

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Institut mezioborových studií Brno

Romské dítě na základní škole z pohledu učitele

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Monika Tannenbergerová, DiS.

Vypracovala:

Bc. Petra Šínová, DiS.

Brno 2012

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „*Romské dítě na základní škole z pohledu učitele*“ zpracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této diplomové práce.

Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totžné.

Brno 25. 3. 2012

.....
Petra Šínová

Poděkování

Děkuji slečně Mgr. Monice Tannenbergerové za laskavou a užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce.

Petra Šínová

OBSAH

Úvod	4
Teoretická část	6
1 HISTORIE ROMŮ A JEJICH SOUČASNÁ SOCIÁLNÍ SITUACE	6
1.1 Pravlast Romů a jejich příchod do českých zemí	6
1.2 Postavení Romů v České republice v současnosti	10
1.3 Romská rodina, hodnoty a tradice.....	11
1.4 Romské dítě, jeho výchova a postavení v romské rodině.....	13
1.5 Shrnutí.....	14
2 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÉHO DÍTĚTE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	15
2.1 Faktory ovlivňující adaptabilitu romského dítěte na základní škole.....	17
2.3 Problémy spojené se vzděláváním a jejich řešení	23
A) Žák s výukovými problémy	24
B) Žák s výchovnými problémy	26
2.4 Specifika práce asistenta pedagoga, školního psychologa a výchovného poradce	30
2.5 Vztah romského dítěte a jeho rodičů ke škole a ke vzdělání	36
2.6 Shrnutí.....	37
Empirická část	39
3 PŘEDSTAVENÍ VÝZKUMU	39
3.1 Cíl výzkumu.....	39
3.2 Metody výzkumu	39
4 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	42
4.1 Shrnutí.....	55
Závěr	58
Resumé.....	60
Anotace	61
Seznam použité literatury a pramenů.....	62
Přílohy.....	65

Úvod

Diplomovou práci na téma „*Romské dítě na základní škole z pohledu učitele*“ jsem si vybrala z jednoho prostého důvodu. Tím důvodem je můj vztah k dětem a ke škole, na které již devátým rokem působím jako učitelka a mezi mé žáky patří i početná skupina dětí romského etnika. Práce s těmito dětmi je zajímavá, rozmanitá, příjemná, pro mě v mnohém poučná a ne vždy bezproblémová.

Ve své práci vycházím z toho, jak je důležité pochopit romskou identitu, ať už se jedná o jejich kulturu, zvyky, tradice či jazyk. Měli bychom je respektovat jako národnostní menšinu právě s jejími specifiky a odlišnostmi a zaměřit se na složku vzdělávání, která byla podle mého názoru v minulosti potlačena a zanedbána. Právě malé děti na prvním stupni základních škol bychom měli směřovat, aby si uvědomovali, jak je vzdělání v dnešní době důležité, jaké dává možnosti při výběru povolání. A hlavně, aby si uvědomili, že žít v závislosti na sociálních dávkách nemá budoucnost. Na druhou stranu, přimět majoritu k tomu, aby chápala a respektovala romskou minoritu se všemi specifiky je úkol nadmíru těžký.

V teoretické části práce se zabývám otázkou historie Romů, jejich příchodem do Českých zemí a stručným vývojem až po současnost. Další důležitou kapitolou je funkce a struktura romské rodiny, postavení dítěte v ní a její tradice, jazyk a hodnoty.

Cílem výzkumné části je zjistit, jaké problémy z *pohledu učitele* mohou mít romské děti při vzdělávání na základních školách a základních školách praktických a jaký je z *pohledu učitele* přístup romských žáků a jejich rodin ke vzdělání, tzn. zda a jak se děti připravují na výuku, jak funguje spolupráce rodiny žáka a školy, a zda mají romské děti výchovné problémy při vzdělávání. Dále mě také zajímá názor učitelů na přítomnost asistenta pedagoga (dříve romského asistenta) při výuce těchto dětí.

Pro svůj výzkum jsem si stanovila následující hypotézy: „Předpokládám, že podle učitelů má většina romských žáků potíže při porozumění vykládané látce kvůli jazykové bariéře“; „Předpokládám, že podle učitelů se většina romských žáků nepřipravuje na vyučování“; „Předpokládám, že podle učitelů nemá většina romských žáků zájem se vzdělávat“; „Předpokládám, že podle učitelů je přínosné, aby ve třídě s romskými žáky působil i asistent pedagoga (dříve romský asistent)“; „Předpokládám, že podle učitelů je spolupráce rodiny romských žáků se školou nedostačující“;

„Předpokládám, že podle učitelů má většina romských žáků problémy s respektováním autority učitele.“

Teoretická část

1 HISTORIE ROMŮ A JEJICH SOUČASNÁ SOCIÁLNÍ SITUACE

Málokdo si uvědomuje, že Romové žijí na našem území již několik staletí. A právě z tohoto důvodu začínám svou práci právě připomenutím jejich historie, kořenů a tradic. Zaměřím se na klasickou hodnotovou orientaci v romské rodině, na složky jejich identity, které mohou být chápány jako pozitivní i negativní. A v neposlední řadě zaměřím kapitolu na romské dítě, jaké má postavení v rodině a jak je vychováváno.

1.1 Pravlast Romů a jejich příchod do českých zemí

Na úvod bych chtěla podotknout, že pokud se mám zabývat historií Romů, musíme si uvědomit, že tato menšina na Českém území není jednotná. „Romská menšina není jednotná, tvoří ji relativně dost odlišných podskupin s jinými zvyklostmi i jiným životním stylem. V naprosté většině – v 80 % - jde o slovenské Romy, v 10 % jde o Olašské Romy (kteří doposud dodržují své tradice a mluví romsky a zbytek je heterogenní.“¹

Předkové dnešních Romů, kteří dnes žijí na území České republiky, přišli z východu. Objeví se v Evropě v průběhu 3. až 10. století a nebyli přivítáni s otevřenou náručí. Evropa je pojmenovávala rozličnými názvy, které zastíraly jejich skutečný původ. V procesu formování států se jednotliví vládci obávali vyzvědačů, přistěhovalců a jiných skupin, a proto byli Romové chápáni jako hrozba, na kterou se zaměřila pozornost. Církev je odmítala pro pohanství, řemeslníci je odmítali jako vetřelce, kteří bez povolení provozují řemeslo. To vedlo k ilegálnímu podnikání, k žebrotě nebo ke krádežím. Příchod Romů popisují kroniky v Německu v letech 1407 až 1416, o rok později v Sasku, Bavorsku a poblíž švýcarských hranic. V Německu byli tolerováni zhruba do roku 1449, kdy byli následně násilím vyhnáni. Od této doby

¹ VÁGNEROVÁ, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: Karolinum, 2005. s. 311

přestali být Romové na území Německa tolerováni a mohli být dokonce beztretně zabíjeni. V Nizozemí byli zavrženi úplně, byli nařčeni ze zlodějství a čarodějnictví.

Od druhé poloviny 16. století se na týrání Romů podílela i církev, kdy duchovní měli zakázáno je oddávat a měli přesně nařízeno, jak se k nim chovat. V 17. století byl dokonce vydán dekret o usmrcení každého Roma chyceného na území saského kurfiřta Jana Jiřího II. a roku 1721 císař Karel VI. Vydal nařízení o popravě všech mužů, ženám a dětem bylo uříznuto ucho. V Norsku trvalo od roku 1687 až do roku 1845 nařízení, které umožňovalo konfiskaci romského majetku a jejich vězení.

Podle některých historiků je za první zmínku o pobytu Romů na našem území považována Dalimilova kronika z roku 1314. V průběhu 15. století byly podmínky pro Romy na našem území příznivé, docházelo k velkému přílivu romských kočovných skupin. Byla vydána protiřímská opatření, příkazy k vyhánění Romů, lidé se báli nepřátel a na základě nepodložených údajů se obávali i Romů, kteří byli označováni za zloděje, tuláky, lotry, hadače a čarodějnice. Velká vlna stíhání Romů se zvedla v době nástupu tureckých armád do střední Evropy, kdy císař Leopold I. vydal v roce 1688 patent, jímž Romy vypověděl ze země pod pohrůzkou oběšení. Toto nařízení nebylo akceptováno, proto byli Romové prohlášeni za psance, tudíž muži mohli být vražděni, ženám a dětem měly být uřezány nosy a uši. I přes všechna drastická opatření se Romy nepodařilo z Čech vyhnat.

V roce 1749 nařizuje Marie Terezie, aby byli Romové při dopadení pouze vypovězeni, při třetím dopadení hrozil trest smrti. „Marie Terezie vydala roku 1761 první nařízení o úplné asimilaci Romů. Nařízení se týkalo především Uherska.“² Romové se měli usadit ve městě nebo na vesnici, nesměli používat romštinu a obchodovat s koňmi. Drastické bylo opatření, kdy romské děti ve věku dvou až čtyř let byly odebrány rodičům a dány na převýchovu do rolnických rodin a v deseti letech měly jít do služby.

Nařízení Josefa II. z roku 1782 byla jakýmsi přínosem pro romské rodiny – Romové měli dbát o řádnou školní docházku dětí, měli chodit do kostela a světit křesťanské svátky.

Další úřední nařízení v českých zemích vycházela až ve čtyřicátých letech 19. století, kdy vůči potulným Romům měly být uplatňovány předpisy o policejním dohledu. Rodiny, které přicházely z jiných zemí, byly posílány zpět, pokud byly bez

² ŠOTOLOVÁ, E. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum, 2011. s. 20

cestovního pasu. Od roku 1850 byl důležitý úředně povolený způsob obživy. Šlo o zabránění migrace potulných Romů mezi monarchií a sousedními státy.

„Nejpřísnějším opatřením vůči Romům byl čtrnácti člankový výnos vídeňského ministerstva vnitra z roku 1888. Romské skupiny z jiných zemí mohly být kdykoli vykázány ze země. Ostatní Romové, pokud byli bez prokazatelného výdělku, měli být odsouzeni za tuláctví a následně je bylo možné umisťovat do donucovacích pracoven.“³

V roce 1927 byl vydán soupis Romů na Slovensku, kde do kategorie usedlých Romů byly zahrnuty rodiny, které měly stálé bydliště. Každý Rom musel mít tzv. cikánskou legitimaci. Společně směla kočovat a tábořit jen jedna rodina, musela mít tzv. kočovníký list., který vymezoval trasu kočování a byl vystaven na jeden rok.

Asi nejkrutějším obdobím romské historie je druhá světová válka, kdy po nástupu Adolfa Hitlera začalo Německo provádět rasovou politiku. Romové byli prohlášeni za občany druhé třídy a byli považováni za nebezpečí pro německý národ. Ani po roce 1945 se osud Romů podstatně nezměnil – na východě i na západě se stali objektem nedobrovolné asimilační politiky a manipulace.

„Roku 1952 vydalo ministerstvo vnitra směrnici Úprava poměrů osob cikánského původu a byl přijat osmibodový program převýchovy:

- Zapojení do řádného pracovního poměru a ubytování v místě bydliště;
- Kontrola správnosti vyplácení mezd;
- Zvýšený dohled nad školní docházkou a zajištění umístění cikánských dětí do předškolního zařízení;
- Výchova ostatního obyvatelstva, jíž se má dosáhnout odstranění zbytků rasové diskriminace;
- Odstranění všech projevů diskriminace v úředním styku a ve veřejném životě při současné likvidaci negramotnosti;
- Zapojení uvědomělých občanů – Cikánů do převýchovného procesu;
- Řádná evidence cikánského obyvatelstva;
- Usazení kočovních Cikánů.“⁴

³ ŠOTOLOVÁ, E. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum, 2011. s. 21

⁴ ŠOTOLOVÁ, E. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum, 2011. s. 33-34

Většina Romů, žijících na území České republiky k nám přišla ze Slovenska, a to v letech 1957 – 1993. Po druhé světové válce sem dorazila první vlna – mladí muži našli pracovní místo a vrátili se pro své rodiny na Slovensko a s celými osadami se stěhovali do Čech. Druhá vlna přišla v padesátých a šedesátých letech 20. století, kdy byl na Slovensku prováděn nábor Romů pro stavby a těžký průmysl. „Třetí vlna byla stěhována pod nátlakem při uplatňování usnesení vlády č. 502 z října 1965, o likvidaci cikánských osad, čtvrtí a ulic, a to po roce 1965.“⁵

V případě první vlny došlo k zachování tradic a většinou i jazyka. Tam, kde se usadili, je lidé považují za starousedlíky a s místními obyvateli vycházejí bez problémů. U přistěhovalců druhé vlny byl předpoklad, že se po odvedené práci vrátí na Slovensko. Nevrátili se, zůstali u nás a přistěhovali si k nám nevěsty a založili tu rodiny, a protože přišli z mnoha osad, s různou kulturou a různými nepsanými zákony většinou mladí lidé, kteří si neosvojili tradice, často pozapomněli i svůj romský jazyk. Tito Romové mají ve společnosti mnoho problémů.

Třetí vlna se stěhovala po nátlakem, často byli vystěhováni do obcí, kde nikdy předtím žádní Romové nežili. A současně byli záměrně rozptylováni do různých míst, aby jejich rody nežily pohromadě. Jejich sestěhování se nikdy zcela nepodařilo., i když se o to sami snažili. Tito Romové u nás mají nejvíce problémů.

Od roku 1990 odcházejí mnozí Romové do zahraničí a zároveň mnoho Romů přichází k nám – z bývalé Jugoslávie, z Rumunska i ze Slovenska. Někteří u nás zůstávají, jiní přes naši republiku přecházejí na západ.

⁵ ŠIŠKOVÁ, T. Menšina a migranti v české republice. Praha: Portál, 2001. s.120-121

1.2 Postavení Romů v České republice v současnosti

Pokud se zaměřím na soužití občanů romské a české národnosti na našem území, budu vycházet ze studie soužití majority a minority, kterou uskutečnila T. Šišková a uvedla ji v publikaci *Menšiny a migranti v České republice*, tak musím zmínit předstupeň soužití, který by byl ideální, ale bohužel se snad nikde nevyskytuje. Tímto předstupněm je tzv. *bezkonfliktní soužití*.

První stupněm je *negativní vyjadřování* a hodnocení příslušníků minorit, tedy i příslušníků romské minority, které se objevuje v běžných rozhovorech jednotlivých lidí na ulici. Zarážející ale je, že se hanlivé výroky na stranu Romů objevují i v rádobě zábavných programech v podobě vtipů a nepodložených negativních hodnocení.

Druhým stupněm, jak může majorita žít s minoritou, je *vyhýbání se kontaktu* s příslušníky menšiny. Tento jev se může vyskytovat i ve škole, kdy rodiče prohlásí, že „nechtějí, aby jejich dítě sedělo v lavici s romským dítětem“.

Dalším, třetím stupněm je *diskriminační zacházení*, kdy příslušníci minority například nemají možnost vstupu na určitá místa, kde se vyskytuje majoritní společnost. Patří sem také nerovnost ve vzdělání, kdy minorita nemá možnost se vzdělávat na určité úrovni.

Čtvrtý stupeň je projevem *fyzického násilí a napadání* ze strany majoritní společnosti, ale může se dít i opačně, kdy zástupce minoritní skupiny napadne člena majoritní skupiny.

Posledním stupněm je *genocida*, což je úplné vyhlazení a odstranění většiny či všech příslušníků minoritní skupiny.

Romská menšina má v soužití s Čechy hodně problémů – jsou podle české majority hluční, špatní sousedé, nevzdělaní, mají špatnou pracovní morálku, líní, agresivní apod. Ale i Romové vytýkají Čechům některé jejich neduhy – citový chlad, nadřazené chování, diskriminaci a xenofobii. Velká část české společnosti vnímá dokonce stále Romy jako přistěhovalce, které do naší země nikdo nezval a kteří jen parazitují na výhodách sociálního systému České republiky.

V naší republice se v poslední době stále více objevují prvky čtvrtého stupně. A nejen ve společnosti dospělých jedinců, ale právě i na úrovni základních škol. Proto je třeba, aby si každý z nás, ať už pedagog ve škole, pedagog volného času, ale i rodič

uvědomil, že svým chováním a postojem dává najevo, jak tuto problematiku vnímá. A měl by se zasloužit o zlepšení našeho soužití s minoritou.

