

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2008 – 2013

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Adam Zahradníček

Romové a inkluzivní vzdělávání

Praha 2013

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

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2008 - 2013

BACHELOR THESIS

Adam Zahradníček

Romany Pupils and an Inclusive Education

Prague 2013

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

Prohlášení

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

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 27. 3. 2013

Jméno autora

Poděkování

Chtěl bych poděkovat doc. PaedDr. Evě Šotolové, Ph.D. za odborné vedení, podnětné rady a doporučenou literaturu, psycholožce Mgr. Jitce Bindrové a kolegyním Mgr. Lence Porčové, Mgr. Markétě Petrovajové a Lucii Bubnárové za konzultace.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá tématem Romové a inkluzivní vzdělávání. Cílem této práce je popsat současný stav vzdělávání romských žáků, uvést specifika práce a výuky těchto žáků a vymezit základní problémy a obtíže ve vzdělávání romských žáků. Součástí práce je i přehled suportivních postupů ve vzdělávání romských žáků na Základní škole v Trmicích a jejich přínos pro práci s těmito žáky.

Bakalářská práce je členěna celkem do čtyř částí: 1. Současný systém vzdělávání v České republice, 2. Inkluzivní vzdělávání, 3. Vzdělávání Romů, 4. Suportivní strategie pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí na Základní škole v Trmicích.

Klíčové pojmy

Romové, výchova a vzdělávání Romů, inkluzivní vzdělávání, podpůrné strategie, romský žák, systém vzdělávání

Annotation

This bachelor work deals with the proposition, „Romany Pupils and an Inclusive Education“. This work main aim is a description of the contemporary situation in the Romany pupils education, assignment of distinctions of the work with and education of these pupils and specification of the basic problems and obstacles in their education.

The part of the work is devoted to survey of supporting methods used at education of Romany pupils at the Basic School Trmice and these methods contribution in their practical usage.

The bachelor work is divided into four parts:

1st part – Contemporary System of Education in the Czech Republic

2nd part – Inclusive Education

3rd part – Education of Romany Pupils

4th part – Supporting Strategies, intended for the pupils of the Basic School Trmice, coming from the disadvantage social background.

Key words

Inclusive education, Romany pupils upbringing and education, supporting strategies, system of education.

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1 SOUČASNÝ SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ V ČR	9
1.1 Preprimární vzdělávání.....	10
1.2 Primární vzdělávání	10
1.3 Sekundární vzdělávání	12
2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	13
2.1 Typy vzdělávacích systémů.....	14
2.1.1 Segregační vzdělávací systém	14
2.1.2 Integrační vzdělávací systém	14
2.1.3 Inkluzivní vzdělávací systém	14
2.2 Podmínky inkluzivního vzdělávání a faktory ovlivňující úspěšnost školní inkluze.....	15
3 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ	21
3.1 Sociálně psychologická problematika romského etnika	21
3.2 Současný stav problematiky vzdělávání Romů v České republice.....	22
3.3 Faktory ovlivňující vzdělávání Romů	25
3.4 Romský žák.....	26
3.5 Specifika výuky romských žáků	28
3.6 Názory na mentální retardaci romských žáků	31
4 SUPORTIVNÍ STRATEGIE PRO ŽÁKY ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ NA ZŠ TRMICE	32
4.1 Charakteristika zařízení.....	32
4.2 Charakteristika žáků.....	32
4.3 Projekt „Rozšířená výuka estetické výchovy“ aneb „Jak úspěšně překonávat handicapy prostředím“	33
4.3.1 Cíle projektu	35
4.3.2 Cílová skupina projektu	36
4.3.3 Přínosy pro cílovou skupinu.....	37
4.3.4 Přidaná hodnota projektu	38
4.3.5 Realizace rozšířené výuky Estetické výchovy.....	40
4.3.6 Kritéria pro výběr žáků do tříd estetické výchovy	43
4.3.6.1 Talentové zkoušky – kritéria pro výběr žáků do přípravného ročníku s EsV.....	44
4.3.6.2 Talentové zkoušky – kritéria pro výběr žáků do 1. třídy EsV	44
4.3.7 Plán spolupráce s rodiči žáků	45
4.3.8 Kritéria pro průběžné hodnocení žáků	47
4.3.9 Ukázka vyučovacího bloku estetické výchovy.....	48
4.3.10 Pozitiva a negativa projektu „Jak úspěšně překonávat handicapy	

prostředí“	53
4.4 Činnost asistentů pedagoga	54
4.5 Zájmové útvary	55
4.6 Přípravný ročník pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí	56
ZÁVĚR	57
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	60
SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK	62
SEZNAM PŘÍLOH	63

ÚVOD

Tématem této bakalářské práce je Romové a inkluzivní vzdělávání. Otázka problematiky vzdělávání romských dětí v České republice a v podmínkách českých škol je zejména v poslední době velmi aktuálním a diskutovaným pedagogickým tématem. Tento fenomén odborná veřejnost řeší již mnoho let, ale dosud však nebyly zodpovězeny všechny otázky. V pedagogické a speciálně pedagogické praxi se můžeme setkat s různými názory a tvrzeními učitelů romských žáků, že nemají či neznají komplexní postup, jak tyto žáky optimálně vést, vyučovat, motivovat a jakými způsoby s nimi a také s jejich rodiči komunikovat. Odborná literatura zabývající se tímto tématem uvádí, že MŠMT si je vědomo zásadního významu vzdělávání pro úspěšnou integraci Romů do české společnosti, vyrovnání jejich životních šancí s většinovou populací dosažením rovnosti vzdělávacích příležitostí pro všechny žáky. V české společnosti se tedy objevuje velká snaha dosáhnout tohoto žádoucího a potřebného cíle, jak pro Romy samotné, tak pro většinovou populaci.

Cílem této práce je popsat současný stav vzdělávání romských žáků a vymezit základní problémy a obtíže ve vzdělávání těchto žáků. Součástí práce je i přehled suportivních strategií ve vzdělávání romských žáků na Základní škole v Trmicích a jejich přínos pro práci s těmito žáky. Práce je členěna celkem do čtyř částí. První kapitola charakterizuje současný systém vzdělávání v České republice. V kapitole druhé je popisována podstata a význam inkluzivního vzdělávání. Další část práce je věnována vzdělávání romských žáků, kde jsou rozebírána témata jako např. sociálně psychologická problematika romského etnika, faktory ovlivňující vzdělávání Romů, specifika romského žáka a specifika výuky těchto dětí a jedna z podkapitol se také zabývá názory na mentální retardaci romských žáků. Poslední kapitola popisuje suportivní strategie pro žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí na Základní škole v Trmicích a jejich přínos pro práci s těmito žáky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SOUČASNÝ SYSTÉM VZDĚLÁVÁNÍ V ČR

Vzdělávání v České republice legislativně upravuje Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání ze dne 24. září 2004. Tento zákon nabyl účinnosti dne 1. ledna 2005, s výjimkou ustanovení § 20 odst. 3, 5 až 7, které nabylo účinnosti dnem vyhlášení a s výjimkou ustanovení § 77 až 79, § 80 odst. 3 až 10, § 81 odst. 1 až 8 a § 82 odst. 3, která nabývají účinnosti dnem 1. září 2007. Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední a vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanovuje podmínky za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanovuje působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství. Na tento zákon navazují Vyhláška č. 72 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních a Vyhláška 73 ze dne 9. února o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných. Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci:

- **se zdravotním postižením,**
- **se zdravotním znevýhodněním,**
- **se sociálním znevýhodněním.**

Do této skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami patří i žáci nadaní a mimořádně nadaní.

System vzdělávání v České republice vychází z výše zmíněného školského zákona a vymezuje proces postupného získávání kvalifikace v jednotlivých stupních školní soustavy. Nosným pilířem systému je rozdělení vzdělání do 3 oblastí:

- **preprimární** (předškolní),
- **primární** (základní),
- **sekundární** (střední),
- **terciární** (další) – umožňuje absolventům maturitních oborů dále zvyšovat svou kvalifikaci v nejrůznějších specializacích studiem buď na vysokých školách

nebo vyšších odborných školách; vzdělávání na vysokých školách se řídí zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách;

1.1 Preprimární vzdělávání

Předškolní vzdělávání se v České republice uskutečňuje v mateřské škole nebo v přípravné třídě základní školy. Obsah vzdělávání vychází z osnov Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (dále jen jako RVP PV). RVP PV definuje vzdělávací cíle jako rámcové cíle (vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání), klíčové kompetence (představují obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání), dílčí cíle (vyjadřují konkrétní záměry, které přísluší jednotlivým vzdělávacím oblastem) a dílčí výstupy (souvisí s dílčími poznatky, dovednostmi, postoji a hodnotami, které odpovídají dílčím cílům jednotlivých oblastí). Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do celkem pěti vzdělávacích oblastí:

- **biologické** (oblast Dítě a jeho tělo),
- **psychologické** (oblast Dítě a jeho psychika),
- **interpersonální** (oblast Dítě a ten druhý),
- **sociálně-kulturní** (oblast Dítě a společnost),
- **environmentální** (oblast Dítě a svět).

Mezi hlavní činnosti v mateřské škole a v přípravné třídě základní školy patří hra, prostřednictvím které dochází ke kvalitativnímu osobnostnímu rozvoji dítěte ve všech sférách, dbá na individuální zvláštnosti dítěte, přihlíží se k věku dítěte a jeho schopnostem. Délka vyučovací hodiny je upravována učitelem v závislosti na stavu pozornosti, zájmu a únavě dítěte. V přípravné třídě na konci školního roku dítě nedostává vysvědčení, ale pochvalný list. Vzdělávání v přípravné třídě se nezapočítává do plnění povinné školní docházky. (Bartoňová, 2005)

1.2 Primární vzdělávání

Obsah primárního vzdělávání vychází z osnov Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV). Je to kutikulární dokument, který vymezuje představy státu o zaměření, obsahu a výsledcích základního vzdělávání. Tento program stanovuje prostor, kde se škola a učitelé budou pohybovat při realizaci základního vzdělávání. Jde o dokument se vzájemnými obsahovými a strukturálními

návaznostmi na Rámcový program pro předškolní vzdělávání a rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání. Smyslem a cílem vzdělávání dle RVP ZV je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Klíčové kompetence jsou pak členěny do souborů zaměřených na: učení, řešení problémů, komunikaci, pracovní činnosti a spolupráci. RVP ZV usiluje o to, aby vzdělávání žáka probíhalo v souladu s jeho speciálními vzdělávacími potřebami. RVP ZV je dokument programový a je normativním východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (ŠVP ZV). Pomocí tohoto školního programu má každá škola možnost se profilovat, jeho příprava je tedy plně v kompetenci školy. (Pipeková, 2006)

RVP ZV má vymezeny, popsány a vysvětleny úkoly, o které tento vzdělávací program usiluje:

- postavit žáka do centra vzdělávacího úsilí, tj. respektovat jeho individuální potřeby,
- vymežit pluralitní prostředí pro základní vzdělávání, tj. možnost různých modelů základního vzdělávání,
- podporovat využívání vhodných pedagogických inovací směřujících k aktivizaci žáků k činnostnímu učení,
- prostřednictvím učiva a nových způsobů vzdělávání uplatnit nové pojetí kurikula s cílem naplnění kompetencí jako závazného výsledku vzdělávání,
- přiblížit cíle a obsah vzdělání žáků v moderní demokratické společnosti,
- vytvořit podmínky pro integrované vyučování,
- umožnit individualizaci výuky,
- podpořit pedagogickou samostatnost a svéráznost škol i pedagogických pracovníků vymezenou RVP,
- podporovat vytváření příznivějšího klimatu škol,
- vymežit společný vzdělávací rámec pro 2. Stupeň základní školy a pro nižší ročníky víceletých gymnázií,
- vytvořit co nejlepší podmínky pro přechod ze základního do středního vzdělávání,
- vytvořit podmínky pro zpřístupnění základního vzdělávání veřejnosti,
- při tvorbě a realizaci školních vzdělávacích programů základního vzdělávání připravovat prostor pro kooperaci, pro užší kontakt mezi školou a rodiči, školou a veřejností aj.,

- umožňovat a podporovat další vzdělávání učitelů se zaměřením na týmovou práci, která je třeba při tvorbě školních vzdělávacích programů,
- v souladu s pojetím RVP ZV připravovat budoucí pedagogy,
- v souladu s cíli programu vytvořit evaluační systém, který by systematicky určoval kvalitu výsledků vzdělávání a který by podpořil sebeevaluaci jednotlivých škol,
- při tvorbě učebnic, vzdělávacích textů uplatňovat a respektovat výše uvedené pojetí RVP ZV.

RVP ZV je dokument, který vymezením cílů a obsahu vzdělávání, očekávaných kompetencí, učebního plánu a jiných doporučení ovlivní:

- tvorbu školních vzdělávacích programů,
- pedagogickou autonomii škol,
- kvalitu vzdělávání,
- kvalitu vzdělávání učitelů,
- realizaci systému evaluace,
- užší propojenost základního vzdělávání s předškolním a středním vzděláváním návazností cílových, obsahových a výstupních požadavků. (Pipeková, 2006)

1.3 Sekundární vzdělávání

Sekundární vzdělávání je poskytováno středními školami. Střední školy mají za úkol rozvíjet vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince. Poskytují obsahově širší všeobecné vzdělání nebo odborné vzdělání spojené se všeobecným vzděláním a upevňuje jejich hodnotovou orientaci.

Úspěšným ukončením středního vzdělávání se dosahuje stupně vzdělání:

- střední vzdělání (délka 1 – 2 roky),
- střední vzdělání s výučním listem (délka 2-3 roky, poskytováno středními odbornými učiteli)
- střední vzdělání s maturitní zkouškou (zpravidla v délce 4 roky, poskytováno gymnázií a středními odbornými školami).

Ve středních školách se uskutečňuje i nástavbové studium, v němž absolventi tříletých oborů vzdělání s výučním listem mohou získat střední vzdělání s maturitní zkouškou. Lze jej absolvovat formou denního studia (dvouleté studium) nebo formou studia při zaměstnání (tříleté studium).

2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání se používají od konání konference v Salamance v roce 1994, kdy se vlády 92 zemí a 25 mezinárodních organizací shodly na akčních rámcových podmínkách vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluze se prosadila jako nový a rozsáhlý koncept vedoucí k integraci. Aktuální význam inkluze vyplývá z pojmů „mainstreaming“ a „inkluzivní“ v angloamerické jazykové oblasti. Inkluze je chápána jako integrace všech žáků do běžné školy. Integrativní podpora v běžné škole se praktikuje mnoha způsoby. V zásadě lze diferencovat podle míry setkávání mezi žáky s postižením a bez postižení v běžné škole a podle příslušného podílu speciálně pedagogické podpory. V některých zemích přetrvávají možnosti speciálního vzdělávání a jedná se o zvláštní vzdělávací systém. V jiných zemích tento termín představuje všechny formy speciální výuky a pomoci jak v hlavním vzdělávacím proudu, tak v rámci speciálního vzdělávání. (Pipeková, 2006)

V současnosti jsme svědky i účastníky razantního procesu proměny vzdělávacího systému v České republice, jehož počátek vznikl přijetím nového školského zákona v roce 2004 a plynule pokračuje dodnes. V rámci tohoto procesu všechny složky vzdělávacího systému přehodnocují své místo v něm i systém práce, který dosud běžně užívaly. Český vzdělávací systém je dlouhodobě kritizován za vysokou míru segregace ve školství a z ní vyplývající reprodukci sociálních nerovností. Probíhající reforma školství se pokouší tento stav do jisté míry napravit. Současná situace v českém školství je charakteristická tím, že neexistuje jednotná shoda na tom, který typ systému je pro vzdělávání nejvhodnější. Proměna vzdělávacího systému by se mohla charakterizovat procesem probíhajícím mezi termíny segregace, integrace a inkluze. Ne všechny složky systému jsou na tento přechod připraveny, a proto dochází k tomu, že se mísí prosegregační, prointegrační a proinkluzivní aktivity vzdělávacích institucí. Změna vzdělávacího systému v ČR je do velké míry vynucena ratifikováním mezinárodních úmluv v oblasti lidských práv a přijetím směrnic Evropské unie, které považují určité druhy segregace za nepřijatelné a právně postižitelné. Po přijetí nového školského zákona je jako nezákonná považována jakákoliv segregace při vstupu do základní školy kromě případů určitých forem zdravotního postižení. Čisté podoby jednotlivých vzdělávacích systémů prakticky neexistují a v praxi se pohybují mezi dvěma krajními póly - na jedné straně hypoteticky čistě segregačního systému a na straně druhé hypoteticky čistého inkluzivního systému. (Svoboda, Morvayová a kol., 2010)

