let

Jaký vysokoškolský obor jste vystudovala?

Studovala jsem dálkově bakalářské a následně magisterské studium na Univerzitě v Hradci Králové obor Pedagogika předškolního věku.

Ve kterém roce jste ukončila studium?

Bylo to loni v roce 2011.

Od kterého roku pracujete ve školství?

Od roku 1984.

Učíte nebo jste učila na základní škole praktické?

Ne, byla jsem pouze na krátkodobé praxi v mateřské škole speciální.

Myslíte si, že díky studiu speciální pedagogiky je učitel lépe připraven na práci s romskými žáky nebo žáky sociálně znevýhodněnými?

Speciální pedagogika byla součástí mého studia a **hodně mi přinesla**. Do té doby jsem měla k práci s těmito dětmi docela negativní přístup.

Co je baví nebo jaké metody, prostředky nebo pomůcky využíváte?

Co je baví? Vytáčet učitele! V tom jsou prvotřídní, protože jsou z rodin k tomuto přímo směřování! Jinak metody názornosti, poslušnosti. To je jim docela cizí. Pomůcky? No, rozhodně ne počítač, mobil. S tímto kupodivu někdy umí líp jak my! Ale dát jim do ruky **puzzle, dřevěné kostky, pastelky a omalovánku bývají bezradní**.

Ale většinou je baví předvádět se. Takže nechat je vyniknout před ostatními- tanec, zpěv, dramatika, někdy sport. Funguje to. Tedy u těch malých, kteří se ještě dají „opít rohlíkem“

Účastní se romští žáci mimoškolních aktivit (kroužků) zřízených školou?

Ti naši **ano**.

Když se vrátí romský žák po absenci zpět do školy, máte pocit, že jste opět na začátku své práce?

Částečně. Není to nijak dramatické.

Jaká je spolupráce rodičů romských žáků?

U nás velmi dobrá. Ale za celých jedenáct let mého působení se jedná jen o dvě rodiny. Ta jedna je úplně fajn, druzí už jsou pryč, to bylo slabší, ale šlo to.

Jaká je podle vás docházka romských žáků?

Velmi dobrá. Mimo nemoci stoprocentní.

Byla jste někdy sama v romské rodině při řešení některých problémů s žákem?

Ne.

Jakým způsobem relaxujete ve volném čase?

Hodně cvičím, jezdím na kole a občas si vyjdu i za kulturou.

Dostavil se během vaší praxe syndrom vyhoření?

No, jeřda! Mnohokrát! Ale nic jiného neumím, tak bojuji.

Jakou máte představu o způsobu učení se vašich žáků? Jak se učí, způsob, jak se snaží si něco zapamatovat apod.?

U nás je to ještě automatické, přirozené, neúmyslné. Názornost má nejlepší výsledky.

I

Pracovní pozice: pedagog mateřské školy

Učitelská praxe: 3 roky

Jaký vysokoškolský obor jste vystudovala?

Zatím mám středoškolské vzdělání, absolvovala jsem pedagogické lyceum v roce 2007.

Ted' studuji druhým rokem učitelství pro mateřské školy v Brně na Masaryčce.

Od kterého roku pracujete ve školství?

Od roku 2009.

Učíte nebo jste učila na základní škole praktické?

Ne

Myslíte si, že díky studiu speciální pedagogiky jste lépe připravená na práci s romskými žáky a žáky sociálně znevýhodněnými?(Pokud jste ji studovala).

Ano.

Co je podle vás typické pro romské děti, které přichází do první třídy a neabsolvovali mateřskou školu?

Neklid, je pro ně **obtížné se soustředit, nevyrušovat.**

Jaké přístupy uplatňujete při vedení romských žáků?

Vždy partnerský přístup postavený na vzájemné dohodě.

Co je baví nebo jaké metody, prostředky nebo pomůcky využíváte?

Baví je **mechanické pomůcky- co si mohou sami vyzkoušet, osahat, postavit.**

Pracujete někdy s romskými žáky i mimo vyučování doučování?

Ano. Stává se, že žák velice dobře spolupracuje, když nemá „obecenstvo“.

Účastní se romští žáci mimoškolních aktivit (kroužků) zřízených školou?

Některí ano. Ne všichni.

Když se vrátí romský žák po absenci zpět do školy, máte pocit, že jste opět na začátku své práce?

Ano

Jaká je spolupráce rodičů romských žáků?

Pouze v jednom případě dobrá. Jinak se **setkávám s neochotou, nechutí řešit cokoliv.**

Jaká je docházka dětí?

Pravidelná.

Byla jste někdy sama v romské rodině při řešení některých problémů s žákem?

Ano.

Jakým způsobem relaxujete ve volném čase?

Chodím cvičit a věnuji se psovi.

Dostavil se během vaší praxe syndrom vyhoření?

Ne.

Jakou máte představu o způsobu učení se vašich žáků? Jak se učí, způsob, jak se snaží si něco zapamatovat apod.?

Učení musí být názorné, pestré, obohaceno o hodně příkladů z běžného života, aby žák mohl přirovnávat. **Různé potřebné pomůcky si žáci sami vyrábí (pokud je to možné) - potom si na ně dávají větší pozor a jen tak je nezničí.** Některé věci si žáci dobře pamatují, když využijí vyrobených kartiček- na jedné straně otázka- na druhé odpověď.

J

Pracovní pozice: pedagog a ředitel základní školy

Učitelská praxe: 26 let

Jaký vysokoškolský obor jste vystudovala?

Učitelství pro 1. stupeň základních škol na Ostravské univerzitě.

Ve kterém roce jste ukončila studium?

Asi v roce 1986.

Od kterého roku pracujete ve školství?