1.3 Romská rodina, hodnoty a tradice

Rodina je základem všeho, je biologicky důležitá pro zachování lidstva, hlavní jednotkou společnosti a prvním a nejdůležitějším modelem, s jakým se dítě ve svém vývoji setkává. Rodina se snaží utvářet dítě, které se v ní narodilo a to podle vlastních hodnot, zvyků a tradic. Klasický formát rodiny je založen na otci, matce a dětech.

Romská rodina je jiná oproti rodině „neromské“, liší se už v samotném chápání pojmu rodiny. V běžné rodině jsou její součástí rodiče, děti, případně pak prarodiče. Romská komunita chápe pojem rodina daleko rozsáhleji a zahrnuje do ní všechny příbuzenské vztahy. „Rodina a širší rodová skupina nebo velkorodina je pro Roma nejdůležitější a největší hodnotou.“⁶ Představuje sílu, základ, jistotu a bezpečí.

„Příslušnost k rodině má pro Roma zásadní význam. S rodinou se Rom identifikuje, stává se součástí její složité struktury, přijímá její přísná pravidla, kulturní a etické normy. Tradiční romská rodina je patriarchální, muž je v rodinné hierarchii postaven výš než žena.“⁷ Postavení ženy v rodině je dáno počtem dětí – čím více dětí, tím se dostává ženě více úcty.

Úkolem muže je finančně zabezpečit rodinu, peníze odevzdat ženě, která se postará o koupě jídla, ošacení apod. Výchova dětí je zejména povinností ženy, je zaměřena velkou měrou na dcery - už v útlém dětství má dívka povinnost se starat o mladší sourozence, pomáhat matce s chodem domácnosti a naučit se vařit jednoduchá jídla. Celá tato péče směřuje k tomu, aby dívka byla připravena se brzo vdát a uměla se v nové rodině správně chovat. Pro Romy jsou rodina a život nejvyšší *hodnoty*. „Vše, co vede k zachování, zmnožení a pokračování života, má vysokou hodnotu, vše, co život ohrožuje nebo omezuje, je vnímáno negativně.“⁸

Podle toho, ze které rodiny Rom je, si ho ostatní cení a projevují mu úctu. Pokračování rodu je v dětech, a proto Romové své děti nadevše milují, mnohdy je jejich láska až nekritická a děti až moc hýčkány.

⁶ PROKEŠOVÁ, M. Putování za sluncem. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003. s. 28

⁷ ŠÍŠKOVÁ, T. Menšiny a migranti v české republice. Praha: Portál, 2001. s. 137

⁸ Tamtéž, s. 121

Velkou hodnotou jsou pro Romy peníze – jsou důležité k zachování života, k projevení lásky svým dětem a uctívání starších členů rodu. Zajímavý je vztah Romů k budoucnosti, zvláště u starších Romů má budoucnost malou hodnotu, důležitější je pro ně přítomnost a minulost, protože jsou „jisté“.

K romským tradicím vždy patřila úcta, zdvořilost a pohostinnost. Mnoho tradic se týkalo jídla – některé potraviny považovali za nečisté, např. některé druhy masa, potraviny, které spadly na zem apod. Tradiční bylo i zahalování těla – ani doma se členové rodiny před sebou nesměli svlékat, nechodili ve spodním prádle. Bohužel, v dnešní době se některé tradice vytrácejí, mladší generace je už tak striktně nedodržují.

Důležitou součástí každého národa je jeho identita. Identita znamená mimo jiné **odlišnost** od někoho jiného. Svou odlišnost mohou lidé vnímat dvěma způsoby – přátelsky, tzn. mít příležitost k tomu, aby poznávali i jiné lidi, skupiny, národy, nebo nepřátelsky, konfrontačně, tzn. být rivalem jiné skupině.

Co pro Roma znamená výraz „Rom“? Je to označení, které zdůrazňuje jednotu všech Romů nejen na našem území. Romové žijící u nás pro sebe nemají jiné, zvláštní označení, ba dokonce někteří o sobě v komunikaci s „Neromy“ mluví jako o Cikánech. Někteří tak chtějí být i nazýváni, protože označení „Rom“ je pro ně moc zdvořilé, oficiální. „ Při sčítání lidu v roce 1991 se ke svému rodu přihlásil jen každý osmý nebo devátý Rom.“⁹

Pro romskou identitu je důležitý **jazyk**, jímž lidé mezi sebou mluví. Je pro ně spolu s rodinou tou nejvyšší hodnotou. Romové také rádi zdůrazňují svůj tradiční smysl pro **pospolitost**, což se projevuje mimo jiné pohostinností vůči známým i neznámým Romům, ale především to charakterizuje jejich rodinný život. Velkou roli v upevňování romské identity hraje jejich **historie** – oporou romské národní hrdosti a osobní sebeúcty je skutečnost, že si národ na své dlouhé pouti uchoval vlastní jazyk, ušlechtilá pravidla soužití mezi členy rodiny a vytvořil kulturní dědictví. Co se týče **náboženství**, pro jednotlivé Romy se křesťanství stalo oporou jejich osobní identity, pro jiné ne. A v neposlední řadě odlišnost, která je na první pohled nejzřetelnější – **barva pleti a charakteristická fyziognomie** – nutí Romy, aby se vůči ostatním nějakým způsobem vymezili, aby si utvořili nějakou identitu, ať už v pozitivním nebo negativním slova smyslu.

⁹ ŘÍČAN, P. S Romy žít budeme, jde o to, jak. Praha: Portál, 1998. s. 85

1.4 Romské dítě, jeho výchova a postavení v romské rodině

V úvodu této podkapitoly bych chtěla specifikovat pojem romské dítě. Většina občanů našeho státu, kteří se na první pohled vyznačují specifickými antropologickými znaky Romů, jsou okamžitě okolím definováni jako Romové. Proto budu při identifikaci romského dítěte postupovat na základě vizuální metody, tzn. že *romské dítě* je takové, které okolí vidí jako romské vzhledem k jeho typickým antropologickým rysům a projevům chování.

Výchova náleží k nejsložitějším procesům, které známe. Je to vlastně cílevědomé utváření vztahů člověka ke světu. „Výchova je optimalizací člověka a jeho světa, je záměrným zdokonalováním uceleného, uvědomělého, aktivního a tvůrčího vztahu člověka (lidí) k světu, tj. k přírodě, společnosti i k sobě samému.“¹⁰

Tradiční výchova v romské rodině je volná, nedirektivní, děti mají až příliš velký dostatek volného času. Při výchově je dítě respektováno ve svých pocitech a přáních. Rodiče je nevedou k samostatnosti, ke koncentrované činnosti, děti předškolního věku nekreslí ani si nehrají žádné specifické hry, kterými by rozvíjely své schopnosti a dovednosti.

Děti v romské rodině nemají stejné postavení – to, že některé potomky rodiče preferují, se děje naprosto otevřeně a ostatní děti to přirozeně akceptují. Vztahy mezi romskými sourozenci jsou velmi pozitivní, jsou méně poznamenány rivalitou než u neromských dětí. „V rodinách se děti učí svým rolím nápodobou, kdy matky jsou jim vzorem péče o domácnost a otcové dominantního postavení v rodinné síti. Chlapci jsou více podporováni v soutěživosti, sebevědomí, síle a dominanci... Dívky jsou naopak podporovány v submisivitě vůči muži, neboť k jejich roli v domácnosti není třeba aspirovat na úspěch mimo rodinu, na vzdělání či snahu uspět na trhu práce.“¹¹

Nejstarší syn se podílí na výchově svých sourozenců, protože jako nejstarší je i rozumnější a zkušenější. Pro sourozence je autoritou jako otec, zastupuje rodiče v jejich nepřítomnosti, dohlíží na sourozence a organizuje jim práci. Smí děti trestat a udělovat jim příkazy a zákazy. Nejstarší dcera má povinnosti v domácnosti a pečuje o své mladší sourozence. Na chlapce pouze dohlíží, sestrám předává dovednosti související s hospodařením rodiny.

¹⁰ BLÍŽKOVSKÝ, B. Systémová pedagogika. Ostrava: Amonium servis, 1997. s. 23

¹¹ KOLEKTIV AUTORŮ. Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011. s. 60

1.5 Shrnutí

V této kapitole jsem se zabývala informacemi o jedné z našich velmi sledovaných minorit – o Romech. Většina lidí v naší společnosti pokládá Romy za cizince, a nikoli za občany, kterými ve skutečnosti jsou. Málokdo si uvědomuje, že žijí na našem území po mnoho generací a jejich historie je stejně tak důležitá jako naše. Romská menšina na našem území není jednotná – 80 % zauímají slovenští Romové, v 10% jde o Romy Olašské. Jejich rodiny mají své tradice, hodnoty a zvyky, které více či méně dodržují. Nejvyšší hodnoty Romů tvoří rodina, život, peníze a jazyk. Zajímavý je i přístup romské rodiny k otázce výchovy dětí a jejich postavení uvnitř rodiny, přičemž tradiční romská výchova je nedirektivní, volná, dítě je respektováno ve svých přáních a pocitech. Vztahy mezi sourozenci jsou pozitivní, chlapani jsou vedeni k dominanci a soutěžení, dívky spíše k vedení domácnosti.

Popsat specifika Romů a soužití majoritní společnosti s touto minoritou je složité, je však důležité si uvědomit, že Romové žijí podle svých pravidel, které česká majorita většinou nezná.

2 VZDĚLÁVÁNÍ ROMSKÉHO DÍTĚTE NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

V minulých kapitolách jsem naznačila, jak to funguje v romské rodině a jaké postavení tam má romské dítě. Dále se zaměřím na problematiku vzdělávání - jak a kde jsou vzdělávány dnešní romské děti a jaké faktory ovlivňují jejich adaptabilitu na základní škole. Také mě zajímají možné výukové a vzdělávací specifika těchto dětí a možnosti jejich řešení.

Většina Romů na našem území se nehlásí k romské národnosti, žije v tíživých životních podmínkách, které charakterizuje náročná socioekonomická situace, mají nízkou úroveň vzdělanosti a velká část má problémy související s izolací rodin, stereotypním nahlížením na ně a negativním hodnocením jejich sociálního postavení. Děti z těchto rodin se dostávají do nerovného postavení vůči zbytku společnosti bez vlastního přičinění. V oblasti školství byl vytvořen pojem „žák z kulturně odlišného a sociálně znevýhodněného prostředí“.

„Za sociální znevýhodnění je nutné považovat stav, kdy dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, které je charakteristické nízkým socioekonomickým statutem, silnou přítomností vlivů rizikových pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti, případně kombinací těchto jevů, nemá dostatečně rozvinuté kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu.“¹²

V České republice je povinná devítiletá školní docházka. Pro děti to znamená nový prostor, na který se musí adaptovat. Je to prostor, kde získávají nové poznatky, znalosti a rozšiřují své dovednosti. Velká část romských dětí vstupuje do vzdělávacího procesu základní školy zcela nepřipravena, ať už z důvodů nepodnětného rodinného prostředí či velké absence při navštěvování mateřské školy. Tato nepřipravenost se projeví hned při nástupu do školy, a to zhoršenou adaptací a počátečními školními neúspěchy již na prvním stupni základní škol. Tyto problémy v minulosti často vedly k jejich následnému umístění do škol praktických či speciálních.

¹² KOLEKTIV AUTORŮ. Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011. s. 14

Vzdělávací předpoklady romských dětí

Pro psychology, kteří zjišťují školní zralost dítěte – připravenost romských dětí na školu – je docela problém zvolit správnou metodiku. „ Ve všech běžných testech, včetně testů inteligence, vycházejí romské děti v průměru podstatně hůře, nelze proto použít norem určených pro neromské děti“¹³

Školní zralost a následný úspěch ve škole jsou závislé především na vývoji osobnosti. Mezi základní faktory vývoje osobnosti patří *dispozice – prostředí – výchova*. Ve většinové společnosti rodina už od raného věku dítěte vytváří prostor, aby přijalo roli žáka a snaží se tak přizpůsobovat této budoucí roli aktivity rodiny. Málo vzdělaní rodiče ze sociálně znevýhodněného prostředí, kteří mají sami často pouze nedokončené vzdělání, považují vzdělání za nedůležité.

Řada romských dětí dříve vůbec nenastoupila do základní školy, ale byla rovnou přijata do základní školy praktické (dříve zvláštní školy). Důvodem mohlo být to, že pro základní školu tzv. „nedozrálý“, ani když jim byla odložena školní docházka. Nebo dokonce jejich vlastní rodiče požadovali, aby se jejich dítě na tomto typu školy vzdělávalo, a to proto, že se tam bude cítit lépe, bude úspěšné, romské děti tam mají převahu apod.

(Pozn.. Od roku 2005 platí zákon, který oficiálně zrušil tzv. zvláštní školy, jež byly speciálně určeny pro děti s mentálním postižením a v současnosti jejich úkoly plní tzv. základní školy speciální či praktické nebo speciální třídy, zřizované při základních školách.)

Pokud dítě nastoupí do prvního ročníku, je to pro něho významný okamžik. Romové se často školy bojí, a proto je nutné, aby učitel hned na začátku dal najevo svůj postoj k romské komunitě – vyjádřil svůj respekt k nim. Aby bylo romské dítě na základní škole úspěšné, vyžaduje to individuální přístup, což je jistě náročné pro školu i učitele a vedlo to spíše k pohodlnějšímu řešení přeřadit žáka do základní školy praktické. Je pravda, že v počtu kolem 25 žáků ve třídě, z nichž např. dva žáci jsou Romové, má učitel co dělat, aby zvládal výuku na určité úrovni.

Jaké možnosti mělo tedy romské dítě v systému českého školství v minulosti a jaké má v současné době? Základní školy nabízejí dětem plnohodnotné vzdělání a po končení povinné školní docházky následnou možnost hlásit se na střední školu. V minulosti byly romské děti většinou automaticky zařazovány do zvláštních škol –

¹³ ŘÍČAN, P. S Romy žít budeme – jde o to, jak. Praha: Portál, 1918. s. 113

dnes základních škol praktických, kde se sice vzdělávaly ve třídách s menším počtem žáků, s možností maximálního přístupu učitelů, ale po ukončení tohoto typu školy už neměly možnost rozšířit si své vzdělání na střední škole, popřípadě hlásit se na vysokou školu. Je pravdou, že mnozí rodiče neměly zájem, aby se jejich děti plnohodnotně vzdělávaly, ba dokonce, aby studovaly na středních školách. Škola pro ně znamenala povinnost, kterou stanoví zákon a další dobrovolnou možnost vzdělávání svých dětí vůbec nebrali v potaz. Sociální systém umožňoval a myslím si, že ještě nadále umožňuje, aby jejich děti zůstávaly po ukončení základní školy (základní školy praktické) doma, tzv. „na sociálních dávkách“, které z důvodu velkého počtu dětí v jednotlivých rodinách pokryly výdaje na domácnost.

2.1 Faktory ovlivňující adaptabilitu romského dítěte na základní škole

V této části práce se nebudu zabývat posuzováním kvality vzdělávání romských dětí na základních školách a školách praktických, to mi ani nepřísluší. Jen bych chtěla nastínit oblasti, které jsou pro začlenění romských žáků do základních škol důležité a v dnešní době hodně diskutované. Mezi základní faktory, které ovlivňují adaptaci žáka na školní prostředí, patří bezesporu předškolní vzdělávání, prostředí základní školy, forma výuky a přístup pedagogů k žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí. Významnou roli zde hraje i přístup rodičů romských žáků ke vzdělání.

V současnosti je oblast školství zaměřena na to, aby děti ze sociálně vyloučených oblastí byly začleňovány do hlavního vzdělávacího proudu spolu s ostatními dětmi. Oblast vzdělávání Romů je označena za klíčovou v úsilí změnit společenskou pozici romské komunity a je také považována za nejvíce perspektivní z hlediska vynaložených prostředků i z hlediska dosažení předpokládané změny situace Romů.