2.1 Typy vzdělávacích systémů

2.1.1 Segregační vzdělávací systém

Tento vzdělávací systém je na úrovni základního školství charakteristický tím, že odděluje různé skupiny vzdělávaných dětí podle určitých klíčů. Tímto klíčem může být např. sociální postavení, etnická příslušnost, úroveň nadání apod. Žáci jsou vzdělávání odděleně od sebe a mají pouze minimální kontakt s jinými skupinami. Segregační vzdělávací systém je typický tím, že se v něm obvykle reprodukuje dosavadní rozložení společenského systému a vzdělávací dráhy žáků jsou determinovány vnějšími faktory mnohem více než skutečnou úrovní schopností. Za typické segregační prvky jsou považovány např. oddělené školy a třídy pro etnické menšiny, cizince a přistěhovalce apod. Přitažlivost segregačního systému může být spatřována v jeho stabilitě a jistotě, kterou společnosti přináší. Čistě segregovaný vzdělávací systém na úrovni základního školství se vyskytuje velice málo. (Svoboda, Morvayová a kol., 2010)

2.1.2 Integrační vzdělávací systém

Integrační vzdělávací systém můžeme charakterizovat jako společnou školu pro všechny běžné děti. Žáci, kteří jsou významně odlišní od normy (př. na úrovni rozumového nadání, kulturních a sociálních zvyklostí aj.), jsou od hlavního vzdělávacího proudu oddělováni a v některých případech za určitých podmínek mohou být do vzdělávacího proudu integrováni. Pedagog se zaměřuje na vzdělávání běžných dětí, vzdělávací dráhy podprůměrně nadaných nebo mimořádně nadaných jedinců probíhají od hlavního vzdělávacího proudu pod vedením specializovaných profesí. (Svoboda, Morvayová a kol., 2010)

2.1.3 Inkluzivní vzdělávací systém

Inkluzivní vzdělávací systém je typický důrazem na dostupnost co nejvyšší formy vzdělávání pro každého žáka. Na prvním místě stojí začlenění všech dětí do hlavního vzdělávacího proudu. Základem myšlenky inkluzivního vzdělávání je snaha poskytnout všem dětem adekvátní a co nejlepší úroveň vzdělání nezávisle na podobě jejich speciálních potřeb. V rámci inkluzivního přístupu by měl být co největší počet dětí ponechán v hlavním vzdělávacím proudu a zabránit segregaci dětí s různými vzdělávacími potřebami. Inkluze se liší od integrace, která se spíše cíleně věnuje pozorování a analýze chování integrovaných dětí. Integrace přenáší odpovědnost za

vytváření podmínek vhodných pro inkluzi ze specializovaných profesí především na učitele. Speciální vzdělávací potřeby dětí jsou pojímány jako součást přirozené společenské diverzity a jejich naplňování probíhá v hlavním vzdělávacím proudu pomocí tvorby individuálních vzdělávacích programů a dalších vhodných pedagogických i psychologických intervencí. Samotná role pedagoga je v tomto procesu integrační a závisí na úspěšné kooperaci s dalšími erudovanými odborníky ze školního a mimoškolního prostředí. (Svoboda, Morvayová a kol., 2010)

2.2 Podmínky inkluzivního vzdělávání a faktory ovlivňující úspěšnost školní inkluze

Proto, aby byla integrace či inkluze úspěšná, musí být splněno několik podmínek. Často totiž docházelo či dochází k tomu, že se pouze forma speciálního vzdělávání přesunula do školy hlavního vzdělávacího proudu, aniž by však byly upraveny metody vyučování, organizace vyučování či osnovy. Tento nedostatek v organizačním zajištění se ukázal jako hlavní překážka v realizaci inkluzivní vzdělávací politiky. Faktory ovlivňující úspěšnost integrace / inkluze jsou provázány a zdaleka je nelze všechny změřit a vyhodnotit. Naprosto nezbytná je kvalitní komunikace na všech úrovních a mezi všemi zúčastněnými stranami. Michalík (2002) uvádí, že nejdůležitějšími podmínkami úspěšné integrace / inkluze jsou tyto aspekty:

- **rodiče a rodina,**
- **škola,**
- **učitelé,**
- **poradenství a diagnostika,**
- **prostředky speciálně pedagogické podpory** (podpůrný učitel, osobní asistent, rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky, úprava vzdělávacích podmínek),
- **další faktory** (architektonické bariéry, sociálně psychologické mechanismy aj.)

Podívejme se nyní na jednotlivé faktory podrobněji. První zmíněnou podmínkou úspěšné inkluze je rodina, což je v kontextu tématu této práce velmi problematický aspekt. Velkou roli v tomto tématu hraje postoj romských rodičů a jejich vliv na vzdělávání dětí. Obecně lze postoj charakterizovat jako hodnotící vztah, či relaci mající tři dimenze, které na sebe vzájemně působí a které od sebe nelze jednoznačně

oddělit, neboť se jedna na druhou váží a na jedince působí současně. Postoj má rovinu:

- **kognitivní** – souvisí s vnímáním daného schématu, uvědomování si souvislostí a podmínek,
- **emocionální** – vychází z kognitivní roviny, protože poskytuje emocionální náboj k daným okolnostem,
- **behaviorální** – jde o expresivní část postoje, svým charakterem, resp. konativní akcí dává jedinci či sociálnímu okolí najevo svůj hodnotící vztah, sociální postoje souvisí s názory, hodnotami a hodnotovou orientací. (Kaleja, 2011)

„Hodnoty a hodnotová orientace člověka velice úzce souvisí s výchovou a vzděláváním. V rodinném prostředí jsou hodnoty určovány rodičovským vlivem, ve škole působí učitel svými názory a postoji. Hodnoty nás směřují k určitému cíli. Na jejich základě modifikujeme své chování, usilujeme o dosažení toho, co považujeme za cenné, pro nás potřebné a důležité, toho, čemu se odborně říká hodnota.“ (Kaleja, 2011, s. 38)

Dimenze a hierarchie hodnot v kontextu romského etnika je odlišná. Poměrně často se setkáváme s tvrzením, že pro Romy je charakteristické to, že vzdělávání nepovažují za hodnotu. Za hodnotu považují stáří. Starší příbuzní jim poskytují životní moudra a vedou je životní cestou. Za hodnotu rovněž považují rodinu. Vzdělání je na jiném stupni hodnotového žebříčku v porovnání s většinovou společností. Postoje rodičů výrazně ovlivňují postoje dětí k otázce vzdělávání a vzdělanostních drah. Pokud rodiče i celé rodinné zázemí nevnímá vzdělání jako vklad do života, jestliže rodiče neprojevují zájem o práci dítěte ve škole a nezajímá je také obsah vzdělávání dítěte, dítě postrádá zpětnou vazbu od rodičů a vnímá školu jako bezvýznamnou instituci.

Dalším neméně důležitým aspektem úspěšné inkluze je škola a její personální výbava, konkrétněji pedagogové. Škola je hned po rodině prostředím, které napomáhá socializaci jedince, prostředím, kde dochází také ke konfrontaci postojů rodiny a školy. Nabízí žákovi socializační zkušenost, pomocí sociálního učení se žáci učí sociálním vzorcům chování a získávají sebedůvěru. Posuzujeme-li otevřenost škol vůči integračním trendům, hovoříme o jejich integrabilitě. Tu můžeme definovat jako připravenost školy přijímat a efektivně vzdělávat žáky intaktní i handicapované v jediném žákovském kolektivu. Jednou z podmínek úspěšného inkluzivního vzdělávání je i již výše zmíněný kvalitně připravený pedagogický personál školy. Inkluzivní vzdělávání závisí na konkrétní činnosti učitele ve třídě. Ta je ovlivněna jeho

vzděláváním, zkušenostmi, očekáváním a přístupy stejně jako faktory mimo školu. Je to právě učitel, který zavádí inkluzivní výuku do denní praxe a proto je faktorem rozhodujícím.

Začněme osobností učitele, konkrétněji typologií osobnosti učitele. Typologie osobnosti učitele může pomoci odpovědět na otázku „Jaký ten konkrétní učitel je?“ Typologií osobnosti učitele odborná literatura uvádí několik. Kaleja (2011) uvádí typologii učitelů podle užívaných pedagogických postupů dle Caselmana:

- **vědecko-systematický učitel** (Jde o učitele, který má svůj určitý řád a systém. Svou výchovně vzdělávací práci plánuje logicky a uspořádaně. Umí předvídat a usuzuje přesně. Negativem této osobnosti je to, že tento učitel postrádá situační přizpůsobivost.)
- **umělecký typ** (Tento učitel pracuje na základě vlastní intuice, zapojuje analogii. Učivo člení do celků, usiluje o jeho flexibilitu a kompaktnost. Negativní stránkou je systém předávaných úkolů.)
- **typ učitele, který preferuje kooperativní vyučování** (Učitel důsledně promýšlí jednotlivé kroky a postupy. Má jasnou představu o výchozím produktu týmové práce. Negativní stránkou může být fakt, že práce může být vykonána povrchně a může se zdát, že jednotlivé kroky jsou již zautomatizovány.)

Dalšími známými typologiemi osobnosti učitele je např. typologie W. O. Döringa (Kohoutek, 1996), který diferencuje učitele na: nábožensky zaměřeného, esteticky zaměřeného, sociálně zaměřeného, teoreticky zaměřeného, ekonomicky zaměřeného a politicky zaměřeného.

Další důležitou oblastí v otázce pedagogického působení je otázka či problematika kompetencí učitele. Pipeková (2006) uvádí základní kompetence učitele v přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami:

- při působení na jedince používat reedukační metody a postupy, využívat kompenzačních pomůcek,
- vytvářet příznivé klima třídy, seznámit spolužáky i ostatní učitele s jinými způsoby práce,
- musí umět rozpoznat skutečné vědomosti, dovednosti a znalosti žáka, s tím souvisí znalost učitele speciálně pedagogické diagnostiky,
- vycházet z toho, v čem je žák úspěšný a motivovat ho k činnosti,
- vysvětlit žákovi, v čem tkví jeho potíže,
- citlivě vnímat reakce dítěte a zamezit stresujícímu prostředí,

- řídit se platnými vyhláškami a zákony,
- vytvořit konstruktivní spolupráci s rodinou,
- v rámci integrovaného dítěte zajistit základní podmínky a speciálně pedagogický přístup,
- spolupracovat s výchovnými poradci a s poradenskými institucemi.

Kaleja (2011) vymezuje potřebné kompetence pro učitele romských žáků následujícím způsobem:

- **znalost etnika** (jeho struktury, kultury a tradic atd.)

Pedagog se znalostí etnika je mnohem blíže této komunitě než učitel, který o etniku neví nic. Jeho chování a jednání se řídí zřetelem ke specifickým aspektům komunity.

- **znalost základů jazyka minoritní společnosti**

O etnických žácích se všeobecně ví, že jejich lingvistická úroveň je velmi nízká ve všech rovinách jazyka. Znalost základů jazyka minoritní společnosti učitelem hraje významnou roli pro didaktický postup výchovně vzdělávacího procesu zejména v jazykových předmětech. Učitelova znalost základů jazyka se rovněž odráží i v jiných předmětech, např. v hudební výchově, kdy učitel zpěvem romské písně ukazuje žákům, jak si romské kultury váží a vyzdvihuje ji.

- **ochota poskytnout primární poznatky o kultuře etnika**

Ochota učitele ve vyučovací hodině vyzdvihnout romskou kulturu a nabídnout žákům poznatky o jejich historii, kultuře a jazyku. Výhodou je, že v současné době mohou učitelé vzdělávací program, který vychází z rámcového vzdělávacího programu, modifikovat podle specifických potřeb školy a žáků.

- **přísná spravedlnost vůči všem**

Romští žáci ji vyžadují a oceňují. Při hodnocení, vyjadřování postojů a názorů učitele je důležité, aby přistupoval ke všem stejně. Žáci mohou mít pocit, že jednání pedagoga je založeno na diskriminačním podkladě. Učitel by měl proto interpretovat své hodnocení a postoje s dostatečným odůvodněním tak, aby mu všichni rozuměli a akceptovali jej.

- **prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích problémů**

Výchovné problémy jsou často řešeny represivně v podobě trestů, omezení a zákazů. Ty však nevedou k efektivnímu řešení problémů. Prosociální charakter řešení takových obtíží ve výchovně vzdělávacím procesu znamená navázat opravdovou, upřímnou komunikaci se žákem. Konfliktní situaci je třeba řešit okamžitě, neodkládat ji, hovořit otevřeně, jasně a konkrétně, aby učitelé bylo rozumět, vždy při zachování maximálního

klidu, bez pedagogova vypětí. Za vhodné se považuje komunikovat s konfliktním žákem mimo třídní dav.

- **citlivá komunikace s rodiči**

Hraje významnou roli při formování mezilidských vztahů, budování partnerství při výchově žáka. Učitel by měl být v komunikaci s rodiči pozorný, nereagovat ukvapeně a na samotném začátku budování partnerského vztahu proto žáka nehodnotit negativně. Učitel by měl začít hledat pozitivní stránky, motivovat rodiče a povzbuzovat je k výchově a podporovat jejich rodičovskou roli. Až poté, co pedagog navázal partnerský kontakt s rodiči, se může na ně obrátit s prosbou o nápravu a negativně hodnotit nežádoucí jevy žáka.

S osobností a samotnou profesí pedagoga souvisí výchovné styly, které učitel během svého působení uplatňuje. Právě uplatňovaný výchovný styl představuje řadu klíčových momentů ve výchovně vzdělávacím procesu, např. emoční vztahy dospělých a dětí či způsob komunikace aj. Lze vymezit tři základní výchovné styly s příslušnou elementární charakteristikou:

- **autoritativní výchovný styl** (Podstata tohoto výchovného stylu spočívá v tom, že učitel jako jediný rozhoduje o konkrétní činnosti a o jejím časovém plnění. Středem veškerého výchovného působení je učitel. Učitel je tím, kdo rozhoduje o správnosti úkolu, reaguje na dotazované otázky a trestá jakékoliv vybočení ze stanoveného řádu. Dalším znakem je to, že učitel neposkytuje žákům dostatečný prostor pro jejich vlastní kreativitu a spontaneitu. Od žáka se očekává podrobování autoritě učitele.)
- **demokratický styl** (Tento výchovný styl je považován za příznivý a adekvátní. Vytváří optimální podmínky pro žáky a jejich školní práci. Žákům je poskytnut dostatečný prostor pro jejich kreativitu a iniciativu. Žáci se na učebním cíli a jeho plnění spoluúčastní. Atmosféra ve třídě je přátelská a motivující. Učitel s žáky konzultuje a monitoruje, co jim nejvíce vyhovuje. Učitel výchovně působí spíše příkladem než zákazy a potrestáním.)
- **liberální styl** (Tento styl je charakteristický svým malým, spíše žádným výchovným působením a vedením. Role učitele je pasivní a je výrazem negativní pedagogiky. Učitel neklade požadavky adresované žákům, a pokud ano, je nedůsledný ve zpětné kontrole splněných požadavků žáky. Liberální výchovný styl má nepříznivý dopad na vývoj žáka, protože dostatečně

neformuje jeho povahové rysy. Atmosféra ve třídě je různá, kdy převažuje nekázeň, lhostejnost a nezájem.)