Od téhož roku, na mateřské jsem potom byla jen dva roky.

Učíte nebo jste učila na základní škole praktické?

Působím na soukromé škole, kde jsou i žáci s různým postižením, lehkým mentálním i středním. Je to základní škola, kde se snažíme hodně integrovat.

Myslíte si, že díky studiu speciální pedagogiky můžete být lépe připravená na práci s romskými žáky a žáky sociálně znevýhodněnými?

Určitě ne, myslím si, že to **závisí hodně na charakteru a osobnosti člověka.**

Co je podle vás typické pro romské děti, které přichází do první třídy a neabsolvovali mateřskou školu?

Záleží hodně na tom, z jaké rodiny přichází. Ale tak obecně jsou **pozadu v jazyku českém** a takový ten **všeobecný přehled.**

Jaké přístupy uplatňujete při vedení romských žáků?

Nemluvila bych o jednom přístupu výhradně k romským dětem a k těm ostatním zase o jiném. Vycházím z dětí, prostě individuální přístup, jak je to možné.

Co je baví nebo jaké metody, prostředky nebo pomůcky využíváte?

Moje práce se odvíjí od vzdělávacích cílů a hlavně socializace. Takže se je snažím hodně připravovat do **praktického života**. Což se děje i mimo zdi školy. Celkem rádi pracují na **pozemcích nebo v dílnách**. Dívky ale moc ne. Obecně se teď všechny děti motají kolem **hudby**.

Pracujete někdy s romskými žáky i mimo vyučování doučování?

Ano.

Účastní se romští žáci mimoškolních aktivit (kroužků) zřízených školou?

Někteří ano, je to zase individuální.

Když se vrátí romský žák po absenci zpět do školy, máte pocit, že jste opět na začátku své práce?

Nic výrazného. Někteří mají dlouhé absence, ale za pár dní se zase rychle aklimatizují. Navíc, jak jsem říkala, pracuji i v rámci doučování.

Jaká je spolupráce rodičů romských žáků?

Je to zase rodina od rodiny, ale já **mám zkušenosti dobré**. **Spolupracují, nevyhýbají se svým povinnostem**.

Jaká je docházka dětí?

Myslím si, že dle možností je dobrá.

Byla jste někdy sama v romské rodině při řešení některých problémů s žákem?

Ne, nemusela jsem. Máme dobré rodiny nebo jsou děti z dětského domova.

Jakým způsobem relaxujete ve volném čase?

Sportem – nejvíce kolo a běh, no a taky domácí úklid.

Dostavil se během vaší praxe syndrom vyhoření?

Doufám, že se nikdy nedostaví. Děti mám ráda, jsou lepší než dospělí.

Jakou máte představu o způsobu učení se vašich žáků? Jak se učí, způsob, jak se snaží si něco zapamatovat apod.?

V podstatě si myslím, že se všichni snaží. Vždycky hledám něco, co umí, něco pozitivního. To je potřeba vyzvednout a chválit je. Já chválení považuji za nejlepší motivaci pro děti. Aby si děti, co nejlépe zapamatovaly, je třeba neustále opakovat a používat názorné ukázky. Pracovat na mezipředmětových vztazích a vazbách, zprostředkovat jim to, co z nejvíce směrů.

14. Anotace

Jméno a příjmení:	Ivana Štěpařová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Přístup učitele k romským žákům
Název v angličtině:	Teacher's access to Romany pupils
Anotace práce:	<p>Diplomová práce sleduje zkušenosti, způsob práce a přístupy učitelů k romským žákům, míru spolupráce učitelů s romskými dětmi i jejich rodiči. Teoretická část prezentuje přehled kognitivních funkcí, myšlenkové procesy, specifika osobnosti učitele a romského žáka. Pro vytváření správných postojů a přístupů k romským žákům vyzdvihuje důležitost procesu myšlení a ostatních kognitivních funkcí. Na procesech myšlení jsou založeny programy pro rozvoj myšlení dětí, které nejsou stavěny na získaných znalostech a nediskriminují žáky z kulturně odlišného prostředí. Praktická část pracuje s pojmy pedagog bez speciální pedagogiky a pedagog se speciální pedagogikou, hledá shody a rozdíly mezi jejich přístupy ke vzdělávání romských žáků v edukačním procesu. V diplomové práci hledáme, zda existuje „něco speciálního“ na práci pedagogů se speciální pedagogikou.</p>
Klíčová slova:	Edukační proces, speciální pedagog, romský žák, kognitivní vývoj, kognitivní funkce, programy pro rozvoj myšlení, inkluze.

Anotace v angličtině:	Thesis watching experience, methods their work, and the accesses of teachers for Romany pupils, the degree of cooperation of teachers with Romany children and their parents. The theoretical part presents an overview of the cognitive functions, thought processes, characteristics teacher and Romany pupil. For creating the correct attitudes and approaches to Romany pupils shows the importance of the process of thinking, and other cognitive functions. On the processes of thought are based in programs for the development of the thinking of children. Programs are not built on available knowledge and shall not discriminate against students from culturally different environment. The practical part of the works with the concepts of teacher without special education and the educator with a special education, looking for consensus and differences between their approaches to the education of Romany pupils in the educational process. In thesis we're looking for ,whether there is " <i>something special</i> " in the work of educators with a special education.
Klíčová slova v angličtině:	Educational process, special educator, Romany pupil, cognitive development, cognitive functions, programs for the development of thinking, inclusion.
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Seznam tabulek a grafů Příloha 2: Čestné prohlášení Příloha 3: Tabulka respondentů Příloha 4: Transkripce rozhovorů
Rozsah práce:	98
Jazyk práce:	CS