Podle Strategie MŠMT ČR pro zlepšení vzdělávání romských dětí byly vytvořeny následující linie:

- podpořit Romy ve vzdělávání na všech jeho stupních i po skončení školní docházky s cílem zlepšit jejich možnosti pracovního uplatnění;
- prostřednictvím zlepšení vzdělávání Romů zlepšit jejich zaměstnatelnost, a tím i sociální postavení;
- napomoci rozvoji romské kultury a tradic;

- podpořit postupné směřování společnosti v České republice k etnicky pestré a občansky jednotné společnosti;
- odstranit všechny formy diskriminace.¹⁴

Včasná péče o děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Předškolní výchova je obdobím, které má velký vliv na další vzdělávání dítěte a jeho životní dráhu. Jen malé procento romských dětí, které dovrší věku tří let, pravidelně navštěvuje mateřskou školu.

„Předškolní výchova prospívá rozvoji dětí, především těch, které vyrůstají v socioekonomicky znevýhodněném prostředí. Prospěšnost předškolní výchovy je prokazována nejen v intelektových schopnostech dětí, ale také v jejich sociálních a komunikačních dovednostech a v příznivějších postojích k učení při zahajování školní docházky.“¹⁵

Aby se zvedla úroveň připravenosti romských dětí pro vstup do základní školy, je třeba zaměřit se na jejich přípravu v mateřských školách a zvýšit počet romských dětí pravidelně docházejících do mateřské školy, a to alespoň dva roky před začátkem školní docházky.

„V mateřských školách lze vytvořit příznivou atmosféru pro výchovu romských dětí:

- neformálním využitím emocionálního působení romštiny jako mateřského jazyka dětí prostřednictvím dobrovolných spolupracovníků z řad romského obyvatelstva, popřípadě i využitím konverzačního minima romštiny ze strany učitelky;
- vytváření základů českého jazyka u romských dětí;
- postupným vytvořením podmínek k tomu, aby současně s rozvíjením českého jazyka mohl být u dětí rozvíjen i jazyk romský: romštinu využívat jako pomocný didaktický prostředek k snazšímu pochopení češtiny.“¹⁶

Pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí jsou zřizovány *přípravné třídy*, a to jako konkrétní vyrovnávací postup, jehož konkrétním cílem je během předškolní přípravy snížit nebo zcela odstranit jazykový a sociokulturní hendikep. Přípravné ročníky, někdy označované jako tzv. „nulté“, fungují v mateřských školách

¹⁴ ŠOTOLOVÁ, E. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum, 2011. s. 53

¹⁵ PRŮCHA, J. Srovnávací pedagogika. Praha: Portál, 2006. s. 68

¹⁶ ŠOTOLOVÁ, E. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum, 2011. s. 50

a základních školách. V těchto třídách se děti adaptují na nové školní prostředí a režim, osvojují si český jazyk a získávají některé základní sociální dovednosti. Na základě usnesení vlády ČR ze dne 29. 10. 1997 č. 686 je uloženo resortu školství rozšiřovat síť přípravných tříd pro žáky z jazykově a sociokulturně znevýhodněného prostředí, připravit nové podklady pro testování dětí při zařazování dětí do zvláštních škol a zohlednit v nich specifickou romských dětí.

Obsah vzdělávání v přípravných třídách se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání.

Průběh povinné školní docházky

Jakmile dítě nastoupí povinnou školní docházku, škola by měla vytvořit příznivou atmosféru pro jeho rozvoj a vybavit ho takovými znalostmi, aby se mohl bez potíží zapojit do praktického života nebo pokračovat v dalším studiu.

„Jednou ze základních podmínek odstranění společenské nerovnosti Romů je změna přístupu školského systému, který je povinen akceptovat ve výchovně-vzdělávacím procesu přítomnost romských dětí s jejich etnickou, kulturní a sociální odlišností.“¹⁷

V roce 1999 vláda české republiky přijímá usnesení č. 279¹⁸, jejímž hlavním cílem je integrace Romů. V oblasti školství se jedná o takovou změnu školského systému, aby v něm mohly být romské děti stejně úspěšné jako děti z majority a současně uznala problém týkající se vzdělávání romských žáků na tehdejších zvláštních školách. A v současné době, kdy společnost uznala, že z hlediska sociální spravedlnosti mají všechny děti právo na nediskriminující vzdělávání, stále více se hovoří o vzdělávání inkluzivním.

Inkluzivní vzdělávání je jedním z klíčových opatření užívaným při vzdělávání dětí pocházejících z prostředí sociálního vyloučení. Zahrnuje celou škálu jednotlivých opatření, která jsou uvedena dále. U pojmu inkluzivní vzdělávání je jako u všech podobných komplexních pojmů velmi těžké najít jednoduchou a výstižnou definici inkluzivního vzdělávání. Budu citovat Tomáše Houška, ředitele Osmiletého gymnázia Buďánka v publikaci *Inkluzivní škola*:

¹⁷ ŠOTOLOVÁ, E. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum, 2011, s. 50

¹⁸ Tzv. Usnesení vlády České republiky o koncepci politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti.

„Při integraci pomáháme dítěti začlenit se do třídy. Nečekáme, že se nějak zvlášť přizpůsobí třída a nečekáme, že se nějak zvlášť přizpůsobí učitel. Inkluzivní škola znamená zcela opačný pohled na žáka. Vycházíme z přesvědčení, že máme osobnost žáka, ta má nějaké výchozí schopnosti, dovednosti a osobnostní rysy a naším úkolem je poskytnout mu takové edukační prostředí, ve kterém tento žák najde optimální podněty pro svůj rozvoj. Pojem znamená, že v podstatě všichni žáci, bez ohledu na míru nadání či potřebu vyrovnávacích opatření jsou vzdělávány spolu v hlavním vzdělávacím proudu.

“Na rozdíl od integrace, kdy se zkráceně řečeno pomůže jednotlivci v začlenění do třídy a přizpůsobení se třídě, znamená inkluze vytvoření diferencovaných podmínek různým dětem tak, že všechny – ač se svými schopnostmi mohou značně lišit – získají prostředí, které je optimálně rozvíjí a přitom mohou pracovat ve společné, výkonově heterogenní sociální skupině.”¹⁹

Inkluze teda vlastně znamená, vytvořit ve třídě takové prostředí, které vítá a oceňuje odlišnost. Dává si za cíl vybudovat místo, které pečuje o všechny a je otevřené všem, kde děti se specifickými potřebami mají svou cenu. „Mezi zásadní prvky, které jsou potřebné k vytvoření inkluzivního prostředí (inkluzivní třídy), patří:

- kladný postoj všech zúčastněných
- závazek usilovat o inkluzi a používat inkluzivní postupy;
- přiměřené dovednosti a znalosti.“²⁰

Základní oblasti inkluzivního vzdělávání

Podle dostupného materiálu *Agentury pro sociální začleňování v romských lokalitách* (pozn. Agentura na svých webových stránkách uvádí, že čerpala z publikace *Otevíráme školu všem dětem*), která se mimo jiné zabývá otázkou vzdělávání romských dětí, lze do oblastí inkluzivního vzdělávání zařadit:

- předškolní výchova a vzdělávání, „včasná péče“;
- aktivní výuka, individuální přístup, podpora odpovědnosti;
- asistence při výuce;

¹⁹ HOUŠKA, T. Inkluzivní škola - Zavádíme inkluzivní vzdělávání, Praha, Osmileté gymnázium Buďánka o.p.s: Česká pedagogická komora. s. 6-7

²⁰ LANG, G. a BERGERICHOVÁ, CH. Každé dítě potřebuje speciální přístup – Vytváření integrovaných a inkluzivních tříd, Praha: Portál. s. 31

- pomůcky a mimoškolní příprava;
- znalost prostředí a spolupráce s rodinou a komunitou;
- podpora sebeúcty žáků a jejich sebepoznávání;
- klima školy a klima třídy;
- personální politika školy;
- podpora profilace a volby povolání;
- záškoláctví.²¹

Všechny oblasti jsou vzájemně propojené a realizace projektů/opatření pouze v jedné z nich tak může být bez žádoucího efektu.

Multikulturní výchova

„Cílem multikulturní výchovy je občanská společnost, jejíž členové se budou – jako jednotlivci i jako skupiny – navzájem respektovat, tolerovat a kulturně obohacovat. Základní strategie takové výchovy pak přirozeně spočívá v tom, vytvořit multikulturní pospolitost jednak ve školní třídě, jednak ve škole jako celku.“²²

Z toho vyplývá, že multikulturní výchova není žádný zvláštní předmět nebo učivo, je to záměr, aby se děti na školách (romské i „neromské“) dozvěděli co nejvíce o kultuře a způsobu života navzájem, a tím si mezi sebou vybudovat dobrý vztah.

„Podle Říčana existují konkrétní postupy multikulturní výchovy, podle kterých mohou postupovat jednotliví učitelé a ředitelé škol, kteří chtějí romským dětem pomoci. K těmto postupům Říčán radí:

- vytvářet skupiny Romů a Neromů, kteří spolu pracují nebo si hrají;
- vytvářet romským dětem podmínky k tomu, aby vynikly v soutěži s „neromskými“ dětmi, zejména ve zpěvu, tanci, malování a vaření;
- vyhýbat se ponižování romských dětí, a to i tehdy, když podají slabý výkon nebo jim vytýkáme nevhodné chování;
- odsuzovat projevy rasistických postojů;
- obohatit výuku informacemi o menšinách;
- povzbuzovat romské děti k užívání romštiny – ke zpěvu romských písní, četbě romských pohádek;

²¹ <http://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory-vzdelavani>

²² ŘÍČAN, P. S Romy žít budeme, jde o to, jak. Praha: Portál, 1998. s.119

- otevřeně s dětmi diskutovat o tom, jak Romové v této zemi žijí, o příčinách etnocentrických postojů na obou stranách.“²³

Součástí povinné přípravy učitelů k multikulturním přístupům ve výchově a vzdělávání je, že by měli být seznámeni i s „minimem“ znalostí o romské komunitě, romském jazyce a kultuře a o zvláštnostech komunikace s romskými rodiči. Tato témata budou zařazována i do dalšího studia učitelů. Cílem je, aby učitelé i budoucí učitelé byli poučeni o tom, jak vznikají stereotypy a předsudky a jak je lze zážitkovou formou odstraňovat. Práci s předsudky by si měli osvojit nácvikem.

„Úkolem institucí disponujících odbornými pracovníky v této oblasti je vytvářet a za podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR vydávat v dostatečném počtu manuály, příručky a metodické pokyny k multikulturní výchově pro učitele všech stupňů škol, s důrazem na metodiku práce s romskými dětmi.“²⁴

Zapojení rodičů romských žáků

Učitelé romských dětí by měli spolupracovat s rodiči těchto dětí a předem s nimi prodiskutovávat všechny záležitosti týkající se dětí (školní stravování, pobyt v družině či školním klubu, zdraví dítěte, výlety, prázdninové tábory apod.), a zároveň jim zdůrazňovat důležitost pravidelné školní docházky i domácí přípravy. Vztah rodičů ke škole by měl být co nejlepší.

Poradenské činnosti při výběru povolání

Podle Metodického pokynu MŠMT Č.j. 19485/2001-22 se k 1.9.2001 zařazuje do vyučování vzdělávací oblast *Výchova k volbě povolání*. Tento program je začleněn prostřednictvím vymezených programových okruhů do odpovídajících vyučovacích předmětů. Obsah tvoří sebepoznání, rozhodování, adaptace na životní změny, možnosti absolventa základní školy, informační základ pro volbu povolání, rovnost příležitosti práce.

Ve vzdělávací oblasti Výchova k volbě povolání by si žák měl uvědomit, že dobré vzdělání je cestou k uspokojivému uplatnění se v nějakém povolání, že každý má určité předpoklady a schopnosti, na základě kterých si vybírá další studium. Měl by

²³ ŘÍČAN, P. S Romy žít budeme, jde o to, jak. Praha: Portál, 1998. s.120 - 123

²⁴ ŠOTOLOVÁ, E. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum, 2011. s.59

postupně objevovat své zájmy a povahové vlastnosti. Měl by také vědět, jaké skupiny příbuzných povolání existují, jaké vzdělávací možnosti nabízí školský systém, a jak a kde získat potřebné informace týkající se jeho následného vzdělávání.

Cílem poradenské činnosti při výběru povolání romského žáka je vytvořit systém asistent pedagoga – výchovný poradce školy – poradenské střediska pro volbu povolání při úřadech práce a samozřejmě zainteresovat rodiny romských žáků na spoluúčasti při tomto rozhodování a nabídnout jim dostatek informací i praktické pomoci.

2.3 Problémy spojené se vzděláváním a jejich řešení

Obecným předpokladem je, že romské dítě není příliš inteligentní, a proto má se zvládnutím školní činnosti velké problémy. Romské dítě není hloupé, je jiné. Podle Prokešové je zásadním problémem při nástupu do školy *jazyková bariéra*, kdy nedostatečná znalost českého jazyka způsobuje odlišnost v chápání významu slov, a to často vede až selhávání romských žáků ve vzdělávacím procesu a k zařazování těchto žáků do speciálních škol. Pokud pedagog nezná základní odlišnosti romské jazyka od jazyka českého, může dojít až k nepochopení vzdělávacích problémů u některých romských dětí na prvním stupni základních škol.

(Pozn. Nyní platný školský zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 zajišťuje ustanovením § 13 příslušníkům národnosti menšiny právo na vzdělání v jazyce národnosti menšiny.)

Častou příčinou problémů ve škole je špatné *rodinné zázemí* dětí – nevhodné sociální podmínky, nízká finanční úroveň rodiny, nedostatek podnětů a v neposlední řadě nízká úroveň vzdělání rodičů.

„Při posuzování reálných dovedností a schopností dítěte a jeho možného rozvoje je nutné zahrnout vliv dosavadního sociálního a kulturního prostředí ve vývoji jeho osobnosti.“²⁵

Rodiče dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí většinou nemají dostatečný sociální kapitál – např. nízké vzdělání, kvalifikaci, často ani nemají možnost svou

²⁵ KOLEKTIV AUTORŮ. Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011. s. 46

sociální situaci zlepšit. Důležité jsou pro ně jen krátkodobé životní plány, jejichž cílem je v první řadě uspokojit základní každodenní potřeby rodiny.

Co se týče přímo vzdělávání romských žáků, může nastat situace, že se ve třídě vyskytne dítě, které má v hodinách problémy, ať už vzdělávací (výukové) či výchovné.

Pojem „*problémový žák*“ je velmi široký a zahrnuje všechny varianty, kdy se dítě ve škole nechová či nepracuje tak, jak by mělo a jak lze vzhledem k jeho věku očekávat. Žák se odlišuje od běžné normy, a tudíž i od očekávání učitele. Jde hlavně o odlišnost v oblasti školní práce a chování, ale významné mohou být i rozdíly v uvažování, v emočních reakcích či zevnějšku. Práce s takovým žákem je pro učitele náročnější a zároveň mu přináší méně uspokojení, protože výsledek práce neodpovídá vynaloženému úsilí. Označení žáka za problémového je zároveň signál pro učitele, aby vyhledal odbornou konzultaci s výchovným poradce. Velmi důležitá je diagnostika potíží žáka i znalost možností nápravy jeho chování.

A) Žák s výukovými problémy

Příčinou školní neúspěšnosti žáka je *odchylka v celkové úrovni inteligence*. Dítě nemá dobrý prospěch, jeho výsledky jsou nedostačující, protože nemá dostatečné rozumové schopnosti nebo je nedovede využívat. Nedostatečná úroveň rozumových schopností se při speciálním vyšetření projeví sníženou inteligencí do pásma podprůměru (IQ 71 – 85) a nebo na rozhraní průměru a podprůměru (IQ 90 – 86). Potřebuje ve větší míře vedení učitele a jeho podporu, samostatně často ve výkonu chybje a je nejisté. Pro výchovného poradce je velmi důležitá diagnostika původu školní neúspěšnosti.