Dalším aspektem úspěšné školní inkluze jsou poradenství a diagnostika. V posledních několika letech byla školská poradenská zařízení dlouhodobě kritizována ze strany zahraničních institucí a neziskových organizací za podporu existence segregovaného školství v souvislosti zařazování romských žáků do bývalých zvláštních škol. Z institucí, které se na segregaci romských dětí v České republice podílejí, jsou kromě škol zmiňovány zejména pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogická centra. Terčem kritiky se stalo pedagogicko-psychologické vyšetřování romských žáků a jeho role při vytváření segregovaného školství. Inkluzivní vzdělávací systém s sebou přináší zcela nové požadavky na práci školských poradenských zařízení. Individuální diagnostika ustupuje do pozadí a do centra pozornosti se dostává multidisciplinární práce s celým třídním kolektivem, s klimatem třídy a školy jako celku. Aktuální screening schopností dítěte v rámci pedagogicko-psychologické diagnostiky přestává být vyžadován a je nahrazován kontinuální, hloubkovou a multidisciplinární diagnostikou, která slouží především k zachycení potenciálu dítěte a k identifikaci vhodné pedagogické i psychologické intervence, vedoucí k rozvoji osobnosti jednotlivých dětí. Psycholog v rámci inkluzivního vzdělávacího modelu pracuje jako součást multidisciplinárního týmu, který je v úzkém kontaktu se školami, které si služby školských poradenských pracovníků stejně jako upřednostňování pozorování a terénní práce před umělou testovou situací. Speciální kompetence pro práci s odlišnými dětmi se přesunují ze specializovaných institucí na školu, která tak rozšiřuje své kompetence, ale také vyžaduje služby, bezpečnostní a finanční zázemí apod. (Svoboda, Morvayová a kol., 2010)

Faktorem úspěšné školní inkluze je také využívání prostředků speciálně pedagogické podpory, jako je např. asistent pedagoga nebo podpůrný učitel. Asistent pedagoga je podle § 2 z. č. 563/2004 Sb. pedagogickým pracovníkem, který vykonává přímou pedagogickou činnost. Funkce je známa pod dřívějším názvem romský pedagogický asistent. Tento název se později proměnil jako vychovatel – asistent učitele apod. Podmínky a požadavky na asistenta pedagoga upravuje Školský zákon č. 561/2004 Sb. Základní kompetence asistenta pedagoga definuje vyhláška MŠMT. Ta definuje hlavní činnost asistenta pedagoga jako pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a při spolupráci se zákonnými

zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází. Konkrétní kompetence asistenta pedagoga upravuje školská instituce, na základně specifických potřeb žáků školy. Kaleja (2011) uvádí hlavní úkoly asistenta pedagoga:

- **eliminace těžkostí romských žáků při vstupu do školy,**
- **spolupráce mezi rodinou žáka a školou.**

Kaleja (2011) dále uvádí, že podle závěrečné zprávy projektu MŠMT z roku 2009 na počátku vzdělávacího romského žaka má vliv, jestli dítě dochází do školy, v které působí asistent pedagoga. Zatímco ve třídách bez asistenta pedagoga přečká v původní třídě na školách hlavního vzdělávacího proudu do třetí třídy 6, 5 romských žáků z 10, ve třídách, kde asistenti pedagoga působí, je to v průměru 7, 5. Na druhou stranu se nepodařilo prokázat, že by měl asistent pedagoga výrazný vliv na snižování absence žáků.

3 VZDĚLÁVÁNÍ ROMŮ

3.1 Sociálně psychologická problematika romského etnika

Romské společenství je v mnoha směrech odlišné od společnosti majoritní, tedy většinové. Tyto rozdíly však nelze zdůvodnit pouze nezkušeností, nedostatkem informací a komunikačních kompetencí, ale jsou důsledkem zachování vlastních pravidel romského etnika a jeho odlišným stylem života. Historické prameny potvrzují, že Romové byli vždy odlišní od většinové společnosti a měli nízké sociální postavení. V současné době žijí rozptýleni po celém světě. (Vágnerová, 1999)

Romové se od české společnosti liší jak antropologickými, tak etnickými znaky. Antropologické znaky se projevují odlišností zevnějšku a působí jako zdánlivé potvrzení celkové odlišnosti. Nápadně působí ranější dospívání Romů, které má za následek dřívější vznik partnerských vztahů a s tím spojené rodičovství. Romové mívají v průměru větší počet dětí, což vyvolává ve většinové společnosti dojem, že nejsou dostatečně zodpovědní a nemají žádoucí úroveň morálky. Některé rozdíly v chování a prožívání Romů vyplývají i z odlišnosti vrozených dispozic (např. temperamentu), které ovšem změnit nelze. Poněkud odlišná genetická výbava je předpokladem k preferenci specifických způsobů chování, zvládnutí zátěží a celkového životního stylu. Toto zaměření se projevuje samozřejmě také ve výchově dětí, a tak se reprodukuje sociálně. Romská minorita má i své přetrvávající etnické znaky, jako jsou vlastní jazyk, normy, hodnoty, svou kulturu a tradiční způsob života, i když mnohé z nich, spolu

s pokračující integrací, postupně mizí. Velké množství Romů nemluví romským jazykem, mluví česky nebo kombinací různých jazyků, což se projevuje ve vztahu k vlastní identitě. Mnozí Romové se k romské národnosti nehlásí, velmi často proto, že se cítí být stigmatizováni a sami ji považují za méněcennou. K tomu velkou měrou přispívají negativní postoje široké veřejnosti. K etnickým znakům Romů samozřejmě patří i úprava zevnějšku, pro kterou je charakteristická nápadná barevnost, dále tendence sdružovat se do skupin, obvykle vymezených příbuzností, příslušností k rodu. Soudržnost a solidarita je pro Romy stále důležitou sociální normou, což se projevuje např. samozřejmostí společných peněz a společného hospodaření. Rodinné pouto je velice silné a do určité míry může být integraci do majoritní společnosti na překážku. Rom, který se rozhodne žít jinak, než jak žije romská komunita, není tolerován. Kdyby se nepřizpůsobil romským zvyklostem, byl by považován za odpadlíka a vyloučen. Největším problémem je fakt, že za těchto okolností takového člověka nepřijme ani majoritní společnost, protože je Rom. Takový jedinec tedy není přijímán ani jednou stranou, tedy majoritní ani minoritní společností a můžeme říci, že se stává někým, kdo nepatří nikam, což je situace velice obtížná a pro jedince psychicky náročná. (Vágnerová 1999)

3.2 Současný stav problematiky vzdělávání Romů v České republice

V současné době je české školství mnohými organizacemi a institucemi, jako je např. Open Society Foundation, Unicef, Romani Education Fund, Liga lidských práv aj. považováno za segregační. Uvádí se, že počet romských žáků vzdělávajících se ve vzdělávacích programech speciálního školství, především v tolik diskutovaných základních školách praktických, je 26, 7% z celkového počtu romských žáků. V případě neromských dětí se jedná o 2, 17 % žáků z celkového počtu neromských. MŠMT komentuje tuto situaci tím, že ač je kritika oprávněná, kritikům schází koncepční a systematický přístup k danému problému. Také zdůrazňuje, že filozofii inkluzivního vzdělávání u romského etnika podporuje, ale do popředí staví vytváření nástrojů, koncepcí i změn celého školského systému v České republice, aby se inkluzivní vzdělávání mohlo v jeho maximální možné míře realizovat. MŠMT se domnívá, že v nynější podobě koncepce školství to nelze. Výše uvedené kritiky směřují především k:

- nesprávnému zařazování romských žáků do základních škol praktických či speciálních pro jejich mentální postižení,

- nedostatečnému informování romských rodičů o možnostech dalšího vzdělávání dětí,
- vytváření segregačních škol, tzv. romských škol. (Kaleja, 2011)

Lze se domnívat, že romští žáci se svým handicapem, kterým je minimálně odlišné sociokulturní prostředí, tedy také život v sociálně vyloučených lokalitách, jsou správně zařazeni do kategorie dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, a tyto potřeby jim v současné podobě školy hlavního vzdělávacího proudu nemohou dostatečně saturovat. (Kaleja, 2011)

V souvislosti se vzděláváním Romů se v současnosti hovoří o zrušení základních škol praktických či o jejich transformaci. Cílem je zařazení romských žáků do běžných typů škol s vytvořením takových podmínek, které budou romského žáka maximálně podporovat ve výchovně vzdělávacím procesu. Smolík (2011) se tímto tématem hojně zabývá a v této souvislosti hovoří o „vyvarování se bariér ve vzdělávání“ a několika body týkající se vzdělávání vymezuje možnou cestu:

- transformovat systém předškolní přípravy,
- snaha udržet dítě v základní škole za specifické intervence cílené k jeho podpoře (intervence i nestátního sektoru do školské instituce),
- cílit obsah učiva i výchovy na získání kompetencí k opuštění lokálního prostředí směrem k majoritě, pokud to dovoluje charakter podmínek a zájem dítěte i jeho rodiny,
- využívat alternativní pedagogické postupy.

Velkým problémem ve vzdělávání romských dětí již při vstupu do preprimárního vzdělávání je omezení v těchto oblastech:

- **psychosociální stránka osobnosti** (dítě přichází do nového, cizího prostředí, v němž fungují nová pravidla, kterým nerozumí a dosud se s nimi nesetkalo a nebylo vedeno k dodržování takovýchto pravidel),
- **základní hygienické návyky** (běžné dítě v tomto věku má základní hygienické návyky již zafixovány),
- **komunikační potenciál** (slovní zásoba neodpovídá jazykové úrovni věku dítěte, některé děti česky ani nerozumí),
- **jemná motorika** (je determinována především omezenými podmínkami, možnostmi a vedením rodičů),
- **elementární akademické poznatky** (běžné dítě v tomto věku zvládá např. poznávání barev, čísla do 10, zná své bydliště, dokáže se podepsat apod.),

- **všeobecné poznatky** (např. dítě nezvládá pojmenovat základní druhy ovoce a zeleniny, nezná názvy zvířat apod.).

Na straně druhé je velkým problémem celkový postoj romské komunity ke vzdělání. Škola má obecně smysl jako prostředek k dosažení budoucích výhod, jako např. lepšího profesního uplatnění. Přijetí vzdělání jako hodnoty a žádoucího cíle vyžaduje plánování a úvahy o budoucnosti. Takový postoj však není pro romskou rodinu, soustředěnou na přítomnost, typický. Překážkou zlepšování úrovně vzdělání Romů je i skutečnost, že na úspěch individuálního romského dítěte není kladen důraz. Na dítě není koncentrována veškerá pozornost a péče, protože je od samého počátku jedním z mnoha členů velké skupiny, kde je více dětí. Jestliže chybí důraz na individuální identitu, což je v romské rodině běžné, nemá ctižádost význam. Úspěch romského dítěte má význam jen v tom, co přináší skupině a jak uspokojuje její potřeby. Romská rodina může být formálně ochotna ke spolupráci se školou, většinou pod sociálním tlakem. Avšak obvykle jde o pouhou proklamaci, které nemá praktické důsledky. V praxi to často vypadá tak, že by si romští rodiče sice přáli, aby jejich dítě prospívalo, ale nejsou schopni ani ochotni je v tomto směru systematicky vést. Důvodem je mimo jiné vlastní zkušenost, odpovídající normě romské skupiny – téměř nikdo z rodiny ve škole neprosplával, a tak ani jejich očekávání není příliš optimistické. (Vágnerová, 1999)

Morvayová (2010) o tématu přístupu Romů ke vzdělání píše velmi podobně jako Vágnerová. Uvádí, že postoj rodičů a dětí k institucionálnímu vzdělávání se stává vzorcem, který je součástí mezigeneračně předávané výbavy pro život. Vzorec uplatňovaný v sociálně vyloučených lokalitách může být následující: TA škola, do které MY chodíme, je vždy nějak *zvláštní* v poměru s ostatní populací. Je tedy normální chodit do školy, která není běžným standardem pro velkou část společnosti. Může jít právě o základní školy praktické. Pokud 90 % dětí z lokality (a předtím jejich rodičů) do této školy chodí či chodilo, je to drtivá většina. Poloha lokální normality a tedy i normy je zřejmá – není normální chodit na základní školu. Rodiče dětí v sociálně vyloučených lokalitách mají obvykle jen základní nebo nedokončené základní vzdělání, často získané právě na základní škole praktické, tato úroveň je tedy normální laťkou i pro jejich děti.

3.3 Faktory ovlivňující vzdělávání Romů

Již v předchozí kapitole byl zmiňován jeden z hlavních faktorů ovlivňující vzdělávání romských žáků a to celkový nepřilíš pozitivní či optimální postoj Romů ke vzdělání. Ve skutečnosti je ale těchto faktorů mnohem více. Jedním z dalších faktorů je obecná nemotivovanost Romů ke stanovení nějakého cíle a usilování o jeho dosažení. Tento postoj pravděpodobně vyplývá z tendence k neustálé změně, kterou odborná literatura vysvětluje jako rezidium kočovného stylu života. Romské děti nemají pravidelný režim. Chybění potřebných návyků a nechuť ke stereotypizaci života je v přímém rozporu s normami školy i zaměstnání. Pravidelný rytmus školy představuje pro romské dítě značnou zátěž, která se projevuje obtížemi v pravidelné přípravě do školy, pozdními příchody do školy, záškoláctvím, touláním, absencemi ve škole apod. Volná, nedirektivní výchova, dostatek volného času a minimum povinností vede k tomu, že se romské děti nenaučí respektovat běžné normy majoritní společnosti a ve škole i později v zaměstnání se jejich chování může jevit jako poruchové. V romském normativním systému není tlak na dodržování různých omezení, zatímco v majoritní společnosti ano. Další příčinou problematického vzdělávání Romů je nedostatečná znalost jazyka majoritní společnosti. Romština je zcela odlišná od češtiny. Pro Romy je čeština v podstatě cizí jazyk, pro který nemají dostatečný jazykový cit, potřebnou slovní zásobu a neznají dobře jeho gramatickou stavbu. Romské rodiny zpravidla užívají jedno ze čtyř romských nářečí, ale nejčastěji jde o nespisovnou češtinu či slovenštinu s příměsí romštiny. Dalším rozdílem je sociokulturně podmíněná diferenciací smyslu i obsahu komunikace. Romské děti jsou rodinou, ve které vyrůstají méně stimulovány, aby se vyjadřovaly o „svých věcech“. Souvisí to s jejich celkovým postojem k životu, ve kterém převažuje prakticismus. V majoritní společnosti má kterékoliv oslovení svou závažnost a vyžaduje odpověď, z níž by bylo zřejmé, jak dotyčný přijal příslušnou informaci. V romské rodině není třeba reagovat verbálně. Rozdíl od majoritní společnosti je i v obsahu. V romské rodině je sdělení zpravidla konkrétně zaměřeno, jeho smysl a důsledek bývá okamžitě zřejmý. (Vágnerová, 1999)

Problematikou determinantů edukace romských žáků se zabývá i Kaleja (2011) a o romské rodině hovoří jako o uskupení, které má svá specifika, která spočívají v mnoha atributech rodinného a společenského života. Dále vymezuje čtyři body, které determinují vzdělávání romských žáků:

- existenční problémy rodiny (Často jde o nevyhovující obydlí rodiny, nedůslednou a nedostatečnou hygienu, špatné stravovací návyky a nezaměstnanost.),

- patologické jevy v rodině (Do této skupiny spadá alkoholismus, gamblerství, agresivní projevy chování.),
- sociální stránka rodiny (Zde můžeme hovořit o brzkém těhotenství a zakládání rodiny, o velkém počtu dětí v rodině a v neposlední řadě o sourozencích v roli rodičů.),
- postoje romské rodiny ke vzdělání (V romské rodině chybí motivace a projevuje se jen malý zájem o vzdělávání, které není prioritou. V rodině také absentují odpovídající vzory, které by dítě přebíralo. Rodiče často neumí dítě odpovídajícím způsobem motivovat.)

Pro porovnání s již zmíněnými faktory vzdělávání romských žáků lze uvést Svobodovo (2010) pojetí. Vzdělávání Romů ovlivňují:

- život v uzavřených nebo izolovaných lokalitách s nízkou úrovní bydlení a občanské vybavenosti,
 - symbolické vyloučení spojené se stigmatizací jedinců či skupin zde žijících, ztížený přístup k legálním formám výdělečné činnosti implikující dlouhodobou nezaměstnanost a s ní související závislost na sociálních dávkách, vedoucí k faktické materiální chudobě,
 - nízká míra vzdělanosti a ztížená možnost tuto nevýhodu překonat, v důsledku toho také nízká podpora vzdělávání dětí a obecně neadekvátní podmínky pro vzdělávání dětí,
 - rizikový životní styl Romů a obecně špatné hygienické podmínky, které způsobují celkový horší zdravotní stav dětí a dospělých,
 - apatie vyvolaná dlouhodobým životem v chudobě a opakovanými nezdary, v důsledku toho snížené sebevědomí a volba životních strategií a vzorců chování, které se orientují na přítomnost,
- kriminogenní prostředí se zvýšeným výskytem sociálně patologických jevů, které negativně ovlivňuje rozvoj osobnostních vlastností dítěte.

3.4 Romský žák

„Socializace je dlouhodobý, nekončící, celoživotní proces, v němž si člověk osvojuje modely chování, způsoby komunikace, společenské normy a všechny mechanismy sloužící k sociálnímu fungování člověka v lidské společnosti. V průběhu socializace dítě prochází obdobími, jež mají významný vliv na jeho životní dráhu, naráží na intencionální a funkcionální faktory utvářející jeho osobnost. Tu výrazně

ovlivňuje mimo jiné sociální prostředí, také označované jako bioekologický systém, u něhož odborná literatura rozlišuje:

- **mikrosociální prostředí**, které tvoří základní společenská jednotka, a tou je rodina, kde probíhá primární socializace;
- **mezosociální prostředí**, v rámci něho nás obklopují přátelé, kamarádi, členové různých part či společenstev a zajisté také škola, která je také místem sekundární socializace;
- **makrosociální prostředí** je spojováno s celou společností, jejími hodnotami a společenskými normami;
- **exosociální prostředí** je vytvořeno lidmi, které bezprostředně znát nemusíme, ale kteří přesto do určité míry zasahují do našich životů, a to prostřednictvím zkušeností našich blízkých.“ (Kaleja, 2011, s. 45)

Romské dítě vyrůstá v širší rodinné jednotce, která se mimo nukleární rodinu skládá také z dalších členů, jako např. ze strýců, tet, prarodičů apod. Dítě vyrůstá v sociálním prostředí, kde struktura a charakter rodinných vazeb jsou svou dynamikou rozdílné. Na výchově romského žáka se podílejí i ostatní členové rodinného společenství, především prarodiče, strýcové a tety, někdy dokonce i starší sourozenci. Normativně utvářející vzory jsou odlišné v porovnání s většinovou společností. Mají svou historicko-společenskou podstatu. Dítě vyrůstá v prostředí, ve kterém jsou limity výchovy jiné, pro většinovou společnost nežádoucí, patologické. Odlišnost lze spatřovat v oblastech životních perspektiv. Jedná se o postoje ke vzdělání, postoje k zaměstnanosti a nezaměstnanosti, postoje k materiálním a nemateriálním hodnotám, postoje ke zdraví a k zdravému životnímu stylu, k celkové kvalitě života. (Kaleja, 2011)

Klíma (1988) uvádí typické rysy osobnosti romského žáka, které jsou pro adaptaci na školu nevýhodné. Jde o vlastnosti, které jsou podmíněné kombinací genetických dispozic a specifických vlivů prostředí:

- **odlišnost temperamentu** (Pro romského žáka je typická snadnější vzrušivost, impulzivita a výbušnost, také větší intenzita prožívaných emocí. Nedostatečné ovládnutí citových projevů bývá často hodnoceno jako porucha chování.),
- **absence tendencí k introspekci, k sebepoznávání a sebehodnocení** (Romové se příliš nezabývají svými prožitky. Akceptují svou osobnost takovou, jaká je a to i v době dospívání, kdy se běžně objevuje potřeba změny a aktivního rozvoje vlastní identity. Romští adolescenti většinou nemají žádný ideál, který by jim posloužil jako vzor. Jejich přístup k sobě je prezentistický

realistický, kdy je vlastní osobnost akceptována jako danost. Pokud chybí tendence o sobě uvažovat, chybí i motivace k jakékoliv osobnostní změně. Nedostatek introspekce má i druhou stranu. Je to neschopnost empatie, hlubšího vcítění a pochopení druhého člověka.),

- **odlišná sociální zkušenost** (Z odlišné sociální zkušenosti vyplývají adaptační obtíže a jsou výsledkem působení jiných socializačních vlivů. I když se Romové nakonec naučí, jaká pravidla platí v majoritní společnosti, přijmou je pouze formálně. Mnohé romské děti do školy sice chodí, ale jsou často pouhými pasivními účastníky vyučování. Romové, potažmo romské děti se s většinovými normami a hodnotami neidentifikují, protože to nejsou jejich pravidla, ale „gádžovská“. Z toho vyplývá, že se podle nich ani nechovají a když je poruší, nemají pocit viny, protože spáchaný čin neodporuje jejich vnitřním normám. Trest či pokárání proto často nejsou prožívány jako spravedlivé.),
- **odlišnosti v myšlení** (Styl uvažování romského žáka je typický větším vlivem aktuálních emocí. Je snadno ovlivnitelný, naivní a nekritický. Myšlení romských žáků je pragmatické, motivované zaměřením na bezprostřední užitek a prožitek. Abstraktní uvažování nemá na žádné úrovni velký osobní význam. Skutečnost je akceptována taková, jaká je a žák se ji nesnaží měnit ani na úrovni uvažování. Nelze říci, že by romští žáci byli mentálně handicapováni, ale struktura jejich inteligence je jiná. Rozvíjejí se pouze ty složky inteligence, které jsou jim užitečné. Výsledky výzkumů, které jsou zmíněny v odborné literatuře, ukazují, že běžné životní situace chápou Romové jinak, než je zvykem v majoritní společnosti. Mívají rovněž jiný přístup k úkolu a standardně nízkou výkonovou motivaci. Nebývají trpěliví a svědomití. V oblasti autoregulace převažují emoce nad vůlí a převládá potřeba aktuální příjemnosti a to mnohdy bez ohledu na její další důsledky. Vědomí povinnosti jako určitá sociální norma se rozvíjí mnohem pomaleji a nedostatečně. Na školním i profesním selhání se významně podílí nedostatečně rozvinutá vůle a sebeovládání.)

3.5 Specifika výuky romských žáků

Startovací linie povinné školní docházky romského žáka je již od jejího začátku odlišná. Odlišnost se týká všech složek školní zralosti žáka, přístupu učitele i podpory rodičů. Učitelé očekávají, že rodiče budou svým dětem nápomocni při vypracovávání domácích úkolů a budou je vést ke školním povinnostem. Avšak opak je pravdou. Rodiče jim velmi často nejsou schopni pomoci. Takoví žáci se projevují malou

vytrvalostí, brzkým vzdáváním se a následnou apatií vůči učivu, vůči škole jako instituci. Projevují se vysokou mírou nesamostatnosti, a proto vyžadují neustálé a absolutní vedení. Konflikty mezi spolužáky řeší často agresivně, hrubě a nepřiměřeným způsobem. Reakce jsou impulsivní a neuvážené. Chybí zde řád z domácího prostředí. Rodiče zájem o vzdělávání dětí projevují pouze v prvních letech povinné školní docházky. S postupnými nastávajícími výchovnými a vzdělávacími problémy a aktivní zájem rodičů o vzdělávání dětí upadá. Rodiče od učitelů očekávají, že zvládnou výchovně řešit problémové situace nastávající i v rodinném prostředí, popřípadě, které nesouvisí přímo se školou. Velmi často si rodiče romských žáků neuvědomují svůj „spolupodíl“ na vzdělávání svých dětí.

Kaleja (2011) ve své publikaci uvádí výsledky výzkumu z roku 2004 – 2005 kdy bylo zjištěno, že učitelé romských žáků se nejvíce potýkají s těmito problémy:

- absence ve vyučování (62, 8 %),
- nedostatečná domácí příprava (62, 8%),
- materiální vybavení dětí (53, 5 %).

Kaleja (2011) také uvádí mechanismy vzdělanostních nerovností, které se objevují na straně jednotlivce – romského žáka, resp. jeho rodiny:

- méně rozvinutý kulturní kapitál – škola klade na žáka určité požadavky a očekává kulturní kompetence, se kterými žák do školy již přichází,
- méně jazykově stimulující prostředí – v mnoha sociálně vyloučených romských rodinách se setkáváme s užíváním etnolektu, který jazykovou kompetenci žáka nijak nestimuluje; žáci mají potíže ve verbálních i písemných úkolech při učení,
- nižší podpora rodiny – myšleno v oblasti vedení a motivace dítěte k adekvátnímu vzdělanostnímu růstu; vzdělanostní úroveň rodičů determinuje postoj rodičů ke vzdělání dětí a rovněž vzdělanostní aspirace jejich dětí jsou poté odlišné; rodiče, kteří pocházejí ze sociálně vyloučených lokalit, nedeterminují v pozitivním slova smyslu dítě k dalšímu akademickému růstu,
- chybění pozitivních pracovně profesních vzorů – dítě vyrůstá v prostředí, kde rodiče nemohou poskytnout adekvátní určující vzory z pohledu kvality života a životních perspektiv,
- nižší materiální vybavení rodiny a horší materiální podmínky ve vyloučených lokalitách – rodiny v sociálně vyloučených lokalitách žijí v chudobě, což ovlivňuje potřeby, zájmy a hodnoty všech členů komunity; svědčí to také o faktu, že velká část romských žáků nemá své vlastní školní pomůcky, psací stůl v domácím

prostředí a ani nemá čas a prostor k přípravě na vyučování, což má negativní následky na jeho školní fungování.

Zcela odlišná je u romských žáků i smyslová stimulace. V romské rodině běžně nenajdeme knížky, kreslicí potřeby či jiné pomůcky sloužící k rozvoji jemné motoriky a grafomotoriky apod. Odborná literatura uvádí, že intelektové podněty přicházejí jiným směrem a mají zcela jiný charakter. To má za následek nedostatečně vyvinutou jemnou motoriku a nezvládnutí kulturních a hygienických návyků potřebných pro školní práci. Kaleja (2011) uvádí, že romské dítě, které přichází do prvního ročníku, je po stránce kognitivní, citové a sociální nedostatečně připraveno. Neosvojilo si základní návyky, které podmiňují jeho školní úspěšnost. Další autoři odborné literatury v tomto směru se shodují na tom, že primární příčinou handicapu romských žáků je skutečnost, že pocházejí z řečově nepodnětného prostředí. Řeč má klíčovou roli v rozvoji chování, které lze označit za inteligentní. Z toho vyplývá, že rodiče s nízkou jazykovou kompetencí nejsou schopni adekvátně vštěpovat dětem správné modely komunikace, které by korigovaly jejich chování.

Romský žák ve školních podmínkách je pojímán jako žák se sociálním znevýhodněním. Do této skupiny spadají žáci: *„pocházející z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z majoritní populace; z různých, u nás již žijících menšin nebo žáci přicházející k nám v rámci migrace“*. (RVP ZV, 2007, s. 102) Na žáka se sociálním znevýhodněním lze nazírat jako na žáka, pro něhož škola vytváří individuální podmínky, a těmi se rozumí:

1. individuální vzdělávání podle individuálního vzdělávacího programu,
2. úprava organizace výchovy a vzdělávání,
3. úprava prostředí, v němž se výchova a vzdělávání uskutečňuje,
4. využívání specifických metod a forem výchovy a vzdělávání.

Liga lidských práv zastává názor, že sociálně znevýhodněný žák, tedy i romský žák, je zcela opomíjen vyhláškou č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Vyhláška se věnuje pouze dětem zdravotně postiženým a znevýhodněným, na žáka sociálně znevýhodněného ve svých ustanoveních vůbec nepamatuje. K určování speciálních vzdělávacích potřeb je ze zákona povinno školské poradenské zařízení, kterým je buď pedagogicko-psychologická poradna nebo speciálně pedagogické centrum. (Liga lidských práv, 2007, on-line)

3.6 Názory na mentální retardaci romských žáků

V dokumentu Ligy lidských práv s názvem Základní vzdělávání romských dětí. Systémové doporučení Ligy lidských práv č. 2 se uvádí, že značné procento romských žáků je diagnostikováno jako zdravotně postižené. Do této kategorie dle Školského zákona č. 561/2004 Sb. patří i mentální retardace. Právě lehká forma mentální retardace bývá nejčastěji u romských žáků diagnostikována. Problematika diagnostiky mentální retardace je úzce spojena s problematikou diagnostických testů. Dokument dále uvádí, že nelze zapomínat na špatnou jazykovou vybavenost romských dětí a že čeština je pro mnoho těchto dětí v podstatě cizím jazykem. Také dovednosti, ke kterým jsou tito žáci doma vedeni, mají odlišnou strukturu a charakter ve srovnání s dovednostmi, ke kterým vedou své děti z majoritní společnosti. Již zmíněný dokument se také zabývá otázkou, zda jsou romské děti opravdu mentálně retardované. Odhaduje se, že základní školy praktické navštěvovalo až 70 % romských dětí, což znamená, že u 70 % romských dětí byla diagnostikována mentální retardace, tj. porucha inteligence či snížení rozumových schopností. Ve zprávě Vzdělávání Romů v ČR, jehož patronát má Člověk v tísni, společnost při TV, o. p. s., se uvádí, že odborná vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně jsou zaměřena na posouzení úrovně školní zralosti a inteligenčních schopností. Testy jsou standardizovány podle dětí majority a pro romské děti nejsou platné a nezohledňují v celé šíři odlišnou kulturní a sociální zkušenost dítěte. Většina romských dětí nastupujících do povinného školního vzdělávání, které žijí v tradiční komunitě, v tomto testu neuspěje především z důvodu naprosto odlišného pojetí výchovy v romské rodině, nikoliv z důvodu mentální retardace. Dle usnesení vlády ČR ze dne 23. 1. 2002, které hodnotilo plnění usnesení vlády ČR ze dne 29. 10. 1997 č. 686, byly nové testy MŠMT schváleny v lednu roku 2001. V praxi se však dle zprávy zatím téměř nepoužívají. Až do začátku roku 2000 se směli absolventi základních škol praktických hlásit k dalšímu studiu pouze na několik vybraných učebních oborů. V lednu roku 2000 vstoupila v platnost novela školského zákona, která umožňuje hlásit se na jakoukoliv střední školu. (Kaleja, 2011)

4 SUPORTIVNÍ STRATEGIE PRO ŽÁKY ZE SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉHO PROSTŘEDÍ NA ZŠ TRMICE

4.1 Charakteristika zařízení

Správný název a adresa školy je Střední škola obchodu, řemesel, služeb a Základní škola, Ústí nad Labem, příspěvková organizace, Keplerova 7, 40007 Ústí nad Labem. Zřizovatelem je Ústecký kraj, Velká Hradební 48, 400 01 na základě zřizovací listiny. Toto zařízení sdružuje celkem tři školy – dvě střední školy a jednu základní školu (dříve Speciální základní školu a Praktickou školu). Takto sjednocená škola vznikla v roce 2012. Je tzv. páteřní školou Ústeckého kraje. Poskytuje vzdělávání již od přípravného ročníku, přes základní školu až po ukončení středoškolského vzdělávání. Zajímavostí je, že již zmíněná základní škola s působištem v Trmicích sdružuje tyto subjekty:

- přípravný ročník,
- základní školu,
- základní školu praktickou,
- základní školu speciální,
- praktickou školu jednoletou a dvouletou,
- školní družinu.

V této základní škole se žáci vzdělávají podle učebních plánů vydaných MŠMT. Speciální vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání.

4.2 Charakteristika žáků

Na Základní škole v Trmicích se vzdělávají žáci především romského původu. Většina z těchto žáků pochází z nepodnětného rodinného prostředí, mají problém s integrací do společnosti v rámci společenského chování a vztahu ke vzdělávání.

Nevhodné prostředí, ve kterém tyto děti žijí, ovlivňuje jejich úroveň socializace, nedostatečně rozvinutou schopnost verbální komunikace a orientaci v systému hodnot

a norem chování. Školní připravenost a úspěšnost těchto dětí závisí nejen na působení jejich sociálního prostředí, ale i na dostatečné zralosti CNS, motorické a senzorycké koordinaci, manuální zručnosti, emoční zralosti atd. U některých dětí byla diagnostikována lehká mozková dysfunkce, která omezuje jejich vývoj schopností a dovedností. Tyto schopnosti a dovednosti se pak stávají prostředkem a předpokladem k jejich dalšímu rozvoji. Obsah vzdělávání, určení metod a postupů v hodinách probíhá v souladu s mentálními možnostmi dětí a tak, aby respektoval individuální zvláštnosti každého dítěte. Respektují se také individuální potřeby žáka, v popředí stojí snaha o citlivý přístup ke všem žákům i k dětem s neurotickými rysy. I když se ve všech hodinách pedagogičtí pracovníci snaží tyto nedostatky ve vývoji dětí stimulačně podpořit, mnozí žáci nedosahují uspokojivých vzdělávacích výsledků. Doma se na vyučování nepřipravují a probrané učivo mohou zvládnout jen pouze častým opakováním a fixací. Úspěch výchovy a vzdělávání mentálně postižených dětí je závislý na více faktorech, k nimž také patří druh, forma a typ postižení a v neposlední řadě i sociálně kulturní rodinné prostředí. Naši žáci obtížně chápou souvislosti, nedovedou pracovat s pojmy, nemají abstraktní myšlení, a to se týká i žáků, kteří jsou vzdělávání dle programu Základní škola. Přicházejí do školy nevyzrálí, nepřipravení pro školní docházku. Chybí jim podnětné rodinné prostředí. Mají problémy s percepcí, nemají vybudované základní pracovní návyky, rozvinutou motoriku. Jeví vývojové a logopedické vady. Vzhledem k tomu, že je práce s těmito žáky pro učitele i asistenty pedagoga velice náročná, škola velmi hojně využívá podpůrných strategií ve vzdělávání těchto žáků.