„Podprůměrně nadané děti mají omezenější předpoklady zvládnout nároky výuky, a proto bývají školsky méně úspěšné než jejich nadanější vrstevníci. Pro tyto děti je práce mnohem obtížnější a náročnější. Jsou ve větší míře ohroženy zátěží selhání, které snižuje jejich motivaci, mění sebehodnocení a vyvolává různé obranné mechanismy.“²⁶

Příčiny nižší inteligence žáků:

- *důsledek poškození CNS (např. při porodu)*

²⁶ VÁGNEROVÁ, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: Karolinum, 2005. s. 44

Děti se projevují jako neklidné, dráždivé, mají nižší toleranci k zátěži, jsou méně zručné až nešikovné, mívají horší pozornost, velkou unavitelnost a výkyvy v emočním ladění.

- *kombinace nižšího nadání a výchovné nepodnětnosti v rodinném prostředí*

Rodiče těchto dětí bývají na celkově nízké úrovni, jsou podprůměrně nadaní a méně vzdělaní či dokonce nevzdělaní, a tudíž nejsou schopni vytvořit dostatečně podnětné rodinné prostředí pro své dítě. Tyto děti bývají opožděné i co se týče verbálního projevu, kdy jim nebyl poskytnut ze strany rodičů kvalitní model, který by mohly napodobovat. Mají špatně trénovanou paměť a pozornost, špatné sociální a pracovní návyky.

Možnosti řešení

Výchovný poradce ve spolupráci s třídním učitelem může rodičům žáka doporučit a zařídit vyšetření školním psychologem, popř. návštěvu pedagogicko-psychologické poradny. Výsledkem jsou informace o možnostech dítěte, návrh, jak s ním dál pracovat, aby nároky na něj kladené ze strany školy byly co nejméně zatěžující. Cílem je naučit žáka lépe využívat svých schopností.

Děti se specifickými vývojovými poruchami učení

„Specifické vývojové poruchy učení (SVPU) jsou vývojovou poruchou. Představují diagnostickou kategorii sloužící k souhrnnému označení takových výukových problémů, které vznikají jako důsledek dílčích dysfunkcí, potřebných pro osvojení různých školních dovedností. Nejsou způsobeny postižením zraku, sluchu, motoriky, mentální retardací či jinou psychickou poruchou nebo nepříznivými vlivy prostředí, i když jejich vnější projev může být dost podobný (dítě nečte, nepíše apod.).“²⁷

Členění SVPU podle oblasti, kterou postihují:

- *Dyslexie* – specifická porucha čtení
- *Dysgrafie a dysortografie* – specifická porucha psaní a pravopisu
- *Dyskalkulie* – specifická porucha počítání

²⁷ VÁGNEROVÁ, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: Karolinum, 2005. s. 60

Možnosti řešení

Výchovný poradce doporučí rodičům speciálně-pedagogickou péči v poradně, v poslední době fungují tzv. Dys-centra. Činnosti této poradny zahrnují vzdělávací, konzultační, informační a terapeutické služby pro děti i jejich rodiny.

Dalším možným řešením je umístit dítě do specializované třídy pro děti s poruchami učení, kde se učitel zaměřuje především na nápravu jednotlivých problémů, nácvik správného čtení, psaní nebo počítání na základě individuálního vzdělávacího plánu.

V současné době má každá škola umožnit těmto žákům výuku za pomoci speciálního pedagoga, resp. speciálně vyškoleného učitele, který pracuje na základě metodického pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy – učitel ve výuce používá jiné způsoby hodnocení, než je běžné (např. slovní hodnocení). Děti s SVPU mají možnost využívat v hodinách potřebné kompenzační pomůcky (např. kalkulačka, diktafon apod.) a na vypracování zadaného úkolu ve škole mají delší časový úsek.

B) Žák s výchovnými problémy

„*Porucha chování* je definována jako odchylka v oblasti socializace a jde o chování žáků, které neodpovídá běžně uznávaným normám, požadavkům a může pro učitele představovat jistou formu zátěže. Příčinou poruch chování může být genetická dispozice, porucha centrální nervové soustavy v prenatálním věku, ale také negativní vlivy sociálního prostředí (rodiny, kamarádů, party apod.).“²⁸

Podle Vágnerové lze poruchy chování mimo jiné rozlišovat podle jejich charakteru:

- a) *neagresivní poruchy chování* – lhaní, podvádění, záškoláctví
- b) *agresivní poruchy chování* – krádeže, vandalismus, šikana²⁹

„V případě poruch chování dětí a mladistvých je kladen důraz na jejich prevenci nebo alespoň na včasné podchycení a nápravu v ranných fázích jejich rozvoje. A jde tu právě o pedagogické, psychologické a sociální působení, které by eliminovalo či omezovalo vliv rizikových faktorů a přispívalo k pozitivnímu rozvoji dítěte.“³⁰

²⁸ ŠÍNOVÁ, P. Kompetence výchovného poradce na ZŠ. Brno, 2008. s. 13

²⁹ VÁGNEROVÁ, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: Karolinum, 2005. s. 161

³⁰ Tamtéž, s. 171

Učitelé a výchovný poradce by měli dbát na prevenci výskytu výchovných problémů žáků, a to prostřednictvím **Minimálního preventivního programu**, který má fungovat na všech základních školách – měli by ukázat žákům co je vhodné a co nikoliv, a snažit se motivovat problémové žáky, aby změnili své chování. Pokud se učitel či výchovný poradce setká s problémovým chováním žáka, je nutné řešit problém hned, jakmile se objeví. Nabízí se mu možnost přeradit dítě do jiné třídy, školy nebo ho přeradit přímo do speciální školy pro děti se specifickými poruchami chování. Poradenskou pomoc může výchovný poradce zajistit v pedagogicko-psychologické poradně (PPP) či na oddělení dětské psychiatrie, v tomto případě musí rodič žáka vyjádřit písemně svůj souhlas s vyšetřením. Výchovný poradce ani škola nemá dostatečnou pravomoc pro zavedení ochranných opatření – při zvlášť závažných případech se výchovný poradce obrací na **kurátora pro mládež** nebo na policii.

Kurátor pro mládež je pracovník sociálního referátu při městských úřadech a zabývá se:

- péčí o nezletilé děti (tzn.do 15 let), kteří se dopustili jednání, které má znaky trestného činu
- dětmi od 15 do 18 let, kteří se dopustili trestného činu nebo přestupku
- dětmi, u kterých se projevují vážnější výchovné problémy – řeší problémy opakovaného záškoláctví, útěků z domova, alkoholismu, toxikomanie a šikany mezi dětmi

Pokud jsou výchovné problémy žáků natolik závažné, že řešení formou ambulantní poradenské péče (v PPP, na dětské psychiatrii) je nedostačující, může dojít k návrhu opatření ve formě ústavní či ochranné výchovy, kterou nařizuje a ukládá soud. Ústavní výchova je nařízená tehdy, když je z nějakých vážných důvodů ohrožena výchova dítěte. Ochrannou výchovu soud nařizuje v případě, kdy dítě spáchalo nějaký trestný čin a jejím cílem je kromě výchovy i zabránění další trestné činnosti dítěte. Návrh na opatření může podat právě kurátor pro mládež, ale i rodiče či výchovný poradce. Dítě nejdřív projde diagnostickým ústavem, kde dojde k posouzení jeho problému a na základě výsledku vyšetření je doporučen další postup – dítě je buď umístěno do dětského domova nebo výchovného ústavu.

Záškoláctví

K záškoláctví mívají většinou sklon děti, které ve škole nedosahují úspěchů, nezapadají do kolektivu nebo prožívají úzkosti a strach z prostředí školy. Děti

ve starším školním věku mívají absence i z jiných důvodů – jde zejména o nepřijetí hodnoty vzdělávání, vliv party a kamarádů, kteří lákají k záškoláctví a v neposlední řadě může jít o reakci na šikanu.

Vždy je důležité zjistit příčinu, která žáka k neomluvené absenci vedla a jeho postoj ke škole. V případě výskytu záškoláctví výchovný poradce postupuje podle Metodického pokynu MŠMT č.j.: 10 194/2002-14 k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví. V pokynu je uvedeno, jak zajistit na škole prevenci záškoláctví, jaké jsou způsoby omlouvání nepřítomnosti a jak řešit neomluvenou absenci.

Z Metodického pokynu vyplývá, že výchovný poradce spolu s třídním učitelem řeší neomluvenou absenci žáka následujícími způsoby:

1. Neomluvená nepřítomnost do součtu 10 vyučovacích hodin se řeší zákonným zástupcem žáka formou pohovoru, na který je zákonný zástupce pozván doporučeným dopisem. Projedná se nepřítomnost žáka a výchovný poradce upozorní zákonné zástupce na povinnost stanovenou zákonem, provede zápis z pohovoru, do něhož uvede způsob nápravy dohodnutý se zákonným zástupcem. Důležitý je podpis zákonného zástupce a vystavená kopie k převzetí zákonným zástupcem;
2. Neomluvená absence nad 10 vyučovacích hodin se řeší tak, že výchovný poradce seznámí ředitele školy s tímto problémem, ředitel školy svolává školní výchovnou komisi – té se zúčastňuje podle závažnosti nepřítomnosti žáka: ředitel školy, zákonný zástupce, třídní učitel, výchovný poradce, zástupce orgánu sociálně-právní ochrany dětí, školní metodik prevence, popř. další odborníci. Zákonní zástupci jsou pozváni na základě doporučeného dopisu, je proveden zápis, který všechny zúčastněné osoby podepíší a obdrží kopii tohoto zápisu;
3. Pokud je neomluvená absence vyšší jak 25 hodin, je zasláno ředitelem školy oznámení o pokračujícím záškoláctví na příslušný orgán sociálně-právní ochrany dětí nebo pověřenému obecnímu úřadu a pokud se jedná o opakované záškoláctví je třeba zaslat hlášení o zanedbání školní docházky i Policii ČR., kde bude případ řešen jako trestní oznámení pro podezření spáchání trestného činu ohrožení mravní výchovy mládeže.

Agresivní chování

„Agresivní chování lze vymezit jako nepřiměřený prostředek uspokojení nějaké potřeby (např. k získání něčeho nebo k sebeprosazení).“³¹

Žák, který má sklony k tomuto chování, považuje agresi za vhodný způsob jednání, cení si takového chování a dává mu přednost před jiným způsobem reagování.

Pro učitele a výchovného poradce je důležitá četnost agresivních projevů žáka a závažnost újmy, která z tohoto chování vyplývá.

Výchovné působení proti agresivnímu chování a jednání žáků je zejména v posilování kladných hodnot a platných norem ve společnosti. Žák musí naprosto přesně vědět, které chování je nežádoucí a jaký postih v případě nedodržení pravidel může očekávat. Velkou roli při zvládnutí agresivního chování žáka hrají rodiče a rodinné prostředí. Velkým přínosem pro výchovného poradce je úzká spolupráce rodiny se školou.

Šikana

„Šikana je závažnou agresivní poruchou a můžeme ji definovat jako trvalé agresivní jednání jednoho žáka vůči druhému s úmyslem způsobit oběti utrpení.“³²

„Pro učitele a výchovného poradce je důležitá znalost charakteristiky osobnosti oběti a agresora. Agresor bývá fyzicky zdatný, má touhu a potřebu se předvádět a ukazovat před ostatními svou převahu. Na druhé straně oběť je z řad tichých, bázlivých a mnohdy úzkostných žáků, kteří mají nízké sebevědomí a nějakým způsobem vybočují z řady svých vrstevníků. Při problémech spojených se šikanou na školách je důležitý postoj a chování učitelů – pokud už k šikaně dojde, je třeba ji včas podchytit a napravit v ranných fázích, dořešit případ do konce a potrestat viníka. Učitel by měl na prvním místě zajistit ochranu oběti před dalším násilím, vyslechnout všechny účastníky (a to každého zvlášť) a jednat s rodiči oběti i agresora.“³³

(Pozn. V případě šikanování na školách postupuje výchovný poradce podle Metodického pokynu MŠMT č.j.: 28 275/2000-22 k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení.)

Učitel ve spolupráci s výchovným poradcem použije k potrestání agresora příslušná výchovná opatření – důtka, snížený známka z chování, přeložení na jinou školu, oznámení policii, popř. využije možnost ochranné výchovy a umístí agresora

³¹ VÁGNEROVÁ, M. Školní poradenská psychologie pro pedagogy. Praha: Karolinum, 2005. s. 164

³² KYRIACOU, CH. Řešení výchovných problémů ve škole. Praha: Portál, 2005. s. 26

³³ ŠÍNOVÁ, P. Kompetence výchovného poradce na ZŠ. Brno, 2008. s. 16

v diagnostickém ústavu. Následně je pak důležitá práce s celou skupinou dětí, které šikaně přihlížely a usměrnit tak jejich chování a postoj k šikaně. Při závažných případech se škola obrací na Policii ČR. Oběti by měl doporučit psychologickou péči, kterou poskytuje pedagogicko-psychologická poradna či jiné poradenské pracoviště.

2.4 Specifika práce asistenta pedagoga, školního psychologa a výchovného poradce

Asistent pedagoga

Ve školách, kde se vzdělává větší počet romských dětí, mohou ředitelé vytvořit pozici *asistenta pedagoga* – dříve romského pedagogického asistenta. Zřízení této funkce je umožněno ředitelům na základě zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, s platností od 1. 1. 2005, kde asistent pedagoga je zde zařazen mezi pedagogické pracovníky a vykonává přímou pedagogickou činnost.

Asistent pedagoga musí splňovat určité podmínky, a to – být starší 18 let, mít ukončené základní vzdělání (*pozn. v současné době se upřednostňuje střední vzdělání a absolvování akreditovaného kurzu pedagogického minima*) a být trestně bezúhonný. Asistent je přítomen přímo ve vyučování, kde pomáhá učiteli s individuální výukou, ale dohlíží také na to, aby děti vypracovali domácí úkoly, zabezpečuje doučování a komunikuje s rodiči žáků. Rozsah asistence je závislý na míře podpory, kterou dítě potřebuje a na počtu takovýchto žáků ve třídě.

Hlavní náplň práce asistenta pedagoga je:

- pomoc žákům s aklimatizací na nové školní prostředí;
- pomoc pedagogům školy při komunikaci se žáky (výhodou je znalost romského jazyka);
- spolupráce s rodiči žáků.

Ředitel školy žádá o ustanovení funkce asistenta pedagoga orgán kraje s přenesenou působností, kde v žádosti **uvede**:

- název a adresu školy;

- počet žáků a tříd;
- počet žáků se znevýhodněného prostředí;
- zařazení asistenta do platové třídy dle stávajících platových předpisů.

(Pozn. zpracováno podle Metodického pokynu MŠMT pro zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele, č. j. 25 484/200-22).

V poslední době je kladen důraz na zvyšování vzdělání asistenta pedagoga, proto někteří z nich již zahájili studium na vyšších odborných školách či na vysokých školách.

Výchovný poradce

„Na základních školách pracuje **výchovný poradce**. Je to v první řadě pedagog, který je jmenován ředitelem školy a je hlavním článkem školního poradenství. Předpokladem pro výkon funkce výchovného poradce je nejen odborná a pedagogická způsobilost stanovená vyhláškou pro učitele příslušného stupně školy a nejméně tři roky pedagogické praxe, ale také absolvování poměrně náročného specializačního studia výchovného poradenství na katedře psychologie. Výchovný poradce je odpovědný řediteli školy, popřípadě zástupci ředitele a poradenské činnosti se věnuje vedle své každodenní pedagogické praxe, neboť ještě běžně vyučuje ve třídách, ba dokonce působí jako třídní učitel. Těžištěm jeho práce by měla být prevence. Má ze zákona stanovenou jednu až tři hodiny týdně pro svou poradenskou činnost a to v závislosti na celkovém počtu žáků ve škole.“³⁴

Výchovný poradce se orientuje na:

- práci s problémovými dětmi;
- spolupráci s rodinou;
- spolupráci s institucemi v práci s problémovými dětmi;
- spolupráci s třídními učiteli a školním metodikem prevence při řešení problémů;
- v neposlední řadě také působí na žáky při výběru profesního a společenského uplatnění, a to na základě jejich znalostí, postojů, zvláštností a možností.