4.3 Projekt „Rozšířená výuka estetické výchovy“ aneb „Jak úspěšně překonávat handicap prostředí“

Projekt „Rozšířená výuka estetické výchovy“ se v České republice realizoval celkem na 5 vybraných základních školách a to:

- dřívější **Speciální základní škola a Praktická škola Trmice**, dnes Střední škola obchodu, řemesel, služeb a Základní škola, Keplerova 7, Ústí nad Labem, škola s výrazným zastoupením žáků z etnických menšin a žáků se sociálním znevýhodněním,
- **Základní škola Ostrava – Mariánské hory**, škola s výrazným zastoupením žáků etnických menšin a žáků se sociálním znevýhodněním,

- **Základní škola Ostrava, Gebauerova**, škola s výrazným zastoupením žáků etnických menšin a žáků se sociálním znevýhodněním,
- **Základní škola Most**, taktéž škola se zastoupením žáků etnických menšin a žáků se sociálním znevýhodněním,
- **Základní škola a mateřská škola Praha 5**, komunitní škola též s výrazným zastoupením žáků etnických menšin a žáků se sociálním znevýhodněním.

S těmito školami Envi A navázala úzkou spolupráci. Posláním o. p. s. byla všemožná podpora podmínek pro optimální osobní rozvoj a vzdělávání dětí a mládeže vyrůstající v sociálně znevýhodněném prostředí s cílem jejich účinné integrace do fungující sociální, kulturní a ekonomické společnosti.

Vzdělávací program byl realizován ve dvou po sobě následujících školních letech počínaje rokem 2010/2011. Jak již bylo výše zmíněno, dotkl se celkem 5 základních škol zapojených do projektu - 20 tříd prvního stupně a 8 přípravných ročníků, celkový počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, který byl zapojen do projektu, byl 364. Časová dotace na Estetickou výchovu byla 4 hodiny týdně v dopolední výuce a 2, resp. 4 hodiny týdně v odpolední výuce (model Celodenní školy), stejný princip byl zachován u přípravných ročníků. V následujícím školním roce byla Celodenní škola odzkoušena s týdenní časovou dotací 2 hodin na odpolední výuku Estetické výchovy – důvodem bylo její pilotní odzkoušení během 3 dnů v týdnu, následná analýza úspěšnosti a postupný přechod na celotýdenní (pětidenní) cyklus ve školním roce 2011/2012.

Podstata projektu představuje implementaci určitých opatření, jež umožňuje přibližování vzdělávacích předpokladů a perspektiv romských žáků podmínkám žáků z majoritní společnosti, a to včetně posílení integračního procesu. Estetická výchova se měla stát v tomto procesu prostředkem, nikoliv cílem. Cílem nebylo vychovat zpěváky či tanečníky, cílem bylo vychovat komplexní osobnosti, které najdou uplatnění v majoritní společnosti a pokud možno dosáhnou cíle nejvyššího – úspěšného procesu integrace do této společnosti. Výstupy z hodin se prolínaly v nejvyšší možné míře i do ostatních předmětů – výuka v nich by se měla stát zajímavější, pro děti poutavější a tím snáze vést k pochopení učební látky, k přirozenému a trvalému rozvíjení nabytých vědomostí.

Jednou z klíčových podmínek školní úspěšnosti romských žáků bylo zvýšení jejich vnitřní motivace ke vzdělávání, kterou v sobě nemají přirozeně zakořeněnou, protože se jim jí v rodině ani v nejbližším okolí nedostává. Motivace ke vzdělávání je u Romů velice nízká, protože zvláště Romové žijící v sociálně vyloučených lokalitách

nevnímají vzdělávání jako prostředek k získání kvalitního profesního uplatnění, resp. jako prostředek společenské integrace a toto vnímání přenášejí logicky i na své děti. V prostředí lokalit navíc chybí pozitivní vzory, např. úspěšní vzdělání Romové, kteří by dokazovali smysl vzdělání.

Cílem zavedení Estetické výchovy do výuky bylo zvyšování kvality a úrovně vzdělání dosahovaných dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich úspěšný proces integrace do majoritní společnosti. K dosažení uvedených cílů je důležité motivovat romské děti ke vzdělávání, vést je k pravidelné školní docházce, a to logickou cestou – skrze to, v čem vynikají. Metodou k dosažení tohoto dílčího cíle je uplatnění zvláštních, speciálním vzdělávacím potřebám přizpůsobených, vzdělávacích a výchovných metod a postupů spočívajících ve využití prvků tance, kreslení, dramatické výchovy či zpěvu (souhrnně Estetické výchovy) jako prostředku k výuce a osvojení si českého jazyka, matematiky, a dalších „praktických“ předmětů. Přitom mělo docházet k přirozenému prolínání mezipředmětových činností. Tento princip u Romů zafungoval z jednoho prostého důvodu, mají výrazné pohybové, hudební i výtvarné citění a vše co tyto prvky obsahuje, je fascinuje a zajímá. Toto může být jedna z cest k nastavení určitých norem, které existují ve většinové společnosti a které si musí Romové osvojit, pokud chtějí být v této společnosti úspěšní. Je to způsob, jak zajistit, aby se děti do školy těšily, cítily se v ní bezpečně a hlavně zažívaly pocit úspěchu, protože právě tento pocit je motivuje na sobě pracovat. V opačném případě, kdy se děti cítí nepotřebně a čelí stereotypům ze strany pedagogů, dochází k logickému vyústění – děti ve škole nechtějí být, neboť jim evokuje negativní zážitky.

4.3.1 Cíle projektu

Cíle projektu „Jak úspěšně překonávat handicap prostředí“ můžeme rozdělit do dvou skupin na:

- **globální (hlavní) cíl**

Cílem je tvorba a praktická aplikace metod zvyšující vnitřní motivaci žáků, pocházejících ze sociálně a kulturně znevýhodněného prostředí, vedení těchto žáků ke vzdělávání a osvojení si důležitých kompetencí, mimo jiné v podobě přijetí základních norem většinové společnosti, což v konečném důsledku povede k jejich budoucímu uplatnění na trhu práce a úspěšnému procesu integrace do majoritní společnosti.

- **dílčí cíle**

- schopnost pedagogů tvořit kvalitní individuální vzdělávací plány diferenciované podle vzdělávacích potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,

- zvýšení kompetencí pedagogů, aktivní přístup k sebevzdělávání,
- aktivní využívání konceptu Estetické výchovy ve výuce jako prostředku je zvýšení sebevědomí a motivace žáků k dalšímu vzdělávání,
- dosažení změny v úrovni známkování, která bude nediskriminační a naopak podpoří oblast rovných příležitostí romských dětí,
- dosažení úrovně vzdělávání romských žáků srovnatelné s úrovní vzdělávání jejich vrstevníků z majoritní společnosti,
- komplexní osobnost žáka, který si uvědomuje hodnotu vzdělání a ztotožňuje se s normami většinové společnosti,
- bezproblémový vstup žáků do školského systému a eliminace jejich znevýhodněného postavení již v počátcích školní docházky,
- bezproblémový přestup v dalších letech do vzdělávání sekundárního,
- rozvoj systému poradenství a asistenčních služeb v podobě začlenění asistentů pedagogů do každé třídy a využívání psychologa při zkvalitňování práce s žáky,
- zlepšení spolupráce rodičů se školou.

4.3.2 Cílová skupina projektu

Pedagogové a asistenti pedagogů

Pedagog/asistent pedagoga na škole s větším zastoupením žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí má vedle úlohy pedagogické, stejně důležitou – zejména v prvních ročnících převažující – roli výchovnou. To je způsobeno skutečností, že žáci pocházejí z prostředí, kde jsou měřítko a normy slušného chování posunuty na hranici pro běžného člověka z majoritní společnosti nepřijatelnou.

K zapojení pedagogů a asistentů pedagogů mělo docházet naprosto přirozenou formou, neboť se jedná o osoby, které s žáky pracují, znají prostředí školy i její možnosti. Vzhledem k tomu, že s cílovou skupinou pedagogů/asistentů již bylo pracováno, lze konstatovat, že jejich hlavní motivací je touha po změně, profesionální zvědavost, jak a zda je možné změnit přístup romských žáků ke vzdělání. S postupnými viditelnými výsledky budou další motivací nové úspěchy, možnost zapojit vlastní kreativitu a praktické uplatnění postupů osvojených během absolvování kurzů a samostudia. Samozřejmostí byl předpoklad, že pedagogický pracovník na sobě chce pracovat, musí mít profesionální přístup. Motivací se měla stát i jedinečnost nabízené koncepce výuky Estetické výchovy.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a sociálním znevýhodněním

Naši školu navštěvuje vysoké procento žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí – žáci romského etnika. Žáci většinou pocházejí z vícečetných rodin s nízkým životním standardem bydlení, jenž je dán soužitím několika generací či rodin v obvykle jedno až dvoupokojových bytech nižších kategorií. Tato skutečnost způsobuje nedostatek osobního a intimního prostoru pro děti, zhoršené zdravotní a hygienické návyky a nedostatek prostoru k učení a provozování zájmových aktivit. Na vyučování se děti připravují málo nebo vůbec, mají velké absence a volný čas tráví v ulicích. Nemají dostatek podnětů od rodičů ani od komunity, v níž žijí.

Zapojení žáků bylo nezbytnou součástí projektu. Žáci se účastnili tzv. Celodenní školy. Motivací pro žáky byla i samotná účast v projektu, který jim umožnil využívat vlastních silných stránek, resp. jejich nadání v oblasti tance, zpěvu či výtvarného cítění, k dosažení úspěchu ve vzdělávání.

Rodiče žáků

Nejobtížněji uchopitelná je cílová skupina rodičů. Jejich účast na dění ve škole byla vždy minimální. Směrem k rodičům byla realizována informační kampaň, ať už v podobě osobního setkání či letáků s informacemi o projektu. Během školního roku také docházelo k návštěvám vybraných rodin psychologem.

4.3.3 Přínosy pro cílovou skupinu

Přínosy pro pedagogy

- osvojení si nástrojů a metod pomáhajících při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,
- pravidelnost sebevzdělávání,
- lepší prostředí pro výuku (kvalitní a účelné vybavení učeben),
- lepší prostředky pro výuku (didaktické pomůcky, interaktivní tabule...),
- standardizované podklady pro výuku (příprava na hodiny, portfolio žáka, odborná podpora od psychologa, vzájemné sdílení zkušeností s kolegy z ostatních škol zapojených v projektu).

Přínosy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

- individuální přístup ze strany pedagogů a asistentů, kteří zvýší zájem o vzdělávání a posílí důvěru k pedagogovi,
- přítomnost asistenta pedagoga ve výuce,
- seberealizace žáka vedoucí ke kladnému vztahu ke vzdělávání,
- rozvoj samostatnosti, tvořivosti a přemýšlivosti,

- zvýšení sebevědomí,
- osvojení základních pravidel chování,
- zvýšení šance dosáhnout v životě úspěchu.

Přínosy pro rodiče

- existence tzv. celodenní školy, která umožňuje smysluplné využití času dítěte na přípravu do školy, psaní domácích úkolů, to vše v okamžiku, kdy rodiče nejsou schopni látku dítěti vyložit, nerozumí zadání úkolů, což je důsledek obecně nízké vzdělanostní úrovně mezi Romy.

Přínosy pro školu

- zvýšená školní docházka,
- zvýšený zájem rodičů o zařazení dítěte do třídy s rozšířenou výukou Estetické výchovy,
- zvýšená prestiž školy.

4.3.4 Přidaná hodnota projektu

Projekt „Jak úspěšně překonávat handicap prostředí“ je cenný pro řadu inovativních prvků:

- **Estetická výchova**

Jak bylo popsáno v předešlých kapitolách, model Estetické výchovy zohledňuje specifický přístup k žákům ze znevýhodněného prostředí v podobě využití tanečních, hudebních či výtvarných prvků v hodinách matematiky, českého jazyka a dalších „praktických“ předmětů. Je jakousi humanistickou metodou, která reflektuje činnosti, v nichž tyto děti vynikají a jejichž prostřednictvím mohou dosáhnout úspěchu při učení; činnost je založena na metodách přímých zážitků, dětské zvědavosti a potřeby objevovat, navíc dochází k přirozenému prolínání mezipředmětových činností; tato metoda je využívána již v přípravném ročníku a postupovala 1. – 4. ročníkem. Nezbytností pro úspěšnou aplikaci Estetické výchovy byla pečlivá písemná příprava pedagoga a jeho aktivní přístup ke vzdělávání. Zároveň došlo k použití nových vzdělávacích prostředků, zejména informačních technologií, interaktivních tabulí, webových kamer aj.

- **Celodenní škola**

Model celodenní školy se zcela odklání od klasického pojetí dopolední výuky a odpolední školní družiny. Zohledňuje přitom nepříznivé podmínky romských

domácností, které dětem neumožňují domácí přípravu na výuku (přeplněné byty, v některých případech i bez zdroje energie s chybějícím základním vybavením). V modelu celodenní školy má žák prostor pro přípravu do školy, psaní úkolů, procvičování učiva – to se děje za využití principů Estetické výchovy, např. prostřednictvím interaktivních vzdělávacích her na počítači, interaktivních tabulí.

- **Psycholog**

Na školách zapojených do projektu nebyl dosud psycholog plně využíván, ačkoliv se jedná o významný článek pro podporu výuky. Jeho přítomnost na hodinách je důležitá jak pro pedagoga a asistenta, tak pro samotného žáka. Pomáhá při nastavení úrovně vzdělávání, je nezaujatým pozorovatelem, supervizorem a poskytovatelem zpětné vazby. Inovativnost lze shledat i směrem k samotným psychologům, neboť ti obecně postrádají vlastní hmatatelné zkušenosti s romskou kulturou, teorie a praxe jsou v tomto ohledu dvě naprosto rozdílné skutečnosti, a účast na projektu tak zvýšily jejich odborné znalosti a kompetence. Navíc psycholog, garant a pedagog/asistent pedagoga tvořil v projektu jeden celek, neboť jejich vzájemná komunikace je nezbytná. Psycholog měl za úkol vypracovávat měsíční zprávy ze supervizí, což je důležitý výstup pro garanta, který musí znát pohled na výuku jak ze strany pedagoga (hospitace), tak ze strany psychologa (měsíční zprávy).

- **Asistent pedagoga**

Estetická výchova vyžaduje přítomnost asistenta pedagoga ve všech přípravných třídách i na prvním stupni základních škol, a to z jednoduchého důvodu – jeho činnost má výrazný vliv na zlepšení školní docházky a školních výsledků žáků, posiluje důvěru romských dětí i rodičů ke škole, asistent pedagoga bývá zároveň dobrým znalcem prostředí, z něhož děti přicházejí a dokáže pozitivně ovlivnit změnu jejich chování.

- **Způsob hodnocení**

Tento inovativní prvek má 2 aspekty – je to jednak způsob hodnocení žáků na vysvědčení, kdy bylo povinností uvádět hodnocení za Estetickou výchovu (slovní či v podobě známky) a současně to byl způsob průběžného hodnocení. Zařazení do třídy s rozšířenou výukou Estetické výchovy nebylo neměnné. Žák mohl být během povinné školní docházky přeřazen z této třídy do paralelní „standardní“ třídy a naopak, a to na základě svého přístupu k učení a výsledkům. Toto byl opět jeden z motivačních prvků

jak pro samotné žáky, tak pro jejich rodiče. Jde o určitou soutěživost a motivaci rodičů, aby jejich dítě splnilo podmínky přijetí do třídy s rozšířenou výukou Estetické výchovy.

- **Nadregionálnost**

Projekt byl ve stejný časový okamžik realizován na 5 základních školách a umožnil tak nejen vzájemné srovnání, ale i předávání zkušeností (příkladů dobré praxe).

- **Komplexnost**

Projekt nebyl zaměřen jen na jednu cílovou skupinu, ale byl pojat komplexně a aktivizoval jak pedagogy, asistenty pedagogů, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tak rodiče. Navíc se nejednalo o projekt, který by byl po ukončení financování z případné dotace ukončen, naopak dlouhodobým cílem bylo jeho šíření do dalších základních škol v České republice. Komplexnost lze vnímat i v celostním a mezipředmětovém přístupu k výuce Estetické výchovy, tj. ve vzájemném propojení různých „disciplín“ (propojení Estetické výchovy a českého jazyka, matematiky ad.), což v důsledku klade i zvýšené nároky na samotné pedagogy/asistenty pedagogů, jejich odbornost a průběžné vzdělávání.

4.3.5 Realizace rozšířené výuky Estetické výchovy

Metody praktikované v hodinách Ev

Učitel měl možnost pracovat s metodami názornými i verbálními, žáka průběžně motivovat a hodnotit, čímž se výuka stala pro děti zajímavější, jednodušší. Postupně docházelo k budování kompetencí učení a propojování mezipředmětových vztahů. Existuje velmi široká škála vyučovacích metod, které byly využívány ve výuce Ev. Dané metody byly využívány tak, aby vyučující tvořivým způsobem co nejlépe ztvárnil vlastní výuku a dosáhl tak co nejefektivněji stanovených cílů. V hodinách se pedagogové snažili o vytváření situací, v nichž se předpokládalo intenzivní prožívání, a prožitky (zpětnou vazbou), které se mohou dále využít pro následnou pedagogickou práci s těmito žáky. Podle efektivity zapamatování učiva si nejvíce zapamatujeme to, co přímo zažijeme nebo děláme. Proto smyslem výuky je především podněcovat myšlení a tvořivé aktivity žáků, poskytovat jim větší prostor pro jejich rozhodování o vlastním učení, dát jim příležitost k objevování. Žák tím získává více informací a schopností, čím aktivněji je zapojen do procesu výuky. Proto výběr metod a forem výuky vychází nejen z potřeb našich žáků a zaměření školy, ale také z jejich zájmů.

Dělení metod podle způsobu podání učiva:

- analytická metoda – metoda rozboru

- syntetická metoda – metoda souhrnu

Metody dle vnitřních souvislostí učební látky:

- induktivní metoda – postup od konkrétního k všeobecnému
- deduktivní metoda – postup od všeobecného ke konkrétnímu

Metoda řešení problémů:

- přednášky s diskuzí,
- skupinová práce a individuální práce,
- hry a soutěže,
- práce s počítačem,
- práce s interaktivní tabulí,
- manipulace s pomůckami.

Při výuce je využíváno též projektové vyučování, které umožňuje, aby žáci chápali propojenost a komplexnost učiva.

Začlenění estetické výchovy do výuky

Estetická výchova byla zabudována do **Školního vzdělávacího programu s názvem „Školní vzdělávací program s rozšířenou výukou estetické výchovy“**: V přípravném ročníku a 1.- 4. ročníku byla estetická výchova rozšířena o 2 hodiny (celkem 4 hodiny týdně).

Předmět estetická výchova ve vybraných třídách byl vyučován kvalifikovanými pracovníky dle zpracovaných tematických plánů.

Estetická výchova se v hudební výchově rozšířila o pohybově taneční aktivity zaměřené na romskou tradici a prolínání různých kultur.

Estetická výchova byla vyučována týmově dvěma učiteli.

Estetická výchova v přípravné třídě

Výuka v přípravné třídě byla rozčleněna na:

- jazykovou výuku (Jv),
- matematické představy (Mat),
- hudební výchovu (Hv),
- výtvarnou výchovu (Vv),
- tělesnou výchovu (Tv),
- pracovní výchovu (Pv).

Estetická výchova v přípravné třídě byla realizována v hodinách hudební a výtvarné výchovy v souladu s programem pro předškolní vzdělávání dvakrát týdně po dvou hodinách.

Tabulka č. 1: Hodinová dotace vyučovacích předmětů

Jv	Mat	EV (Vv+Hv)	Tv	Pv	celkem
7	4	4	3	2	20 hodin

Začlenění estetické výchovy v 1. - 4.ročníku

Estetická výchova, tak aby byla v souladu s rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání upravený pro žáky s mentálním postižením, byla uskutečňována ve vzdělávací oblasti Umění a kultura pod názvem Estetická výchova, která zahrnovala hudební výchovu a výtvarnou výchovu. Byly na ni vyčleněny 4 vyučovací hodiny, z nichž byly využívány dvě hodiny z disponibilní časové dotace v každém ročníku. Ev byla realizována dvakrát týdně v rozsahu dvou hodin (4 hodiny týdně).

Tabulka č. 2: Učební plán se začleněnou estetickou výchovou

Vzdělávací oblast	Vzdělávací obor		I.stupeň					Počty hod.předepsané I.st.
			1.	2.	3.	4.	5.	
Jazyk a jazyková komunikace	Český jazyk a literatura		5	7	7	7	7	33
		Disp.						0
	Cizí jazyk							
		Disp.						0
Matematika a její aplikace			4	4	5	5	4	22
	Disp.							
Informační a komunikační	Informatika						2	2
		Disp.						0
Člověk a jeho svět	Prvouka		2	2	2			6
		Disp.						0
	Přírodověda					2	2	4

		Disp.							0
	Vlastivěda					1	1		2
		Disp.							
Umění a kultura	Estetická výchova		2	2	2	2	2		10
		Disp.	2	2	2	2	1		9
	Tělesná výchova		3	3	3	3	3		15
		Disp.							0
Člověk a svět práce	Pracovní činnosti		2	2	3	4	4		15
		Disp.							0
Celkem odučených hodin v ročníku			20	22	24	26	26		118

Hodnocení estetické výchovy

Hodnocení žáků v přípravné třídě:

Přípravný ročník se nezapočítává do povinné školní docházky, děti se neklasifikují. Na konci školního roku pedagog stručně slovně zhodnotil výsledky vzdělávání u každého žáka.

Hodnocení v 1.-4. ročníku :

Ev byla hodnocena známkou na vysvědčení.

4.3.6 Kritéria pro výběr žáků do tříd estetické výchovy

Žáci byli vybíráni do tříd s výukou estetické výchovy dle všeobecných zásad:

- dítě bylo zařazováno do přípravného a prvního ročníku EsV na základě talentových zkoušek při zápisu,
- pokud nebyla zřízena paralelní třída, byli zařazeni do třídy EsV všichni žáci daného ročníku,
- při přestupu z jiné základní školy byl žák zařazen do třídy na základě dosavadních studijních výsledků a přijímacího pohovoru s třídním učitelem,
- zařazení do této třídy nebylo neměnné – žák mohl být během povinné školní docházky přeřazen z této výběrové třídy do paralelní třídy s výukou dle ŠVP a naopak na základě projevených schopností, znalostí, chování a zájmů v průběhu školního roku dle posouzení vyučujícího; ten neprodleně informoval o vhodnosti přeřazení učitele paralelní třídy a vedení školy,

- vzorná docházka žáka do této třídy,
- bezproblémová spolupráce s rodiči těchto žáků se školou.

4.3.6.1 Talentové zkoušky – kritéria pro výběr žáků do přípravného ročníku s EsV

Obsah talentových zkoušek:

1. Motorická obratnost:
 - malování postavy,
 - správné držení tužky,
 - znalost barev,
 - znaky kresby.
2. Řeč:
 - srozumitelná výslovnost,
 - úroveň slovní zásoby.
3. Rozumové předpoklady:
 - orientuje se v prostoru,
 - pojmenuje věci běžné potřeby,
 - sluchová percepce – vnímá rytmus slova, zazpívá píseň, vytleská či vyťuká rytmus.
4. Emoční a sociální zralost, sebeobsluha, samostatnost – dítě je schopno bez vážnějších obtíží odloučit se od rodičů, pracovat samostatně bez jejich přítomnosti, navazovat komunikaci

4.3.6.2 Talentové zkoušky – kritéria pro výběr žáků do 1. třídy EsV

Obsah talentových zkoušek:

1. Motorická obratnost:
 - malování postavy,

- správné držení tužky,
- znalost barev,
- znaky kresby (detaily hlavy – oči, uši, vlasy, nos, ústa, krk, trup, končetiny nakreslené dvěma čarami, 5 prstů na ruce).

2. Řeč:

- srozumitelná výslovnost,
- úroveň slovní zásoby,
- pozná písmenka A, E, I, O, U.

3. Rozumové předpoklady:

- zná číselnou řadu 1-5, vybírá správný počet předmětů, pozná číslice 1, 2, 3, 4, 5,
- orientuje se v prostoru, pojmenuje věci běžné potřeby,
- zraková percepce – umí složit puzzle (cca 12 dílků) dle předlohy,
- sluchová percepce – vnímá rytmus slova, zazpívá píseň, vyťuká rytmus.

4. Emoční a sociální zralost, sebeobsluha, samostatnost – dítě je schopno bez vážnějších obtíží odloučit se od rodičů, pracovat samostatně bez jejich přítomnosti, navazovat komunikaci.

4.3.7 Plán spolupráce s rodiči žáků

Pro úspěšnost projektu byla nezbytná spolupráce rodičů se školou, bylo žádoucí, aby se rodiče seznámili s chodem školy, účastnili se nejrůznějších akcí, setkávali se s pedagogy, spolupracovali se školou a získali tak ke škole vztah a k samotným pedagogům důvěru. Proto byly v plánu spolupráce s rodiči zahrnuty formy individuální i společné, formální i neformální, aby se rodiče seznámili s chodem školy, setkali se společně v uvolněné atmosféře, pochopili význam vzdělávání a podpořili v něm své děti.

Rodiče mohli využít těchto možností či služeb:

- **Konzultační hodiny** – každý den po vyučování měli rodiče možnost individuální konzultace s učitelem.
- **Klasická třídní schůzka** – 3x ročně probíhaly klasické třídní schůzky dle Organizačního řádu školy.

- **Psychologická konzultace** – 1x týdně měli rodiče možnost individuální konzultace se školním psychologem. Psycholog měl předem stanovený konzultační den, v případě potřeby bylo možné domluvit jakýkoli jiný termín.
- **Domácí návštěvy** – v případě potřeby byla možnost návštěv v domácím prostředí, návštěvy zajišťovali asistenti pedagoga, psycholog, případně pedagog.
- **Tvůrčí dílny** - několikrát do roka probíhaly na škole tvůrčí dílny, kterých se zúčastňovali rodiče společně s dětmi. Rodiče tak měli možnost poznat, jak škola funguje, postupně získávali vztah ke škole, poznávali se a pracovali v uvolněné atmosféře.
- **Besídky** – probíhaly 2x ročně (Vánoce, Den matek), besídky probíhaly na půdě školy, případně na dalších veřejných místech.
- **Výlety, akce** – rodiče měli možnost účastnit se výletů a jiných akcí pořádaných školou pro děti. Některé akce byly plánované speciálně jako společné pro děti a rodiče.
- **Den otevřených dveří** – 1x za rok probíhá na škole Den otevřených dveří. Termínově v lednu před zápisem.
- **Školská rada** – schází se pravidelně 4x za rok (vybraní zástupci rodičů, vybraní pedagogové, pracovníci obecního úřadu). Na schůzkách se řeší pomoc rodičů škole a jejich požadavky na činnost a práci školy, školní jídelny a pedagogů atd.
- **Účast ve výuce** – rodiče měli možnost zúčastnit se výuky. V předem domluveném termínu bylo možné zúčastnit se vyučování v kterémkoli předmětu.
- **Ples, karneval, sportovní utkání či jiná jednorázová akce** – podle zájmu ze strany rodičů bylo možné uspořádat ples, či sportovní utkání apod., kde se setkají rodiče žáků, pedagogové a žáci samotní. Záleželo ovšem především na zájmu ze strany rodičů a jejich ochotě se takovéto akce zúčastnit.

4.3.8 Kritéria pro průběžné hodnocení žáků

Meziškolní

- **srovnávací testy mezi školami** - 2x za školní rok (pololetní a závěrečné). Testy probíhaly v předmětech český jazyk a matematika. Společné srovnávací testy připravila vždy jedna partnerská škola pro všechny ročníky na dané období dle běžných požadavků na úroveň vědomostí odpovídajících věku žáků daných RVP. Tato škola zároveň oslovila externí „běžnou“ základní školu ve svém okolí s žádostí o vypracování srovnávacích testů i jejími žáky daných ročníků (pro srovnání úspěšnosti výsledků vzdělávání).
Určená škola vždy zaslala potřebné materiály ostatním školám k 10. v daném měsíci.

Školní

- **srovnávací testy mezi paralelními třídami** (Četnost testů byla stejná jako u testů mezi školami, tzn. 2x ročně v matematice a českém jazyce (pololetní a závěrečné). Nebylo však vyloučeno v případě potřeby provést srovnávací test (v jakémkoli předmětu) kdykoli během roku, pokud to shledal učitel jako potřebné pro další rozvoj.)
- **sebehodnocení žáků** – (Bylo žádoucí, aby se žáci, alespoň nějakým způsobem podíleli na svém hodnocení. Vždy mělo být přiměřené věku a schopnostem. Systematicky, přehledně a zároveň jednoduše pro žáky mělo sloužit sebehodnocení v ŽK, kde se žáci hodnotili 1x za měsíc v jednotlivých předmětech a chování. U starších dětí bylo možné použít v případě potřeby i slovní sebehodnocení. Dále se pak počítalo s průběžným především ústním sebehodnocením žáků během výuky, v diskuzích, nad portfoliem apod.)
- **čtvrtletní hodnocení v žákovské knížce ze strany učitele** – (Známkou byl hodnocen žák průběžně za každý předmět, slovní hodnocení bylo pak souhrnné, vyzvednuty byly nejdůležitější schopnosti, dovednosti a znalosti. Toto hodnocení v žákovské knížce sloužilo především rodičům, aby měli přehled o výsledcích a také pro žáky, aby měli přehled, jak si ve kterém předmětu vedou.)
- **tabulka pro průběžné hodnocení výsledků žáků** (viz. Příloha A) – (Tato tabulka byla vyplňována čtvrtletně, sloužila především učitelům, aby měli

přehled o daném žákovi a mohli se tak lépe zaměřit na činnosti, které se žákovi nedaří. Tabulka byla užitečná i pro asistenty, hlavně na odpolední vyučování, protože mohli jednoduše nahlédnout a rychle zjistit, co kterému žákovi nejde a co je třeba procvičovat).

- **čtvrtletní hodnocení práce ve třídách** (viz. Příloha B) – (Tato tabulka byla vyplňována čtvrtletně, vyplňoval ji psycholog ve spolupráci s pedagogem a asistentem.)

4.3.9 Ukázka vyučovacího bloku estetické výchovy

Téma: Jaro, my a svět okolo nás

Námět: Básně a písně s jarní tematikou

Cíl: Čj – procvičování samohlásek

M – řešení matematických úloh, procvičování násobení do 7

Hv – rozvoj rytmického cítění

Mezipředmětové vztahy: Přírodověda, Český jazyk, Matematika

Pomůcky: Pracovní listy, pastelky, nástroje Orffova instrumentáře, štětec, shaker (vejce), klavír

Úvod – seznámení s vyučovacím blokem

- motivační rozhovor – „Co nás čeká na jaře?“

- jaro - počasí, znaky v přírodě

Učitel:

„Děti, víte, jak voní jarní deštík?“

„Už jste viděly tu nádhernou, pestrobarevnou duhu, která se táhne mocným obloukem od obzoru k obzoru?“

„Jaké je letos jaro?“

„Co už o jaru víme? Jaké jsou jarní měsíce? Kdy bude první jarní den? Jakou náladu nám přináší jarní počasí? Co můžeme dělat ve volném čase? Co dělají zvířata?“

„Vzpomínáte na našeho Sněhuláčka? Copak se s ním stalo, když ho jarní sluníčko zahřálo a co mu písnička slibuje do další zimy?“

Text písně:

Pod kopcem u lesa stojí sněhuláček,

jen slunce vyjde, hned chudáček pláče.

Neví, co se to děje, že slunce tak moc hřeje,

končí mu čas pohody, zbude z něj troška vody.

Tak už to na světě chodí, sněhuláčku,
netrap se dál, ty náš malý chudáčku.
Počkej si, přijde tvůj čas, sněhulákem budeš zas,
jen co nám o Vánocích napadne zas nový sníh.)

Básně s jarní tematikou

Čtení

F. Hrubín- První sněženka

Táta včera navenku
našel první sněženku.
Vedle petrklíč,
zima už je pryč.

M. Dlouhý - Ptám se, ptám se, pampeliško

Už si vrabci koupou břicho, už se káča točí?
Kde jsi byla, pampeliško, od čeho máš oči?
Od slunce, od zlata! Jak jsem se tam zahleděla,
hned jsem byla zlatá celá jako housata.
Pampelišky, povězte mi, podruhé se ptám:
Čím otvírá slunko zemi, kudy pouští jaro k nám?
Žezulky si povídají, že jsou vrátka v jednom háji,
ke vrátkům je zlatý klíč, petr – petr – petrklíč.