³⁴ ŠÍNOVÁ, P. Kompetence výchovného poradce na ZŠ. Brno, 2008. s. 6-7

Pedagogova osobnost i **osobnost výchovného poradce** je zásadní, protože je to člověk, který ve výchovně vzdělávacím procesu nese zodpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost. Provádí diagnózu úrovně jednotlivců i celé skupiny, rozhoduje o nasazení vhodných prostředků, forem a metod výchovně vzdělávacího působení, vyhodnocuje výsledky a modifikuje výchovný proces ve shodě s věkovými a individuálními zvláštnosti žáků s přihlédnutím k podmínkám, za kterých k výchově dochází. Nese zodpovědnost za rozvoj žáků, za jejich přípravu pro základní sociální role i za utváření jednotlivých stránek jejich osobnosti.

„Ke klíčovým **dovednostem** výchovného poradce a jeho týmu patří:

- dovednost účastně a aktivně naslouchat;
- dovednost klást vhodné otázky;
- schopnost vyjádřit zúčastněné porozumění, nekritický a upřímný zájem;
- schopnost povzbudit;
- schopnost sdílet vhodným způsobem pocity a zkušenosti;
- schopnost usnadnit žákovi řešení problému a uskutečnit patřičné kroky.“³⁵

Činnosti výchovného poradce:³⁶

- spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP), Informačním a poradenským střediskem úřadu práce (dále IPS ÚP), středními školami a zástupci zaměstnavatelů;
- poskytuje informační a poradenskou činnost pro žáky a jejich rodiče a to zejména o jednotlivých profesích, o přehledu škol, studijních a učebních oborech;
- poskytuje poradenskou činnost pro žáky, kteří vyžadují zvláštní péči (tzn. žáci, kteří ještě nejsou rozhodnutí, žáci zdravotně postižení, žáci ze znevýhodněného sociálního prostředí a žáci, u kterých hrozí riziko předčasného odchodu ze vzdělávacího procesu);
- zabezpečuje testování zájmů a schopností žáků na specializovaných pracovištích (zejména PPP a IPS ÚP);
- organizuje akce pro žáky a jejich rodiče – přednášky a besedy s odborníky z IPS ÚP, PPP, skupinové návštěvy těchto institucí, setkávání se zástupci středních škol, návštěvu veletrhů vzdělávání a exkurze do podniků;

³⁵ KYRIACOU, CH. Řešení výchovných problémů ve škole. Praha: Portál, 2005. s.20

³⁶ ŠÍNOVÁ, P. Kompetence výchovného poradce na ZŠ. Brno, 2008. s. 17-18

- průběžně informuje žáky a rodiče o informačních zdrojích, půjčuje informační příručky, zabezpečuje přístup k Internetu, vytváří přehled zajímavých akcí – dnů otevřených dveří, veletrhů vzdělávání apod.;
- poskytuje informace o podmínkách a průběhu přijímacího řízení;
- vede administrativní činnosti související se zpracováním přihlášek ke studiu, dává instrukce žákům k vyplnění přihlášek, kontroluje správnost údajů;
- informuje žáky, kteří neuspěli v přijímacím řízení, o dalších možných krocích.
- zpracovává a vyhodnocuje výsledky přijímacího a odvolacího řízení.;
- vede záznamy o umístění žáků po skončení základní školy;
- metodicky vede třídní a ostatní učitele v otázkách podpory volby povolání a přípravy žáků na přijímací zkoušky;
- ve spolupráci s učiteli se podílí na začleňování předmětu Výchova k volbě povolání do vzdělávacího programu školy a navrhuje vhodnou formu výuky.

V poradenské činnosti je velmi důležitý vztah mezi výchovným poradcem a žákem, který čelí určitému problému. Žák musí výchovnému poradci důvěřovat a cítit v něm oporu, výchovný poradce zase musí být schopen empatického a zúčastněného přístupu k danému problému.

(Pozn. K výkonu funkce výchovného poradce je ve smyslu Vyhlášky MŠMT č.139/1997 Sb. o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o předpokladech kvalifikace výchovných poradců předepsáno absolvování kvalifikačního studia – pro výchovné poradce se uznává specializační studium ve smyslu vyhlášky ČSR č. 61/85 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.)

Pro výchovného poradce je velmi důležitá spolupráce s ostatními učiteli, zejména s třídními učiteli. **Učitel (třídní učitel)** vzhledem k tomu, že je denně v kontaktu s žáky, má přehled o jejich schopnostech, dovednostech, chování, rodinném prostředí apod., je schopen problém žáka identifikovat, poskytnout mu radu a pomoc, ale není odborně proškolen v poradenské činnosti. Měl by se proto obrátit na výchovného poradce, dostatečně ho o problému žáka informovat a spolu s ním poskytnout pomoc při zvládnutí obtížné situace. Při konzultacích s učiteli (s třídními učiteli) zjišťuje okolnosti problému žáka a získává tak ucelenější pohled na to, co se vlastně stalo.

„Výchovný poradce se může stát i tzv. *mediátorem*, kdy jeho úloha spočívá v tom, že působí mezi dvěma stranami (př. učitel v konfliktu se žákem, žák se žákem, žák s rodičem apod.), slouží jako pomocník oběma stranám, naslouchá a zůstává objektivní a obě strany se snaží konflikt vyřešit samy.“³⁷

Výchovný poradce také úzce spolupracuje s *metodikem prevence sociálně patologických jevů*, který je speciálně vyškolen v oblasti primární prevence drogových a jiných závislostí. Spolupodílejí se na tvorbě, realizaci i vyhodnocení školního Minimálního preventivního programu (MPP), který zaměřen na výchovu žáků ke zdravému zdravotnímu stylu, na výcvik v osobnostních a sociálních dovednostech a jiné preventivní aktivity, které jsou začleněny do výchovně-vzdělávacího procesu. (Pozn. MPP je zpracováván na základně Metodického pokynu MŠMT Č.j. 20006/2007-51 k primární prevenci patologických jevů u dětí a mládeže ve školách a školských zařízeních.)

Velmi důležitá je i spolupráce s *rodinou žáka*. Škola má povinnost informovat rodiče o možném ohrožení jejich dětí, ale na druhou stranu má i nabízet programy, jimiž by vzniku sociálně patologickým jevům zabránila. Také je nutné rodiče včas informovat o nevhodném chování dítěte, o sankcích a možnostech řešení problému, což zajišťuje učitel ve spolupráci s výchovným poradcem. Komunikace mezi rodinou a školou často není dostačující, rodiče berou školu jako instituci, které buďto vyhoví nebo ji mnohdy ignorují.

V případě romských žáků se výchovný poradce často setkává s rodiči, kterým jsou výsledky práce jejich dětí lhostejné a se školou nechtějí spolupracovat. Možnosti pomoci dítěti jsou potom velmi omezené, protože zůstávají pouze na učitelích a výchovném poradci.

V poslední době se klade velký důraz na to, aby učitelům a výchovným poradcům byly nabízeny kurzy a semináře, které se týkají rozvoje osobnosti učitele a žáka či zlepšení komunikace mezi učitelem a žákem při výuce apod.

„Cílem vzdělání, které se zaměřuje na rozvoj osobnosti učitele a na práci s problémovými žáky, je umožnit učitelům, aby:

- lépe porozuměli chování problémových žáků;
- si uvědomili, jaké mají o těchto žácích představy a jak na ně reagují;

³⁷ ŠÍNOVÁ, P. Kompetence výchovného poradce na ZŠ. Brno, 2008. s. 19

- zlepšili vzájemnou komunikaci a dávali žákům možnost individuálně i kolektivně se vyjadřovat.³⁸

Ve výchovně vzdělávacím procesu romských žáků může nastat problém, který nelze vyřešit pouze v rámci základní školy, ale je nezbytné se obrátit na odborníky a specializovaná zařízení. Výchovný poradce musí mít přehled i o ostatních institucích mimo resort školství, aby mohl svým žákům doporučit vždy nejlepší péči.

V případech, že problémy jsou závažnějšího a trvalejšího charakteru, má výchovný poradce řadu možností, kam se obrátit o pomoc, a které specializované pracoviště žáku a jeho rodičům doporučit.

Mezi tato *specializovaná pracoviště* patří:

- **Pedagogicko-psychologické poradny (PPP)**

Pedagogicko-psychologická poradna slouží především k diagnostice problému, ale také ke krátkodobému či dlouhodobému vedení klientů (žáků). Nacházejí se v každém okrese nebo městské části větších měst. Řeší především výchovné a vzdělávací problémy u žáků, ale pomáhají také žákům při řešení problémů s volbou povolání zjištěním předpokladů k určitému typu studia nebo profese.

V poradnách pracují psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. Pokud se výchovný poradce na toto zařízení obrátí, je nutný souhlas rodičů s vyšetřením jejich dítěte.

- **Speciální pedagogické centra (SPC)**

Tato centra, které bývají zpravidla zřizována při speciálních školách, slouží dětem se zdravotním postižením, jejich rodičům a učitelům, Psychologové zde provádějí diagnostickou práci a obvykle dlouhodobé vedení klientů (žáků). Speciální pedagogové se zaměřují na speciální diagnostiku, nápravu potíží a zpracování individuálního vzdělávacího programu.

- **Střediska výchovné péče (SVP)**

Střediska výchovné péče se zabývají prevencí a nápravou sociálně patologických jevů u žáků, a to především závažnými výchovnými problémy, a poskytují poradenství v této oblasti. V SVP působí speciální pedagogové, kliničtí psychologové a psychoterapeuti.

³⁸ AUGER, M., BOUCHARLAT, CH. in ŠÍNOVÁ, P. Kompetence výchovného poradce na ZŠ, Brno: 208, s. 22

Školní psycholog

Školní psycholog vstupuje do práce školy prostřednictvím ředitele školy, přičemž jeho práce zahrnuje široké spektrum aktivit – práce s pedagogickým sborem, s jednotlivými učiteli, s třídními učiteli, s jednotlivými žáky a s jejich rodiči. Dále pak také spolupracují s odborníky z jiných zařízení – v PPP, SPC, SVP, dále s lékaři, s psychiatry, se sociálními pracovníky. Stávají se tak důležitým prostředníkem komunikace mezi jednotlivými články systému a ovlivňují tak řešení školních problémů v místě jejich vzniku.

2.5 Vztah romského dítěte a jeho rodičů ke škole a ke vzdělání

Jak vůbec Romové chápou školu, jakou roli hraje v jejich životě?

Obecně se vychází z toho, že většina Romů chápe školu jako instituci, která je represivní, mají k ní nedůvěru a tu přenášejí na své děti. S touto nedůvěrou by měl každý pedagog pracovat a zkusit ji prolomit, protože bez podpory rodičů nemá vzdělávání romských dětí velkou naději na úspěch.

Pokud budeme vycházet z předpokladu, že v dřívějších dobách nebylo pro romské kočovníky vzdělání důležité a obešli se bez něj i za vlády komunistického režimu, je pochopitelné, že si jeho váhu někteří Romové neuvědomují ani teď. Naprostá většina Romů neměla před rokem 1989 důvod, proč přisuzovat vzdělání významnou roli. Romové tehdy často vykonávali práci, která byla nekvalifikovaná, nebylo na ni potřeba žádného specializovaného vzdělání, byla však dobře platově ohodnocená. Dnes je jím ze stran Romů opovrhováno především z důvodu nedostatku motivace. Romové, kteří jsou vyučení, jsou stejně nezaměstnaní, chybí pozitivní vzory pro děti, ale i pro jejich rodiče. Mnohé romské rodiny nevnímají rozdíl mezi školou základní a praktickou, často se pro praktickou školu rozhodují i z ne příliš racionálních důvodů jako je např. malá vzdálenost školy od místa bydliště, docházka někoho dalšího z rodiny do tohoto školského zařízení apod.

2.6 Shrnutí

V této kapitole jsem se zamýšlela nad specifiky vzdělávání romských dětí na základních školách. Je důležité si uvědomit, že připravenost romských dětí na povinnou školní docházku je malá. Důvodem může rodinné prostředí romských dětí, kdy kvůli nízkému socioekonomickému statusu, silné přítomnosti vlivů rizikových pro jejich vývoj a prvků sociokulturní odlišnosti se tyto děti dostávají do nerovného postavení vůči zbytku společnosti bez vlastního přičinění. Druhým důvodem je fakt, že málo romských dětí navštěvuje mateřské školy.

V minulosti byly tyto děti umisťovány spíše na základní školy praktické (dříve zvláštní školy), v dnešní době je oblast školství zaměřena na to, aby děti ze sociálně vyloučených oblastí byly začleňovány do hlavního vzdělávacího proudu spolu s ostatními dětmi. Mezi základní faktory, které ovlivňují adaptaci žáka na školní prostředí, patří bezesporu předškolní vzdělávání, prostředí základní školy, forma výuky a přístup pedagogů k žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí. Významnou roli zde hraje i přístup rodičů romských žáků ke vzdělání. Pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí jsou zřizovány přípravné třídy, kde se děti adaptují na nové školní prostředí a režim, osvojují si český jazyk a získávají některé základní sociální dovednosti.

V současné době se také stále více hovoří o inkluzivním vzdělávání. Jeho cílem je vybudovat prostředí, které je otevřené všem, kde děti se specifickými potřebami mají svou cenu a mohou ostatní obohatit svými myšlenkami, vnímáním a přístupem. Základní strategie výchovně-vzdělávacího procesu spočívá v tom, vytvořit multikulturní pospolitost jednak ve školní třídě, jednak ve škole jako celku.

Učitelé romských dětí by měli spolupracovat s rodiči žáků, dostatečně se informovat o jejich situaci a informovat rodiče o školních akcích, plánu, výsledcích jejich dětí. V případě výchovného či vzdělávacího problému by se učitelé měli obracet na odborníky, kteří působí na školách – výchovní poradci, školní psychologové a pokud se vyskytne problém závažnějšího charakteru, je důležitá spolupráce i s různými specializovanými pracovišti.

Je důležité si uvědomit, že není možné Romy asimilovat, tj. potlačit jejich kulturu, zvyky a tradice. Měli bychom je respektovat jako národnostní menšinu s jejími specifiky a právy, zaměřit se na vzdělávání, které bylo v minulosti zanedbáno. Jedním

z nejdůležitějších článků při integraci romských dětí ve škole a realizaci multikulturní výchovy je výchova budoucích pedagogů, kteří přistupují k romským dětem bez předsudků, s tolerancí a respektem k jejich kultuře, zvykům a tradicím.

Empirická část

3 PŘEDSTAVENÍ VÝZKUMU

Při zpracování teoretické části mé práce, která je výchozí pro výzkumnou část, jsem vycházela z dostupné literatury zaměřené na romskou problematiku, jejich historii a oblast vzdělávání. Využila jsem i metodické pokyn MŠMT ČR, které se zabývají problematikou vzdělávání romských žáků, přípravných tříd, asistentů pedagoga pro romské žáky a práci výchovných poradců.

Ze získaných zdrojů jsem utřídila informace, které mě zajímali nejvíce a zaměřila se romské dítě na základní škole z pohledu pedagoga, který ho vzdělává.

Samotný výzkum probíhal na podzim roku 2011.

3.1 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumu je zjistit, jaké specifika *z pohledu učitele* mohou mít romské děti při vzdělávání na základních školách a základních školách praktických a jaký je *z pohledu učitele* přístup romských žáků a jejich rodin ke vzdělání, tzn. zda a jak se děti připravují na výuku, jak funguje spolupráce rodiny žáka a školy, a zda mají romské děti výchovné problémy při vzdělávání. Dále mě také zajímá názor učitelů na přítomnost asistenta pedagoga (dříve romského asistenta) při výuce těchto dětí.

3.2 Metody výzkumu

V mé práci se zabývám romským dítětem na základní škole z pohledu učitele. Mými respondenty jsou učitelé základních škol a základních škol praktických, kteří ve své třídě vzdělávají alespoň jednoho romského žáka. Tito učitelé mají rozdílnou délku pedagogické praxe, někteří pracují s romskými dětmi dlouhou dobu, jiní jsou v roli učitele jen několik málo let. **Veškeré informace, které od respondentů získám, představují jejich subjektivní pohled na určitého žáka, kterého vzdělávají.**

Existují dva typy metodologického přístupu – kvalitativní a kvantitativní. Pro výzkum v mé praktické části využiji výzkumu *kvantitativního* a použiji *metodu dotazování*, a to z toho důvodu, že je nejvhodnější k získávání velkého množství dat v krátkém časovém období. Dotazník tvoří soubor otázek, které jsou rozděleny na jednotlivé části (viz. příloha 1). Respondenti odpovídají na otázky zaškrtnutím jedné (či více) variant odpovědí, přičemž u některých otázek mají možnost se k dané problematice vyjádřit svými slovy.

Každý respondent odpovídá na otázky v dotazníku ze svého pohledu, přičemž každý jeden dotazník je zaměřený na jednoho žáka romského původu, kterého vyučuje ve své třídě a je anonymní.

Pro svůj výzkum jsem si stanovila následující hypotézy, které vycházejí z teoretické části mé práce:

- 1. Předpokládám, že podle učitelů má většina romských žáků potíže při porozumění vykládané látce kvůli jazykové bariéře.*
- 2. Předpokládám, že podle učitelů se většina romských žáků nepřipravuje na vyučování.*
- 3. Předpokládám, že podle učitelů nemá většina romských žáků zájem se vzdělávat.*
- 4. Předpokládám, že podle učitelů je přínosné, aby ve třídě s romskými žáky působil i asistent pedagoga (dříve romský asistent).*
- 5. Předpokládám, že podle učitelů je spolupráce rodiny romských žáků se školou nedostačující.*
- 6. Předpokládám, že podle učitelů má většina romských žáků problémy s respektováním autority učitele.*

K těmto hypotézám jsem vytvořila dotazník, který se skládá z 24 otázek, které jsou rozděleny do jednotlivých částí, a to:

- Možnosti vzdělávání a problémy s tímto spojené;*
- Domácí příprava žáka na výuku, pomůcky do vyučování;*
- Role asistenta pedagoga (dříve romský asistent);*
- Spolupráce rodiny žáka a školy;*
- Chování a výchovné problémy žáka.*

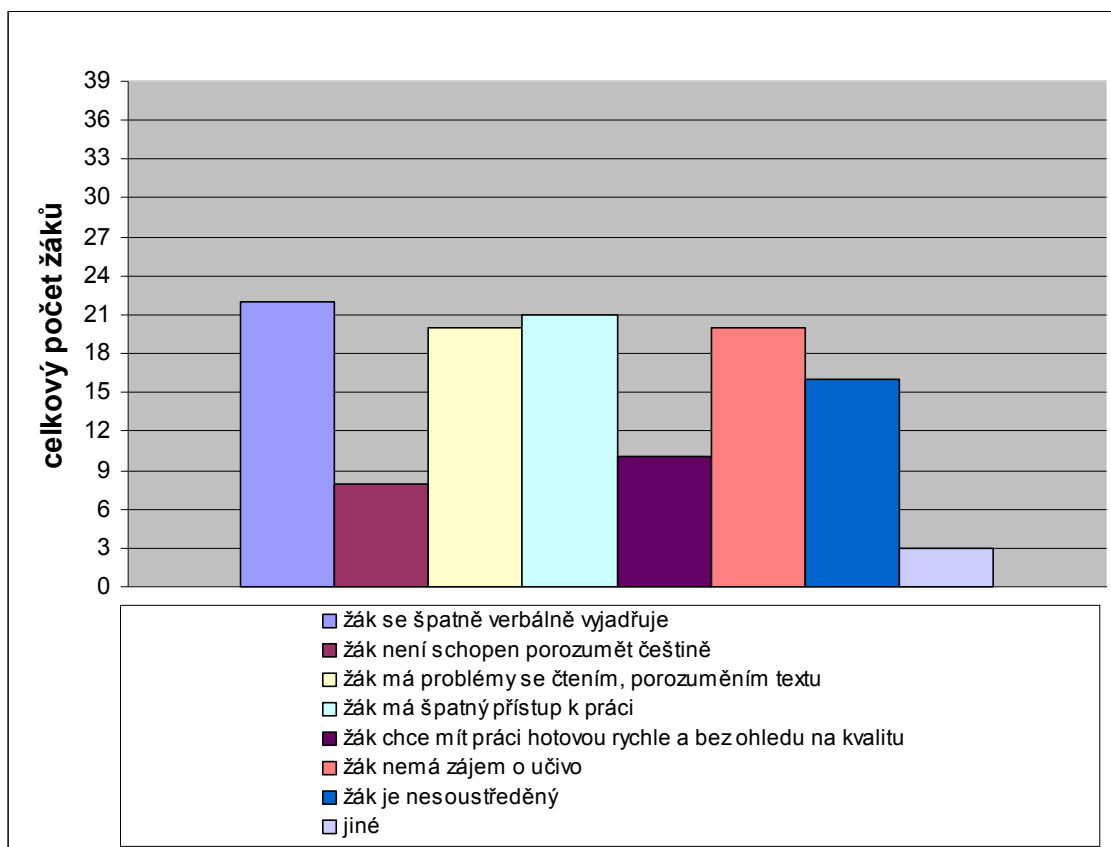
V práci využívám 7 polouzavřených a 17 uzavřených otázek. Dotazník jsem části respondentů zaslala elektronicky pomocí e-mailu s pokyny pro vyplnění. Druhé části respondentů jsem předala dotazník osobně. Celkem jsem rozdala a rozeslala 46 dotazníků, přičemž 23 bylo respondentům ze základních škol a 23 respondentům ze základních škol praktických. Ke zpracování a vyhodnocení se mi vrátilo celkem 39 dotazníků, 16 ze základních škol a 23 ze základních škol praktických.

(Pozn. rozdělení respondentů na dvě části uvádím jen pro popis výzkumného vzorku, dále ve vyhodnocování se budu zabývat celkem, což znamená 39 vrácených dotazníků.)

Výsledky, které jsem získala z dotazníků, jsem zaznačila do 14 grafů. Každý graf náleží jedné otázce, která je důležitá pro vyhodnocení a verifikaci jednotlivých hypotéz. I když byl výzkum kvantitativní, tak vzhledem k relativně malému vzorku respondentů nelze výsledky zobecňovat.

4 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Graf č. 1 Při přijímání nových poznatků ve vyučování mohou podle Vás nastat tyto problémy:



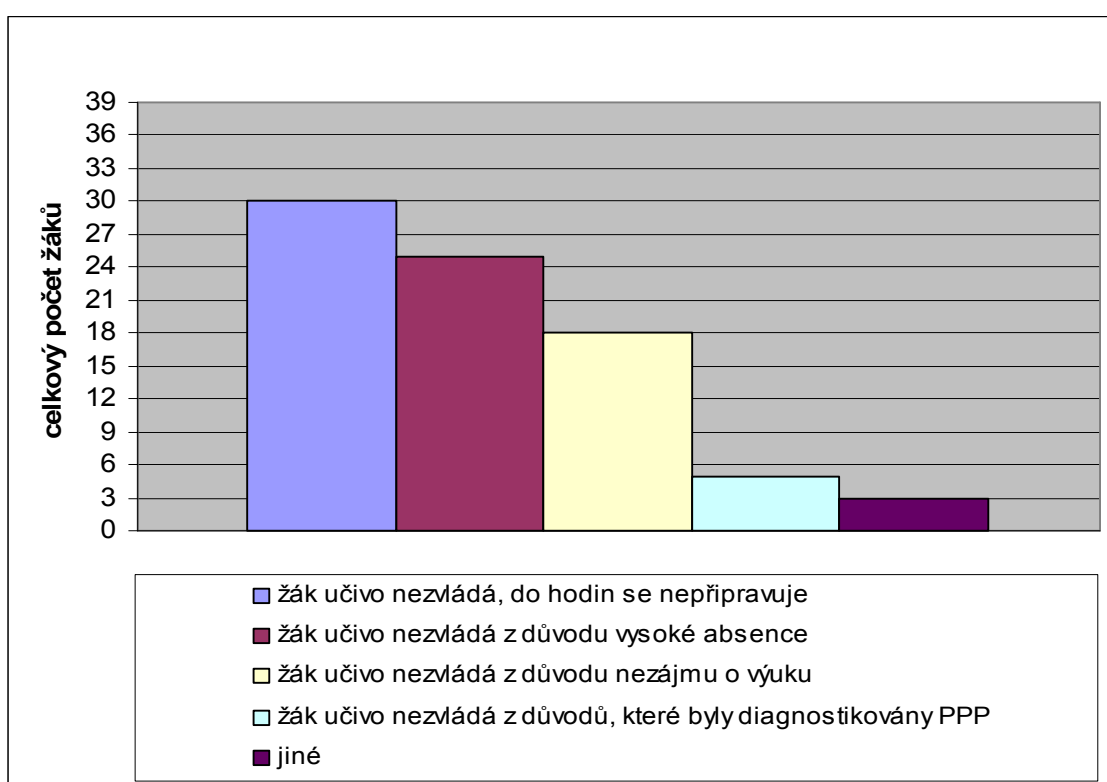
Graf č.1 – Problematika přijímání nových poznatků ve vyučování

Graf č. 1 znázorňuje, jaké mohou z pohledu učitelů nastat problémy při vzdělávání romských žáků, a to konkrétně v oblasti přijímání nových poznatků. Respondenti mohli u této otázky vybrat i více odpovědí, podle toho, zda se tato skutečnost vyskytuje u jednotlivého žáka. Největším problémem je podle učitelů špatné verbální vyjadřování romských žáků. Podle respondentů se tento problém vyskytuje u 22 romských žáků (tj. 56%). Co se týče porozumění a osvojení si čtené podoby českého jazyka, což mě hodně zajímalo, 8 žáků podle učitelů není schopno porozumět češtině a 20 žáků má problémy se čtením a porozuměním textu v českém jazyce. Z toho vyplývá, že romské děti mají velký problém porozumění látce, která je vyučována v českém jazyce.

Dalším problémem ve vzdělávací oblasti je podle učitelů fakt, že romští žáci nemají zájem o probírané učivo (20 žáků má tento problém, tj. 51%) a u 21 žáků se objevuje špatný přístup k práci (tj. 54 %).

U této otázky měli respondenti možnost vyjádřit se k danému žákovi, kterého učí, i svými slovy. U 1 žáka se dle respondenta vyskytuje problém s počáteční nechuť k práci. U 1 žáka pak slabé logické myšlení a paměť. V případě 1 romského dítěte respondent odpověděl, že žák dokáže být soustředěný a pozorný.

Graf. č. 2 Při procvičování a opakování učiva mohou podle Vás nastat tyto problémy:



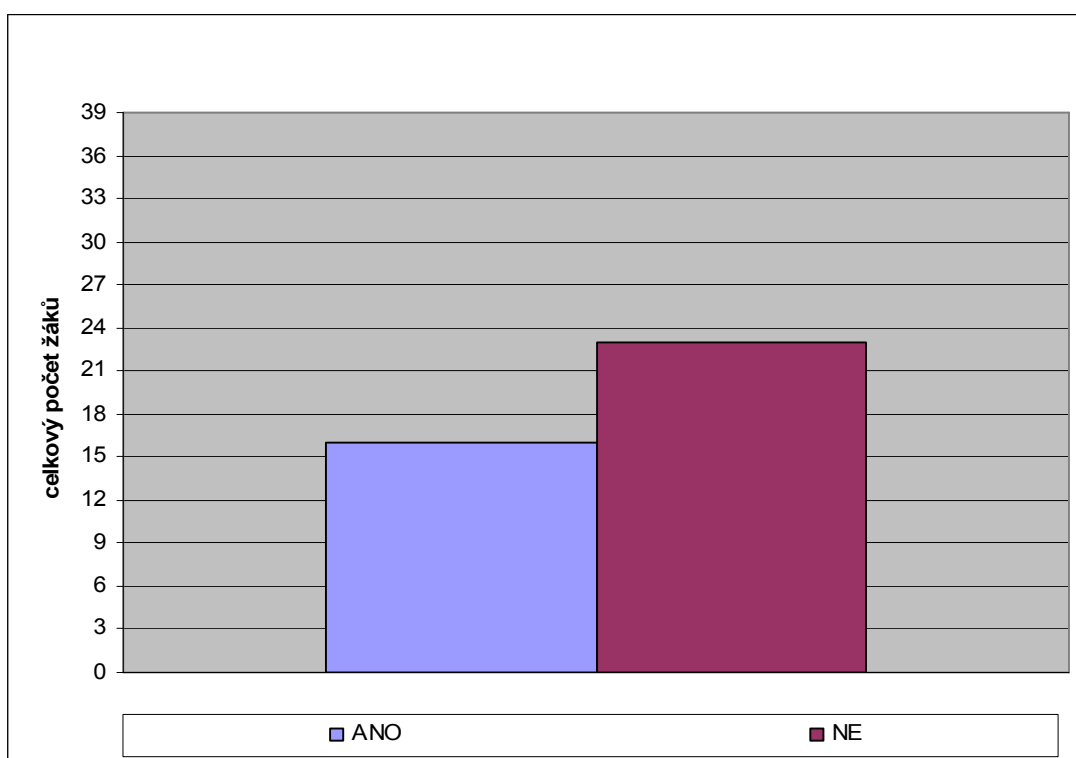
Graf č. 2 – Problémy spojené s procvičováním a opakováním učiva

Graf č. 2 se týká otázky, která je zaměřená na procvičování a opakování učiva. Respondenti měli opět možnost vybrat více možností, podle toho, jaké problémy se u jednotlivého zkoumaného žáka vyskytují. Největším problémem dle respondentů se zdá být nezvládnuté učivo z důvodu nepřipravenosti do hodin. U 30 žáků (tj. 77%) zvolili učitelé tuto možnost. Ve 25 případech (tj. 64 %) učitelé uvedli, že žák nezvládá učivo z důvodu vysoké absence. A vysoké číslo vyšlo i u problému, týkajícího se nezájmu o výuku – dle učitelů 18 žáků (tj. 46%) nezvládá učivo právě z tohoto důvodu.

Zajímavá byla odpověď jednoho respondenta, který uvedl v rámci možnosti „jiné“, že žák - cituji: „by se chtěl doma připravovat, ale rodiče tomu zřejmě nevěnují dostatečnou pozornost.“

Vyhodnocením této otázky jsem zjistila, že pokud dle učitelů mají romští žáci problém se zvládnutím učiva, je to proto, že ve velké míře nemají zájem o výuku a do hodin se nepřipravují. Ke zlepšení tohoto problému by bylo dle mého názoru romské žáky i jejich rodiče lépe motivovat k učení a vzdělávání.

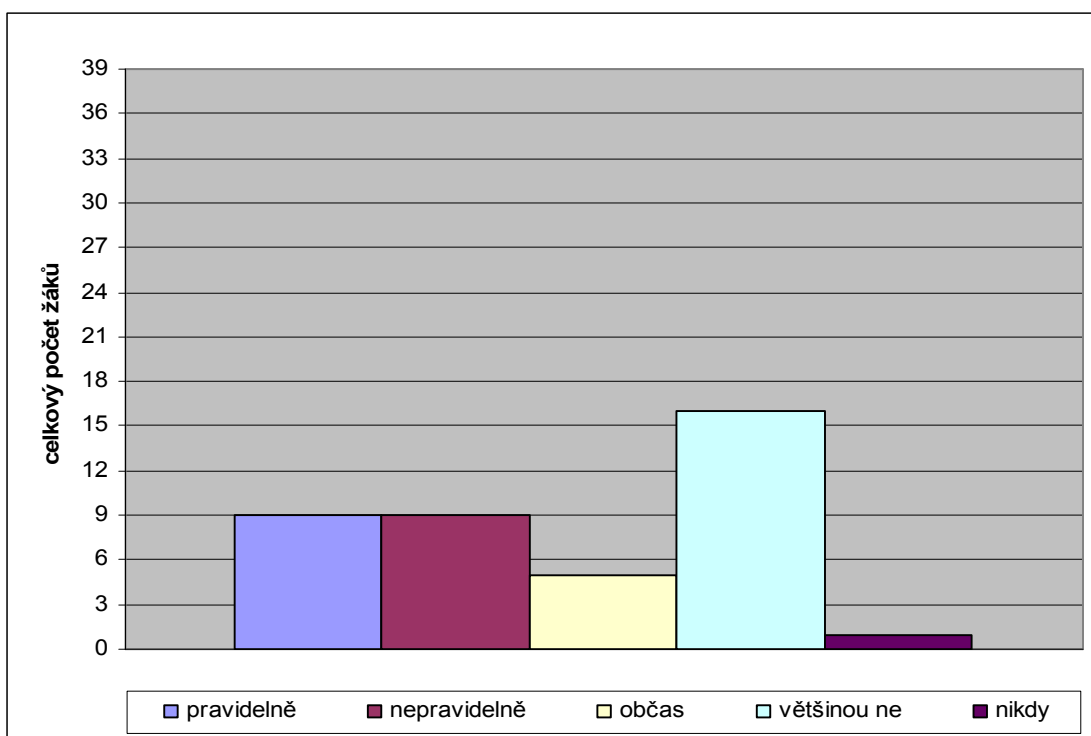
Graf č. 3 Je podle vás velkou bariérou při vzdělávání žáka jazyková odlišnost?