Rozezpívání a opakování písní s jarní tematikou (Na jaře, Jaro už je tu, Vozilo se na jaře – viz. Příloha C)

Doprovod písně

Učitel:

„Jakpak zní jarní orchestr?“

„Zavřete oči a představte si, že sedíte uprostřed právě rozkvetlé louky plné pampelišek. Jemný větřík hýbe lístky sytě zelené barvy o sebe a vytváří šustivý zvuk, který tu zesiluje a zase zeslabuje. Vlaštovka prolétla kolem a zamířila někam do dále. Včelky pilně pročesávají žluté květy a občas přelétnou z jednoho na druhý. Do toho skřivan v dále zpívá svou jarní písničku a všechny ty zvuky okolo jej vlastně doprovází...“

Na jaře

Nejprve zpěv po částech – rozdělíme žáky do skupin, které na sebe při zpěvu budou plynule navazovat tak, aby tempo v písni zůstalo plynulé (1. skupina zazpívá „Na jaře, na jaře“, druhá „čáp jede v kočáře“ atd.)

Učitel:

„Tak jako nám zesilovalo šustění lístků trávy v našich představách, když jimi hýbal jarní větřík, tak my si pohrajeme se zesilováním v písničky.“

Práce s dynamikou – 1. část – mezzoforte, od „Čáp veze sluníčko“ zpíváme piano, zesilujeme, od druhého „hej hopy“ ve forte.

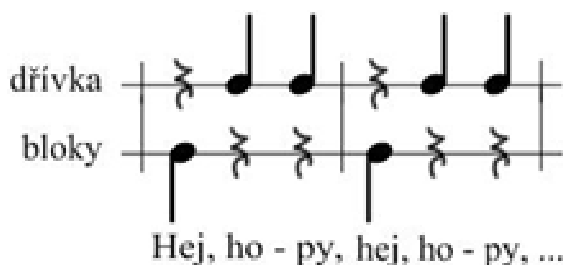
Učitel:

„A tak jako skřivana doprovázel jarní luční orchestr, i my si zahrajeme na takový malý orchestr, který doprovodí naši písničku.“

Doprovod písničky – „Hej, hopy, hej, hopy“ – blok – první doba, dřívka – 2. a 3. doba, na slovo „hop“ zazní oba nástroje.

Dle fantazie a schopností žáků můžeme přidávat další nástroje a vytvářet různé varianty doprovodu.

Obrázek č. 1: Doprovod k písni „Na jaře“



Vytvořeno v programu Smart Notebook 10

Vyhledávání samohlásek – pracovní list (viz. Příloha D) – Najdi samohlásky a zakroužkuj je.

Na jaře

Na jaře, na jaře, čáp jede v kočáře,

hej hopy, hej hopy, hej hopy hop.

Čáp veze sluníčko, točí se kolečko.

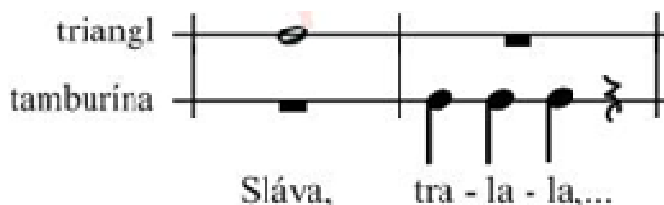
hej hopy, hej hopy, hej hopy hop.

Práce s písni Jaro už je tu

Dynamika v písni – refrén „Sláva, tra la la...“ zpíváme silněji (střídáme mf – sloka, f – refrén).

Doprovod písničky – triangel – na první slabiku „Sláva“, tamburína – na slabiky „tra-la-la“.

Obrázek č. 2: Doprovod k písni „Jaro už je tu“



Vytvořeno v programu Smart Notebook 10

Pochválíme žáky za povedený orchestr, který písničce dodal veselý ráz.

Počítání v jarních písničkách

Počítáme doby – „Kolikrát zahrála tamburína?“

Vytvoření matematické úlohy: „Kolikrát zahráje tamburína v refrénu? Písnička má čtyři sloky. Jak bude vypadat příklad, ve kterém budeme násobit počet úderů tamburíny ve sloce počtem slok?“ ($6 \cdot 4$) - násobky 6 – procvičování

Píseň **Vozilo se na jaře**

Počítáme slabiky

Vytvoříme matematickou úlohu, jak bychom spočítali slabiky „la“ v celé písni, která má tři sloky: V jedné sloce se dvakrát objevují po čtyřech ve verši „tra-la-la-la-la“, tedy v celé písni šestkrát „tra-la-la-la-la“ se čtyřmi „la“ a jednou po šesti ve verši „Tra-la, tra-la, tra-la-la-la-la.“, tedy v celé písni třikrát „Tra-la, tra-la, tra-la-la-la-la“ se šesti „la“.

Vytvoříme příklad $6 \cdot 4$ a $3 \cdot 6$, výsledky sečteme. Uvědomíme si, že při násobení můžeme čísla zaměňovat.

„Dal by se výsledek rozdělit na 7 částí?“

Opakování – násobky 6, procvičování – násobky 7

Matematická soutěž – procvičování malé násobilky

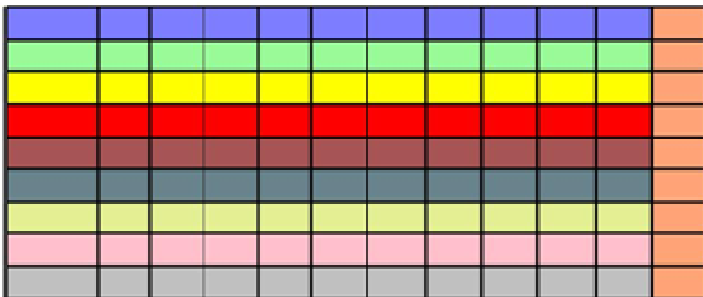
Verze 1:

- poslouží nám připravená stránka v programu Smart Notebook (potřebujeme interaktivní tabuli)
- můžeme hrát skupinově i individuálně
- žáci potřebují nejlépe linkovaný papír a psací náčiní

- učitel se dotýká kostek, které se otáčejí, a program generuje čísla od jedné do šesti.
- žáci zapíší matematický příklad, který spočítají. Stačí psát činitele vzniklé odečítáním v závorkách. (Náročnější verze)

Obrázek č. 3: Matematická soutěž na interaktivní tabuli

$$\left(10 - \text{blue die} \right) \cdot \left(10 - \text{red die} \right) =$$

$$\underline{\quad} \cdot \underline{\quad} = \underline{\quad}$$


Vytvořeno v programu Smart Notebook 10

Vytvořenou stránku v programu Smart Notebook můžeme využít i k matematické rozcvičce (matematický příklad můžeme upravit ke sčítání, bez závorek a násobení).

Tvrdé a měkké souhlásky - opakování

Učitel:

- hodnotíme barevné rozdíly zvuku (měkký, ostrý, dutý, chřestivý,...) – hra na perkusní nástroje (rhumba-koule, blok, dřívka, činel...)

- **demonstruje** „tvrdé“ a „měkké“ zvuky – dřívka, bloky, shaker (vajíčko), štětec kroužící po bubínku

„Které souhlásky nám zvuky připomínají?“ (k, d – tvrdý zvuk dřívek a bloku, c a š – měkký zvuk vajíčka a štětce)

-**tvrdé a měkké souhlásky** – opakování

- pracovní list (viz. Příloha E) – Vyhledávání měkkých a tvrdých souhlásek v písni Zvonky; Pozor! N je sice tvrdá souhláska, ale například ve slově zahrada slyšíme ň, proto píšeme měkké i, které n změkčí.

- pracovní list (viz. Příloha F) – Doplnování i, y dle souhlásek
- vybraná slova rozložíme na písmena a určíme, zda se jedná o samohlásku nebo tvrdou či měkkou souhlásku, vybereme taková, ve kterých se nevyskytují obojetné souhlásky

Relaxační chvílka – zpěv písně Zvonky (oblíbená píseň s líbivou melodií)

Závěr – zhodnotíme matematické dovednosti žáků a posun v rozpoznávání tvrdých a měkkých souhlásek (vyhodnotíme pracovní listy).

4.3.10 Pozitiva a negativa projektu „Jak úspěšně překonávat handicap prostředí“

Každý projekt má své výhody a nevýhody, tedy svá pozitiva a negativa. I projekt „Jak úspěšně překonávat handicap prostředí“ má své pozitivní stránky, kterých je samozřejmě mnohem více než stránek negativních.

Pozitiva projektu

- Vyučování probíhalo ve dvouhodinových vyučovacích blocích pod vedením dvou pedagogů.
- Délka vyučovacího bloku umožnila více využívat mezipředmětových vztahů a tímto propojením učební látky mezi předměty naučila žáky více uvažovat v souvislostech.
- Ve srovnání s paralelními třídami, které nebyly zapojeny do projektu, jsme zjistili, že žáci z projektu ESV mají větší slovní zásobu, lepší vyjadřovací schopnosti, jsou sebevědomější a lépe umí pracovat v kolektivu.
- Díky projektu došlo ke stmelení třídního kolektivu.
- Výhodou projektu byla odpolední škola, kde díky opakování a procvičování učiva se u mnohých žáků zlepšil prospěch.
- Kromě toho jim výuka estetické výchovy umožnila seznámit se s různými aktivitami a činnostmi, kterými se mohli zabavit, a ukázala jim, jak smysluplně trávit volný čas.
- Díky odpolední škole vznikl pěvecký sbor Rarášci a taneční soubor Tygřici, které působily v rámci této odpolední školy.
- Díky nacvičeným činnostem, ke kterým žáci přistupovali velmi zodpovědně, pak reprezentovali školu na mnoha akcích během školního roku a tím zažívali úspěch, který je pro ně velmi důležitý.

- V době, kdy probíhala odpolední škola, se zvýšil zájem žáků o školu, což přikládáme nejen ke kvalitní přípravě odpolední školy, ale také k tomu, že žáci dostávali v rámci tohoto projektu zdarma oběd.
- Projekt byl po vzdělávací stránce přínosem nejen pro naše žáky, ale i pro pedagogy.
- Projekt byl stmelujícím článkem nejen mezi pedagogy a žáky, ale mezi všemi pedagogy školy.
- Při společných akcích děti patřily do velké skupiny se stejným zájmem.
- Charakter školního života měl pozitivní dopady na utváření osobností žáků.

Negativa projektu

- Velká administrativní zátěž s vytvářením a vyplňováním písemností spojených s projektem.
- Ač jsme se snažili zapojit rodičovskou veřejnost do všech aktivit školy, setkali jsme se z jejich strany s odmítavým postojem. Tento nezájem nás velmi mrzel.

4. 4 Činnost asistentů pedagoga

Základní škola v Trmicích je jedna z mála základních škol, kde najednou působí takové množství asistentů pedagoga. V současné době se na ZŠ v Trmicích nachází celkem 9 asistentů pedagoga, z čehož je polovina romského původu. Asistent pedagoga je umisťován do přípravného ročníku, do prvních tříd a do tříd, kde se nachází zvláště problémoví jedinci zejména s poruchami chování. Asistent pedagoga je zde řazen mezi pedagogické pracovníky vykonávající přímou pedagogickou činnost. Náplň práce asistenta pedagoga sestavuje ředitel školy po dohodě s asistentem. Hlavními činnostmi asistentů jsou:

- pomoc žákům při aklimatizaci na školní prostředí – působení asistentů v přípravných ročnících a prvních třídách,
- pomoc pedagogům školy při vlastní výchovné činnosti při komunikaci s žáky – asistent zde mnohdy funguje jako prostředník v komunikaci mezi učitelem a žákem,
- spolupráce s rodiči žáků – asistenti celkem 3 x týdně vycházejí na tzv. obchůzky, kdy navštěvují rodiny především problémových žáků a s rodiči žáků diskutují o obtížích jejich dětí a snaží se vždy společně najít co nejlepší řešení problému,

- spolupráce s romskou, případně jinou komunitou v místě školy – romské asistentky na ZŠ Trmice velmi úzce spolupracují s romskou neziskovou organizací Romano Jasnica, která se nachází v místě školy.

Míru výchovné práce tvoří:

- přímá výchovná práce se žáky v rozsahu 20 – 28 vyučovacích hodin za týden dle potřeb a provozu školy,
- příprava a práce bezprostředně související s přímou výchovnou činností.

Učitelé se zde snaží organizovat výuku tak, aby asistenta využili pro opravdovou partnerskou spolupráci. Pomáhají pedagogům nejen s přímou prací s žáky a jejich rodiči, ale také učitelům pomáhají vyrábět různé didaktické pomůcky a jiné materiály potřebné pro vyučování, což je činnost velmi důležitá a potřebná. Někteří asistenti na škole vedou i své zájmové útvary pro žáky školy, které jsou bezplatné.

4.5 Zájmové útvary

Vzhledem k tomu, že Základní školu v Trmicích ve většině případů navštěvují žáci se sociálním znevýhodněním, kteří pocházejí z rodin, kde se neustále bojuje s hmotnou nouzí a chudobou a kde rodiče nejsou schopni zaplatit svým dětem docházení do různých zájmových kroužků, postupně na této škole začalo vznikat velké množství bezplatných zájmových útvarů. To znamená, že si žák může libovolně vybrat kterýkoliv z nabízených útvarů a zahájit do něj docházku a nemusí za tuto službu nic platit, což je velmi významný a motivující fakt pro žáky samotné, ale i pro jejich rodiče. Dalším důležitým momentem v tomto směru je to, že žáci nemusí trávit volný čas venku velmi často v různých „závadových partách“ nebo v rodině, která je mnohdy pro dítě naprosto nepodnětná a mohou tento čas trávit smysluplně. Zájmové útvary zde vedou buď učitelé, nebo asistenti pedagoga. Ve škole fungují tyto zájmové útvary:

- **bříšní tance,**
- **disco tance – taneční kroužek „Tygřící“**
- **pohybové hry,**
- **fotbal,**
- **počítačový kroužek,**
- **logopedický kroužek,**
- **čtenářský kroužek „Čteníčko“,**
- **pěvecký sbor „Rarášci“,**
- **výtvarný kroužek „Šikovné ruce“,**

- **kroužek keramiky,**
- **dramatický kroužek.**

Co se týče naplněnosti jednotlivých útvarů, žáci všechny kroužky hojně navštěvují a práce je velmi baví. Mnohdy se s některými věcmi, které při činnosti v zájmových útvarech poznávají, setkávají úplně poprvé. Učitel či asistent pedagoga je velmi často prvním člověkem, který se o žáka skutečně zajímá a plně se mu věnuje.

4.6 Přípravný ročník pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí

Romští žáci, kteří přicházejí do prvního ročníku základní školy bývají handicapováni v oblasti:

- jazykové,
- sociální,
- kulturně-společenské,
- pohybové.

Při Základní škole v Trmicích je zřízena jedna třída tzv. přípravného ročníku, která je naplněna patnácti až sedmnácti dětmi. Pedagogickou činnost zde provádí kvalifikovaná učitelka se zaměřením na předškolní výchovu a také jeden romský asistent pedagoga. Hlavním cílem přípravných ročníků je adaptace dětí na nové prostředí a školní režim a příprava na vstup do povinného školního vzdělávání, tzn. získání základních dovedností a návyků pro školní práci. Hlavní činností v přípravné třídě je hra, jejímž prostřednictvím dochází ke kvalitativnímu osobnostnímu rozvoji dítěte ve všech sférách. Délka vyučovací hodiny je 45 min. a děti se „učí“ 4 hodiny denně. Obsah vzdělávání v přípravném ročníku vychází z osnov Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. O zařazování žáků do přípravné třídy základní školy rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení. Vzdělávání v přípravné třídě se nezapočítává do plnění povinné školní docházky.

Na naší ZŠ v Trmicích máme zkušenost takovou, že děti, které navštěvují přípravný ročník a poté nastoupí do prvního ročníku základní školy jsou pak obecně ve škole úspěšnější. Děti jsou pro školní práci připravenější než děti, které přicházejí přímo z rodiny a přípravný ročník ZŠ ani mateřskou školu nikdy nenavštěvovaly.

ZÁVĚR

Tématem této bakalářské práce je problematika vzdělávání romských žáků. Cílem práce bylo popsat současný stav vzdělávání romských žáků, vymežit specifika práce, výuky a komunikace s těmito žáky a specifikovat základní problémy ve vzdělávání romských žáků. Součástí práce je i přehled podpůrných postupů ve vzdělávání romských žáků na Základní škole v Trmicích a přínos těchto strategií pro práci s těmito žáky.