Graf č.3 – Jazyková bariéra při vzdělávání romských žáků

Graf č. 3 vyhodnocuje otázku zaměřenou na jazykovou odlišnost romských žáků, kdy mě zajímalo, zda si respondenti myslí, že tato skutečnost je pro děti velký problém. Dospěla jsem k zajímavému výsledku – u 23 žáků (tj. 59%) respondenti neshledávají problém v jazykové odlišnosti romských žáků při vzdělávacím procesu. Výsledkem grafu jsem byla docela překvapená, zdálo se mi, že právě neznalost a odlišnost českého jazyka je pro jednotlivé romské žáky zásadní problém při vzdělávání.

Graf č. 4 Žák plní domácí úkoly:

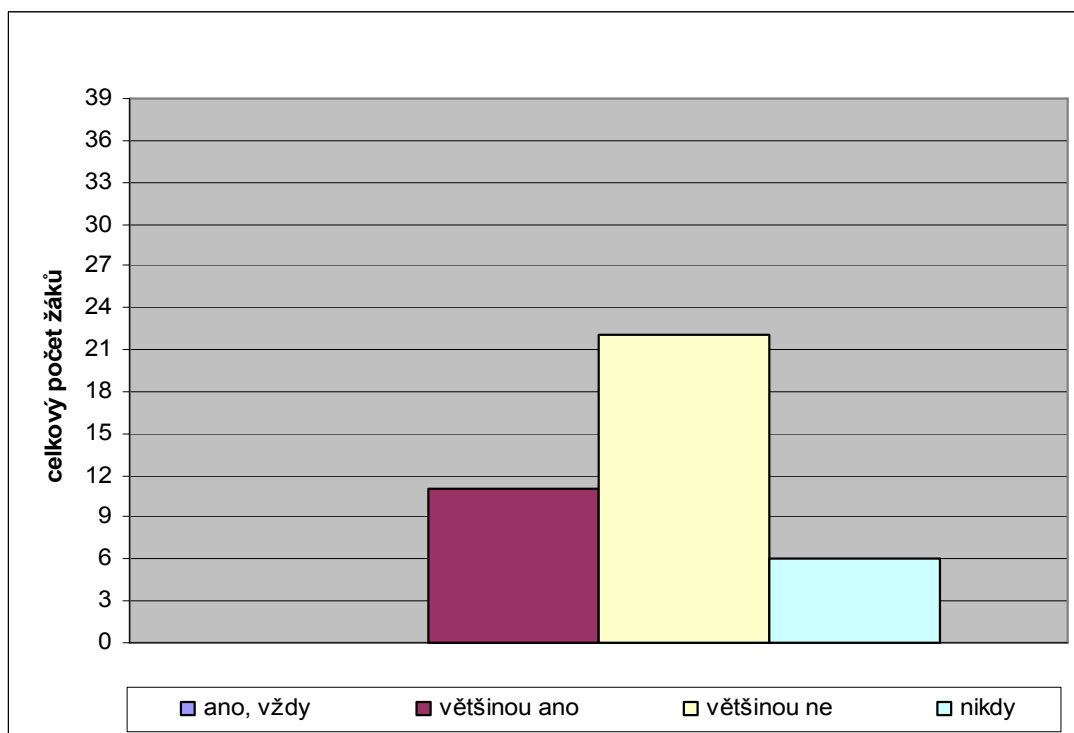


Graf č. 4 – Domácí úkoly romských žáků

Graf č. 4 je zaměřen na oblast domácí přípravy romských žáků na výuku, konkrétně jsem se zde zaměřila na plnění domácích úkolů. Vypracování domácích úkolů je důležitou součástí přípravy žáka do vyučování. Z výsledků vyplývá, že podle respondentů si velká část romských žáků domácí úkoly většinou neplní – 16 žáků (tj. 41%) většinou ne, 5 žáků (tj. 13 %) občas a 9 žáků (tj. 23%) nepravidelně.

Výsledky grafu potvrdily předpoklad, že většina romských žáků se nepřipravuje na vyučování. Myslím, že pro učitele je těžké pracovat se žáky, kteří se formou domácího úkoly nepřipravují – učivo tak nemají procvičené a zažité, a je pak těžké navázat další látku.

Graf č. 5 Bývají domácí úkoly žáka podepsány rodičem, zákonným zástupcem?

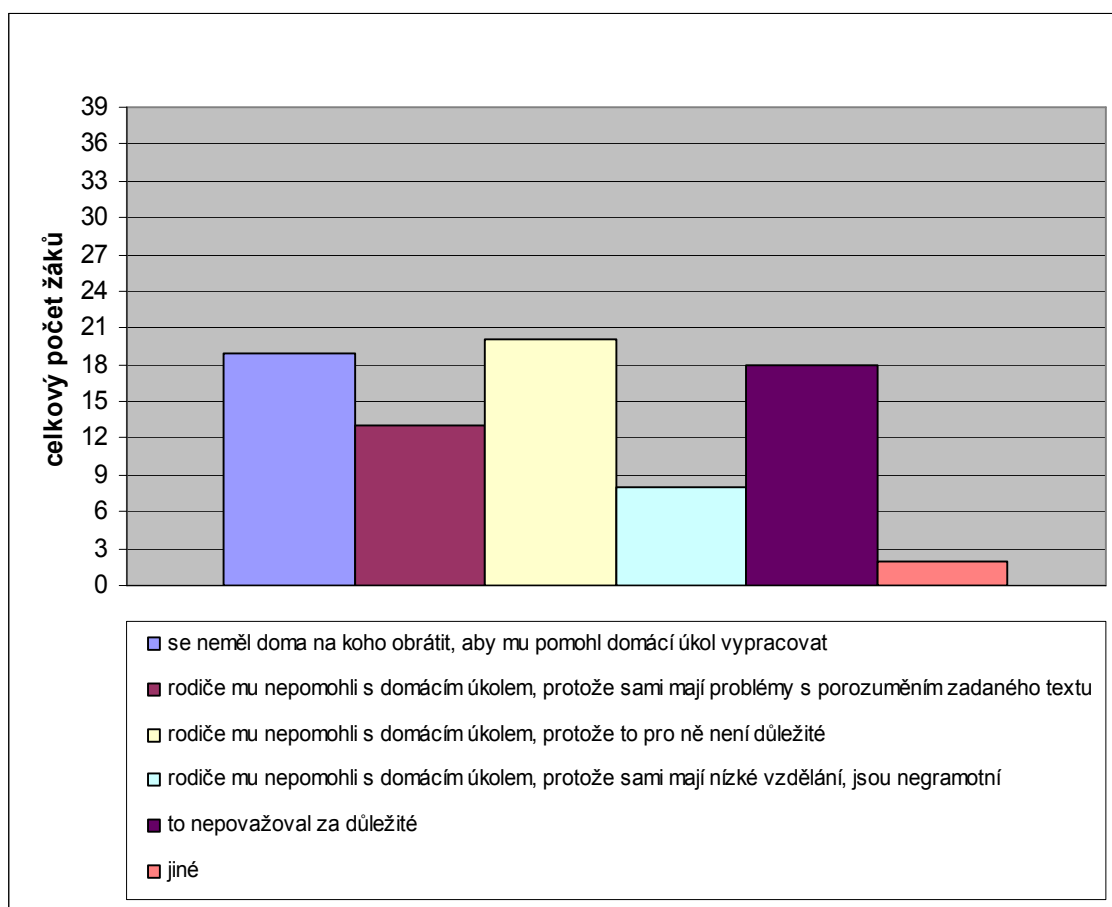


Graf č. 5 – Podpisy rodičů u domácích úkolů romských žáků

Graf č. 5 je zaměřený na vyhodnocení otázky, která se týkala zájmu rodičů o romských dětí. Podle respondentů rodiče většinou nepodepisují domácí úkoly a to u 22 žáků (tj. 56 %) a u 6 žáků (tj. 15%) dokonce domácí úkoly nepodepisují nikdy. Je to závažný problém, protože rodiče by měli dbát na přípravu svého dítě do vyučování a kontrolou a svým podpisem dávají učiteli najevo, že se zajímají o domácí přípravu svého dítěte. Je až s podivem, že varianta „ano, vždy“ se dle respondentů nevyskytuje ani u jednoho žáka.

Výsledky tohoto grafu opět potvrdily předpoklad, že rodiče romských žáků nedostatečně kontrolují domácí přípravu svých dětí a v tomto případě je spolupráce většiny rodičů se školou nedostačující.

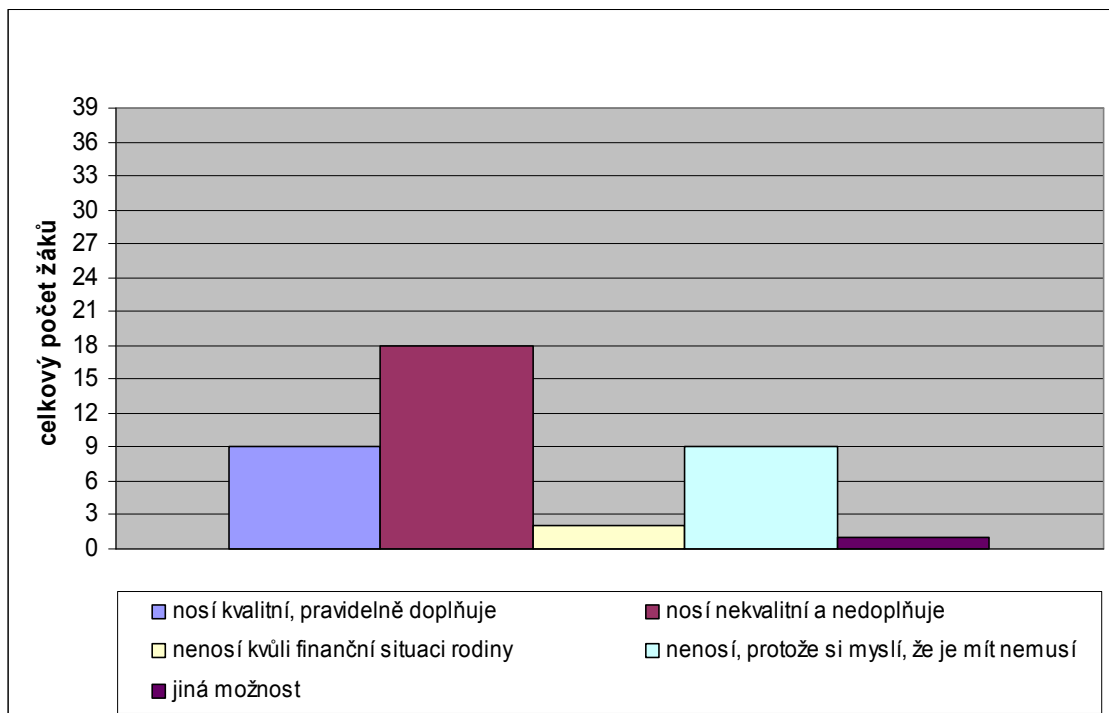
Graf č. 6 Setkal/a jste se někdy s tím, že žák neměl domácí úkoly proto, že:



Graf č. 6 – Možné důvody, proč romští žáci nemají domácí úkoly

Graf č. 6 vypovídá o tom, jaké mohou existovat u jednotlivých žáků důvody pro nevypracování domácího úkolu. Respondenti si u této otázce mohli vybrat i několik variant, se kterými se u daného žáka setkali. Respondenti se u 20 žáků (tj. 51%) setkali s tím, že mu rodiče nepomohli s vypracováním úkolu, protože to pro ně není důležité. Tato skutečnost opět dokazuje, že velká část rodičů nemá zájem o domácí přípravu svých dětí do vyučování. Dle respondentů velká část žáků – 19 (tj. 48%) – se nemá doma na koho obrátit, když potřebuje pomoci s domácím úkolem. A dokonce u 18 žáků (tj. 46%) se setkali s tím, že samotný žák nepovažoval za důležité, aby domácí úkol vypracoval.

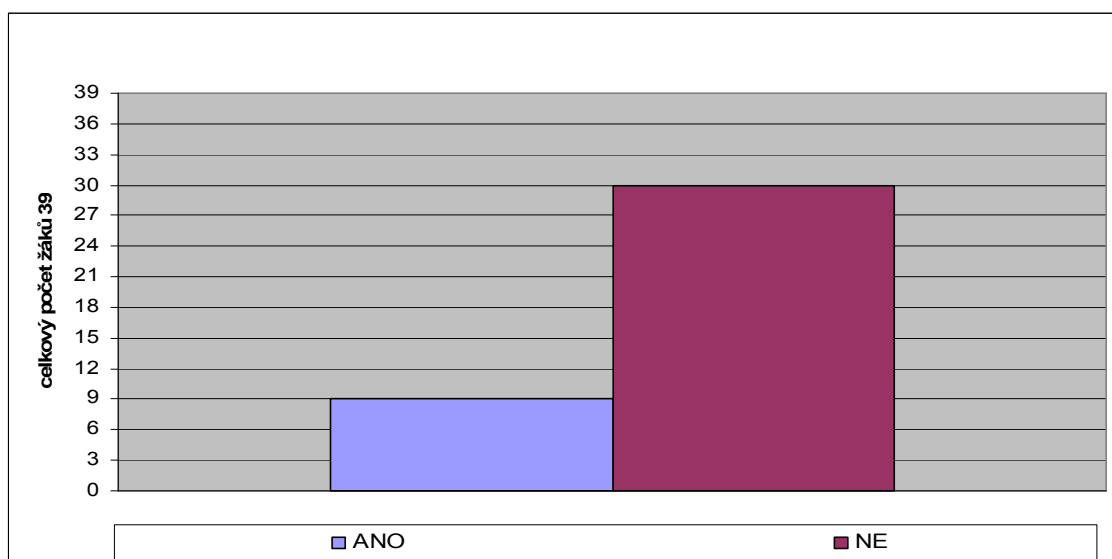
Graf č. 7 Pomůcky do vyučování (úbor do TV, pastelky, barvy, pravítka, kružítko, apod.) žák:



Graf č. 7 – Pomůcky romských žáků do vyučování

Graf č. 7 je zaměřený na vybavenost romských žáků pomůckami do vyučování. Velká část romských žáků dle respondentů – 18 (tj. 46%) nosí pomůcky do vyučování, ale bohužel nekvalitní a dále už je nedoplňuje. U 9 žáků (tj. 23%) se vyskytla odpověď, že pomůcky nenosí, protože si myslí, že je nepotřebuje. Pouze u 9 žáků (tj. 23%) je to opačně, pomůcky nosí kvalitní a pravidelně je doplňují.