Jedním z hlavních problémů začlenění romských dětí do českého školního systému je rozdílnost postojů k výchově a vzdělávání, které jsou však natolik zakořeněné a přirozené, že si je jejich zastánci neuvědomují. Střetávají se zde protichůdné postoje dospělých k dítěti. Škola je prvním místem, kde se konfliktně střetává individualistický a kolektivistický způsob uvažování. Postoj rodičů ke škole jako k místu, kde jsou děti vychovávány a vzdělávány, je odlišný. Majoritní rodiče se zaměřují hlavně na výkon svého dítěte ve škole a na jeho výsledky a nejvíce se zaměřují na oblast, kde mohou svým dětem pomoci. Spoustu času věnují domácí přípravě svých dětí. Naproti tomu pro romské rodiče je nejdůležitější, jak se jejich dítě ve škole cítí. Zajímá je, jak učitelé reagují na jejich děti a dále jak se chovají k rodičům samým. Romští rodiče hodnotí školu a učitele na základě reakcí svých dětí. Výkon dítěte a výsledky dítěte ve škole nejsou považovány za klíčové oblasti. Romští rodiče předpokládají, že školní příprava je v kompetenci dětí samých a jejich učitelů, stejně tak jako školní dovednosti.

Odlišný postoj rodičů k výchově a vzdělávání svých dětí však není jedinou obtíží ve vzdělávání romských žáků. Častým a velmi vážným handicapem je nevyhovující bydlení a životospráva romské rodiny. Dítě bývá velmi často nuceno trávit čas v nevhodných a zdravotně závadných materiálních podmínkách. Velmi často také mívá nevhodnou a nepravidelnou stravu, nepravidelný bývá i spánek. Romské dítě velmi často při vstupu do základní školy nezvládá základní hygienické návyky a základy sebeobsluhy. To jsou faktory, které zhoršují duševní a fyzickou kondici dítěte.

Velmi málo romských dětí prochází mateřskou školou a výchova v romské rodině nebývá dobrou přípravou pro školní práci. Dítě z majoritní společnosti má zkušenost s knížkami, hračkami, které rozvíjejí různé smysly, tužkou, papírem a pastelkami. Rodiče s dětmi komunikují a učí je vyjadřovat se o „svých věcech“. V rodině romského dítěte tyto činnosti většinou chybí. Chybí omalovánky, kvízy, doplňovačky, hádanky, stavebnice. Romské dítě není v rodině dostatečně stimulováno

(některá odborná literatura hovoří o odlišné stimulaci romských dětí svými rodiči) z čehož také pramení nepřipravenost romských dětí na školní vzdělávání. Pro psychology zjišťující školní zralost romských dětí je velkým problémem, jakou metodiku zvolit. Ve všech běžných testech vycházejí romské děti podstatně hůře než děti z majoritní společnosti. Nelze proto použít norem určených pro děti neromské. Východiskem z této situace je zajištění vypracování odpovídající metodiky pro provádění testů na romských dětech. Výsledkem by měla být testová baterie vyhovující pro tento účel, tím pádem i nižší zařazování romských dětí do základních škol praktických.

Dalším velkým problémem romských dětí v české škole je jazyková bariéra. V romských rodinách se v mnoha případech nemluví vlastně žádným jazykem. Rodiče a posléze i jejich děti hovoří směsí českého jazyka, romštiny a slovenštiny. Další obtíž spočívá v tom, že se v romštině často užívá totéž slovo pro dvě nebo více českých slov. Děti tedy nemají od útlého dětství odpovídající mluvní vzor, což tyto děti také výrazně omezuje při vstupu do povinného školního vzdělávání.

Jednou z možných cest z této svízelné situace je co nejčasnější zařazení romského dítěte do vzdělávání. V nejlepším případě začíná romské dítě mateřskou školou, kde se zlepší jeho schopnost komunikovat, zmírní se jeho jazyková bariéra a často si osvojí chybějící hygienické návyky. Zde se také částečně naučí volit a nést následky své volby, hrát v malé skupině jednoduché hry s pravidly atd. Vzhledem k tomu, že do mateřské školy se dostane mizivé procento romských dětí, je zde možnost využít přípravných ročníků při základních školách. Funkce těchto ročníků je přibližně stejná jako funkce mateřské školy. Některé základní školy mají i tzv. předpřípravné ročníky, kam jednou za týden docházejí rodiče se svými dětmi a mají možnost si zde se svým dítětem hrát a povídat, využít k tomu nejrůznější didaktický materiál a hračky a to vše pod dohledem učitelky, která má vystudovanu speciální pedagogiku. Mezi tyto školy patří i Základní škola v Trmicích.

Když dítě začne navštěvovat základní školu, je nutné, aby učitel hned od začátku dal najevo svůj respekt k romské menšině a neformální, zažitý odpor k rasismu. Romské dítě vyžaduje individuální péči a nejrůznější podpůrné strategie, kterými by se přispělo k větší školní úspěšnosti. Je dobré, aby škola nabízela pestrou škálu těchto suportivních strategií počínaje zřízením přípravného ročníku, přes zřizování bezplatných zájmových útvarů při základní škole a poskytování tak dětem smysluplné využití volného času, využívání asistentů pedagoga na školách, konče

využíváním nejrůznějších projektů v rámci Evropské unie, které pomáhají překonávat handicapy prostředí.

Velký význam v tomto tématu hraje také začlenění multikulturní výchovy do běžného života školy. Nejedná se o zvláštní předmět, ale o záměr, k jehož realizaci se nabízí mnoho příležitostí. Cílem multikulturní výchovy je občanská společnost, jejíž členové se budou navzájem respektovat, tolerovat a kulturně obohacovat. Základní strategie takové výchovy spočívá v tom, vytvořit multikulturní pospolitost jednak ve školní třídě, jednak ve škole jako celku. Cílem je maximalizovat a optimalizovat vzájemné kontakty mezi dětmi různých skupin, zejména při školní práci a zábavě; učit předcházet a konstruktivně řešit konflikty mezi dětmi patřícími k různým skupinám; maximalizovat vzájemné kulturní obohacování a poskytnout dětem co nejvíce informací o menšinách.

Nesmíme také zapomínat i na práci s rodinou romského dítěte. Z pohledu školy jde především o budování vztahu mezi školou a rodinou žáka. Již při zápisu je třeba věnovat romským rodičům vlídnou a trpělivou pozornost a poté udržovat kontakt po celou dobu školní docházky dítěte. Najde-li se čas, je třeba sebrat odvalu i k návštěvě rodiny v jejím bytě. Na druhé straně by měli být rodiče vítáni ve škole. Komunikace s rodiči má být především pozitivní. Výtky by měl učitel sdělovat šetrně a věcně. Hlavní v komunikaci s romskými rodiči je vstřícnost a respekt. Rodiče by také měli dostat možnost kdykoliv se přijít podívat do školy a to i přímo do výuky. Rodiče by měli být školou zváni na nejrůznější akce a události, které škola pořádá.

Mnoho lze udělat pro překonání handicapu, s nímž romské děti – ne všechny a nejen ony – do školy přicházejí. Potřebám romských dětí do značné míry odpovídají snahy o reformu naší školy. Má v ní být méně pamětného učení, více prostoru pro spontánnost a tvořivost, větší respekt k individualitě dítěte. Škola má každému jedinci pomáhat rozvíjet ty schopnosti, které má a nežádat po něm schopnosti, které nemá.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BARTOŇOVÁ, M.: *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. MSD: Brno, 2005. ISBN 80-866633-37-3.
- FISCHER, S., ŠKODA, J.: *Speciální pedagogika*. Triton: Praha, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
- KALEJA, M.: *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Universitas Ostraviensis: Ostrava, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
- KLÍMA, P.: *Poznámky k vývoji, výchově a vzdělávání romského dítěte*. In: VÁGNEROVÁ, M., KLÍMA, P., ŠTURMA, J.: *Patopsychologie dítěte pro speciální pedagogy*. UK: Praha, 1988.
- KOHOUTEK, R.: *Základy pedagogické psychologie*. Akademické nakladatelství: Brno, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- MICHALÍK, J.: *Škola pro všechny aneb Integrace je když ...* Vydala ZŠ Integra: Vsetín, 2002. ISBN 80-283-9885-X.
- NAVRÁTIL, P.: *Romové v české společnosti: jak se nám spolu žije a jaké má naše soužití vyhlídky*. Portál: Praha, 2003. ISBN 80-7178-741-8.
- PIPEKOVÁ, J.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Paido: Brno, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- RVP ZV, 2007, s. 102
- ŘÍČAN, P.: *S Romy žít budeme – jde o to jak*. Portál: Praha, 1998. ISBN 80-7178-250-5.
- SMOLÍK, A.: *Na cestě z osady do Čech a v Čechách (studie sociálního prostoru)*. In: SVOBODA, Z., MORVAYOVÁ, P.: *Schola Excludus*. UJEP: Ústí nad Labem, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
- SVOBODA, Z., MORVAYOVÁ, P.: *Schola Excludus*. UJEP: Ústí nad Labem, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5.
- ŠOTOLOVÁ, E.: *Vzdělávání Romů*. Karolinum: Praha, 2008. ISBN 978-80-246-1524-0.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Portál: Praha, 1999. ISBN 80-7178-214-9.

VOJTOVÁ, V.: *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Masarykova univerzita: Brno, 2010. ISBN 978-80-210-5159-1.

Seznam použitých internetových zdrojů

Systém vzdělávání v české republice [online]. [2013-01-15]. Dostupné z:
http://cs.wikipedia.org/wiki/Syst%C3%A9m_vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD_v_%C4%8Cesk%C3%A9_republice

Sbírka zákonů, Česká Republika, ročník 2004, částka 190 [online]. [2013-01-10]. Dostupné z:
<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

ZKOLA - Informační a vzdělávací portál Zlínského kraje [online]. [2013-02-15]. Dostupné z:
<http://www.zkola.cz/zkedu/rodiceaverejnost/vybirameskolu/strednivzdelavani/strednisko/ly/default.aspx>

Férová škola [online]. [2013-02-25]. Dostupné z:
<http://www.ferovaskola.cz/>

Liga lidských práv [online]. [2013-03-05]. Dostupné z:
<http://llp.cz/>

SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Doprovod k písni „Na jaře“	50
Obrázek 2: Doprovod k písni „Jaro už je tu“	51
Obrázek 3: Matematická soutěž na interaktivní tabuli	52

Seznam tabulek

Tabulka 1: Hodinová dotace vyučovacích předmětů	42
Tabulka 2: Učební plán se začleněnou estetickou výchovou	42-43

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Tabulka pro průběžné hodnocení výsledků žáků.....	I
Příloha B - Čtvrtletní hodnocení práce ve třídách.....	II
Příloha C - Písně s jarní tematikou.....	III
Příloha D - Pracovní list – Vyhledávání samohlásek	IV
Příloha E - Pracovní list – Vyhledávání měkkých a tvrdých souhlásek.....	V
Příloha F - Pracovní list – Doplnění i, y dle souhlásek	VI

PŘÍLOHY

Příloha A – tabulka pro průběžné hodnocení výsledků žáků

Třída:				
Realizátor projektu 1:				
Škola:				
Známka / slovní hodnocení				
Vyučovací předmět	1.čtvrtletí	2.čtvrtletí	3.čtvrtletí	4.čtvrtletí
Český jazyk				
Matematika				
Manuální zručnost				
Přístup k výuce				
Domácí příprava				
Spolupráce s rodiči				
Chování <i>(ve vyučování, o přestávkách, ke spolužákům)</i>				
Absence				
Poznámky <i>(specif. poruchy učení, nadání, okolnosti, které vzdělávací proces ztěžují apod.)</i>				

Příloha B – Čtvrtletní hodnocení práce ve třídách

Škola :
Třída:
Počet žáků :
Realizátor projektu 1:
Realizátor projektu 1 :
Období:
Datum:

Oblast hodnocení	Hodnocení
Soulad s tematickými plány	
Výsledky vzdělávání žáků	
Absence žáků (průměr na žáka)	omluvené : neomluvené :
Chování žáků	
Součinnost pedagog – asistent ve třídě	
Náhled psychologa	
Celodenní škola	
Spolupráce s rodiči	
Akce třídy	
Společné akce tříd EsV v rámci školy	
Společné akce škol zapojených do projektu	
Další poznámky	

Příloha C – Písně s jarní tematikou

Na jaře

Na ja - ře, na ja - ře čáp je - de v ko - čá - ře, hej, ho - py, hej, ho - py, hej, ho - py, hop.

9

Čáp ve - ze slu - nič - ko, to - či se ko - leč - ko, hej, ho - py, hej, ho - py, hej, ho - py, hop.

A.Z.

Jaro už je tu

Už je ja - ro, kví - tí ros - te, jí - vy ma - jí ko - čič - ky, ze slu - nič - ka ra - du - je se i ten brou - ček ma - lič - ký.

5

Ref.: Slá - va, tra - la - la, zi - ma je už za ná - ma, slá - va, tra - la - la, ja - ro už je tu. Ja - ro už je tu!

2. Motýli se křídly pyšní,
včelky shání sladký med,
vlaštovička z dálky letí,
bude tu co nevidět.

3. Pejsek v trávě poskakuje,
kočka vrní celý den,
všichni jen tak radují se,
každý je tu spokojen.

4. Pojdte, děti, do přírody,
slunce volá také nás,
ať se spolu porozhlédnem,
kolik je tu plno krás.

A.Z.

Vozilo se na jaře

Vo - zi - lo se na ja - ře, tra - la - la - la - la, slun - ce v zla - tém ko - čá - ře,

4

tra - la - la - la - la. Tra - la, tra - la, tra - la - la - la - la.

2. Kampak jedeš, sluníčko, tra-la-la-la-la?
Za tři hory, Ančičko, tra-la-la-la-la.
Tra-la...

3. Přivezu ti zlatý klíč, tra-la-la la-la,
jmenuje se Petrklíč, tra-la-la-la-la.
Tra-la...

A.Z.

(Zpracováno v notačním programu Sibelius)

Příloha D – Pracovní list – Vyhledávání samohlásek

Najdi v textu samohlásky a zakroužkuj je pastelkou.

Na jaře

Na jaře, na jaře, čáp jede v kočáře,

hej hopy, hej hopy, hej hopy hop.

Čáp veze sluníčko, točí se kolečko.

hej hopy, hej hopy, hej hopy hop.

Příloha E – Pracovní list – Vyhledávání měkkých a tvrdých souhlásek

Modrou pastelkou zakroužkuj tvrdé souhlásky.
Červenou pastelkou zakroužkuj měkké souhlásky.

Zvonky

Zvonky, zvonky ze zahradní trávy,
zvonky, zvonky, nosíte nám zprávy:
Přijdou bouřky, přijde jarní tání,
moudré cinkání.

Klinká, klinká, v rose budí ráno,
hlídá spánek těch, co prošli bránou,
míchá barvy do motýlích křídel,
chrání sání včel.

Zvonky, zvonky, bleděmodrá sklíčka,
lásku dal vám zvonař do srdíčka,
lístky žíhal ve sluneční lázni,
dál ať zní a zní.
moudré cinkání.

Cvrček housle svírá, že se naladí,
podle tónů zvonků zní kapradí.
Na pasece zpívá sbor čmeláků,
cinká, cinká zvon až do mraků.

Příloha F – Pracovní list – Doplnování i, y dle souhlásek

1. Doplně do textu i, í, y, ý podle souhlásek, za kterými má být.
Pozor! N je sice tvrdá souhláska, ale například ve slově zahradník slyšíme ň, proto píšeme měkké i, které n změkčí.

Zvonk___, zvonk___ ze zahradn___ trávy,
Zvonk___, zvonk___, nosíte nám zprávy:
Př___ jdou bouřky, př___ jde jarn___ tán___,
moudré c___nkán___.

Klinká, klinká, v rose bud___ ráno,
hlídá spánek těch, co prošli bránou,
míchá barvy do mot___lích kř___del,
chrán___ sán___ včel.

Zvonk___, zvonk___, bleděmodrá sklíčka,
lásku dal vám zvonař do srd___čka,
lístky ž___hal ve slunečn___ lázn___,
dál ať zn___ a zn___.
moudré c___nkán___.

Cvrček housle svírá, že se nalad___,

podle tónů zvonků zn___ kaprad___.

Na pasece zpívá sbor čmeláků,

c___nká, c___nká zvon až do mraků.

2. Zakroužkuj pastelkou souhlásky, které samy patří do tvrdých, ale ve slově je změkčuje měkké i.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Adam Zahradníček

Obor: 7506R002 - Speciální pedagogika - vychovatelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Romové a inkluzivní vzdělávání

Rok: 2013

Počet stran textu bez příloh: 52

Celkový počet stran příloh: 7

Počet titulů českých použitých zdrojů: 15

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 5

Počet ostatních zdrojů: 0

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