Graf č. 8 *Myslíte si, že je vzdělání pro žáka důležité?*

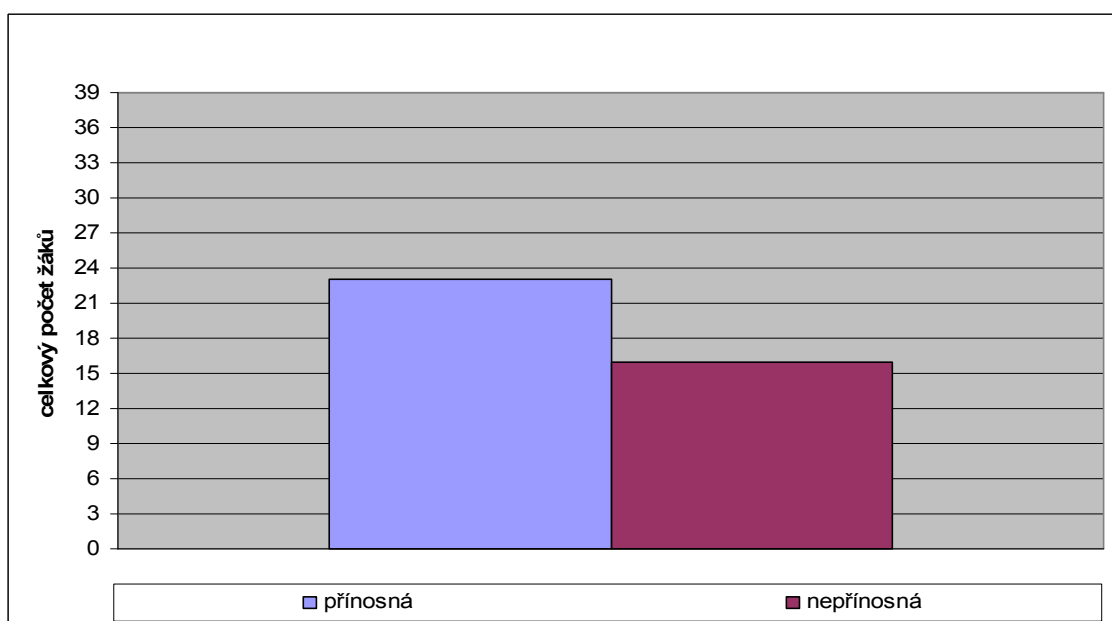


Graf č. 8 – Názory učitelů, zda je vzdělání pro romské žáky důležité

Graf č. 8 se týká důležitosti vzdělání pro jednotlivé žáky. Respondenti odpovídali na otázku: „Myslíte si, že je pro žáka vzdělání důležité?“

Z výsledků jasně vyplynulo, že z pohledu respondentů není pro romské žáky vzdělání důležité – tato varianta se objevila u 30 žáků (tj. 77 %). V tomto případě je překvapující vysoké procento respondentů, kteří u této otázky vybrali variantu odpovědi „NE“.

Graf č. 9 *Role asistenta pedagoga pro romského žáka je podle Vás:*



Graf č. 9 – Názory respondentů na přínos asistenta pedagoga pro romské žáky

Graf č. 9 se týká důležitosti a přínosu asistenta pedagoga pro romské žáky (dříve romský asistent), kdy mě zajímalo, zda podle respondentů je spolupráce s asistentem pedagoga v případě konkrétního žáka přínosná či nikoliv. V konečném výsledku respondenti uvedli, že ve 23 případech (tj. u 59 % žáků) by asistent pedagoga byl přínosem.

Respondenti měli u této otázky možnost doplnit svoji odpověď. Pro zajímavost budu některé zajímavé odpovědi citovat:

„Asistent pedagoga může uzpůsobit pracovní tempo žáka jeho možnostem“

„Asistent může žákovi vysvětlit a doplnit uložené úkoly, objasnit některé pojmy, kterým romský žák nerozumí.“

„Asistent pomáhá žákovi při individuálním nácviku čteného projevu.“

„Jedná se o žákyni se zrakovou vadou, asistentka jí pomáhá při opisování textu z tabule, z učebnice.“

„Asistent pedagoga je přínosný při individuálních úkolech, žák pak lépe pracuje.“

„Asistent pedagoga je přínosný při doučování žáka, žák je tak alespoň připraven do hodiny.“

U varianty „NE“ měli respondenti také možnost se vyjádřit, opět budu některé zajímavé odpovědi citovat:

„Přítomnost asistenta snižuje odpovědnost, snahu žáka; zvyšuje pocit výjimečnosti a nadřazenosti; utvrzuje přesvědčení, že za neúspěchy žáka je asistent.“

„Žák na 2. stupni základní školy by měl být samostatný.“

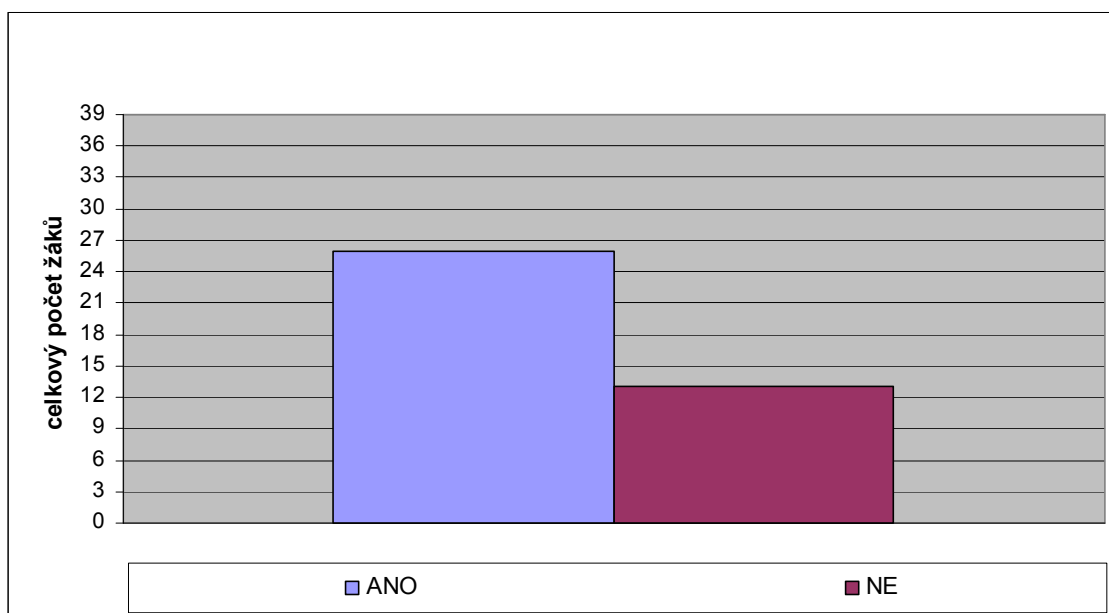
„Jedná se o zbytečné vytvoření rozdílů v jasně zadané činnosti mezi žáky.“

„Je dost šikovný a samostatný, podporovalo by to jen jeho lenost.“

„Přítomnost asistenta spíše narušuje přirozené klima třídy.“

K této problematice bych chtěla podotknout, že asistent pedagoga pro romské žáky je přínosem v tom případě, že žák má zájem se vzdělávat, plnit si úkoly a chodit do školy. Pokud se u takového žáka vyskytuje problém ve vyučování, je dobré tuto možnost využít, ať už přímo v hodině, tak i po vyučování formou doučování romských žáků.

Graf č. 10 Máte dostatek informací o rodinném prostředí žáka?

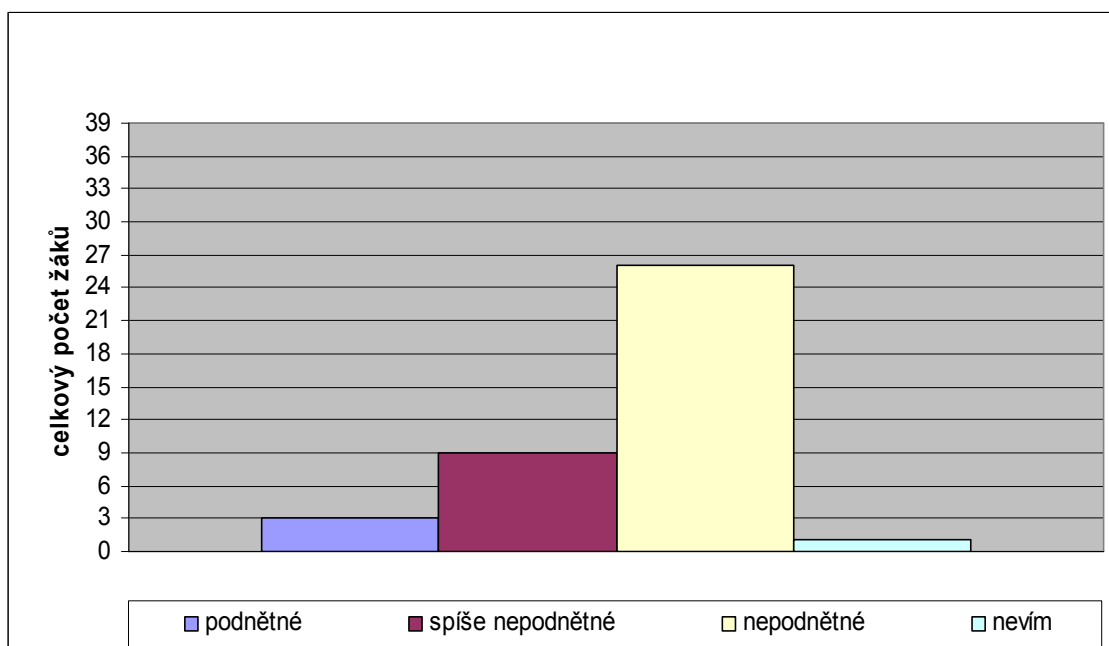


Graf č. 10 – Informace o rodinném prostředí romských žáků

Graf č. 10 je zaměřený to, zda má učitel dostatek informací o rodinném prostředí žáka, protože si myslím, že je důležité vědět, v jakých sociokulturních podmínkách žák bydlí a připravuje se do vyučování. Tento jev se pak odráží i na jeho práci ve škole.

U 26 žáků (tj. 67%) má učitel dostatek informací o rodinném prostředí žáka.

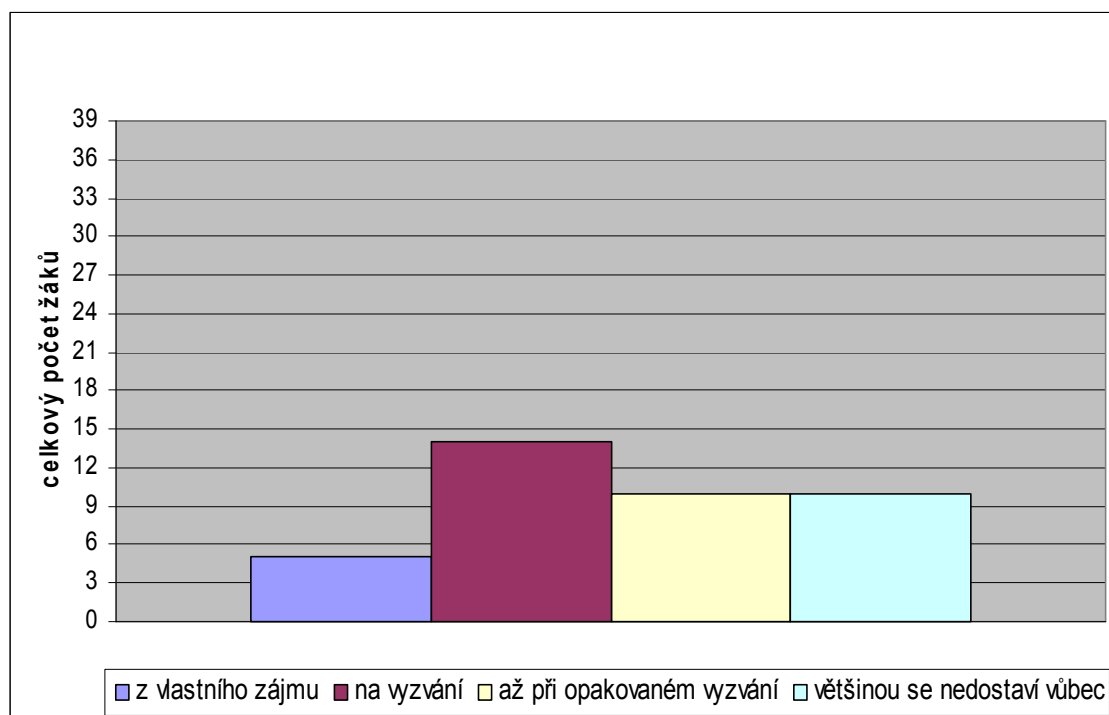
Graf č. 11 Domácí prostředí žáka se Vám jeví jako:



Graf č. 11 – Domácí prostředí romských žáků z pohledu respondentů

Graf č. 11 se váže k otázce týkající se domácího prostředí romských žáků a podle respondentů u 26 žáků (tj. 67%) se domácí prostředí jeví jako nepodnětné, u 9 žáků (tj. 3%) jako spíše nepodnětné.

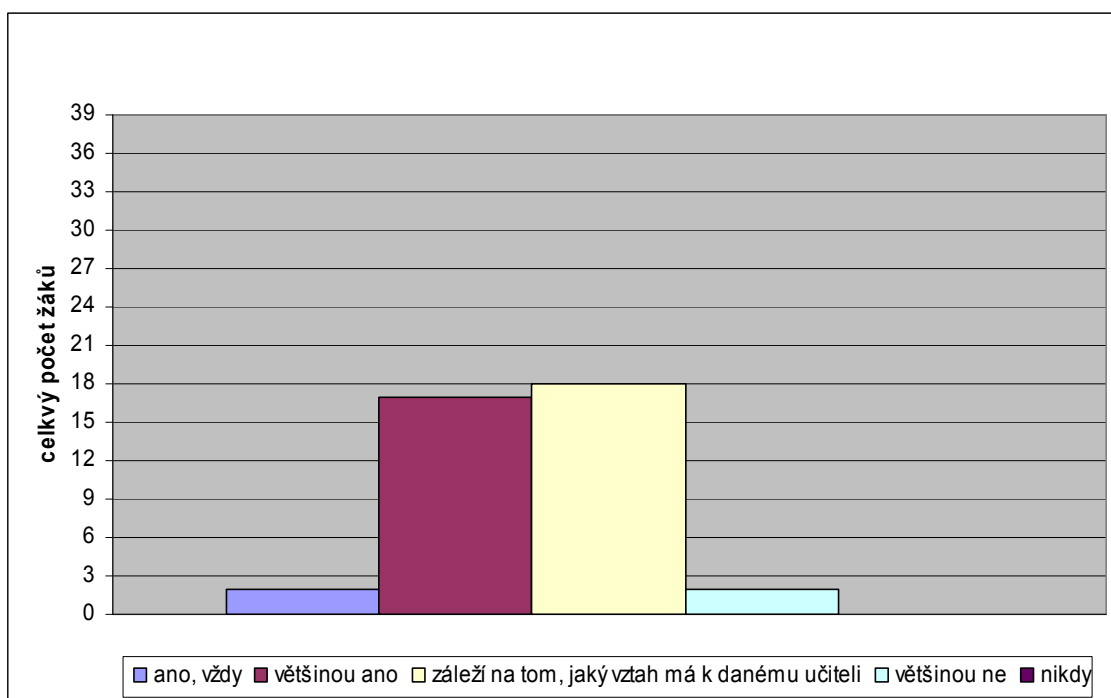
Graf č. 12 Pokud nastane u žáka výchovný či vzdělávací problém, rodiče se dostaví do školy:



Graf č. 12 – Spolupráce rodičů romských žáků - iniciativa rodičů při řešení školních problémů jejich dětí z pohledu respondentů

Graf č. 12 znázorňuje výsledek, který se týká spolupráce rodičů se školou v případě vzdělávacího nebo výchovného problému romského žáka. Z pohledu učitelů při výskytu takového problému se rodiče romských žáků do školy dostaví až na vyzvání – u 14 žáků (tj. 36 %), u 10 žáků (tj. 26%) až na opakovanou výzvu a u 10 žáků /tj. 26 %) se rodiče většinou nedostaví vůbec. Tento výsledek je alarmující a vypovídá o přístupu rodičů romských žáků k řešení problému a o nezájmu rodičů o působení jejich dětí ve škole.

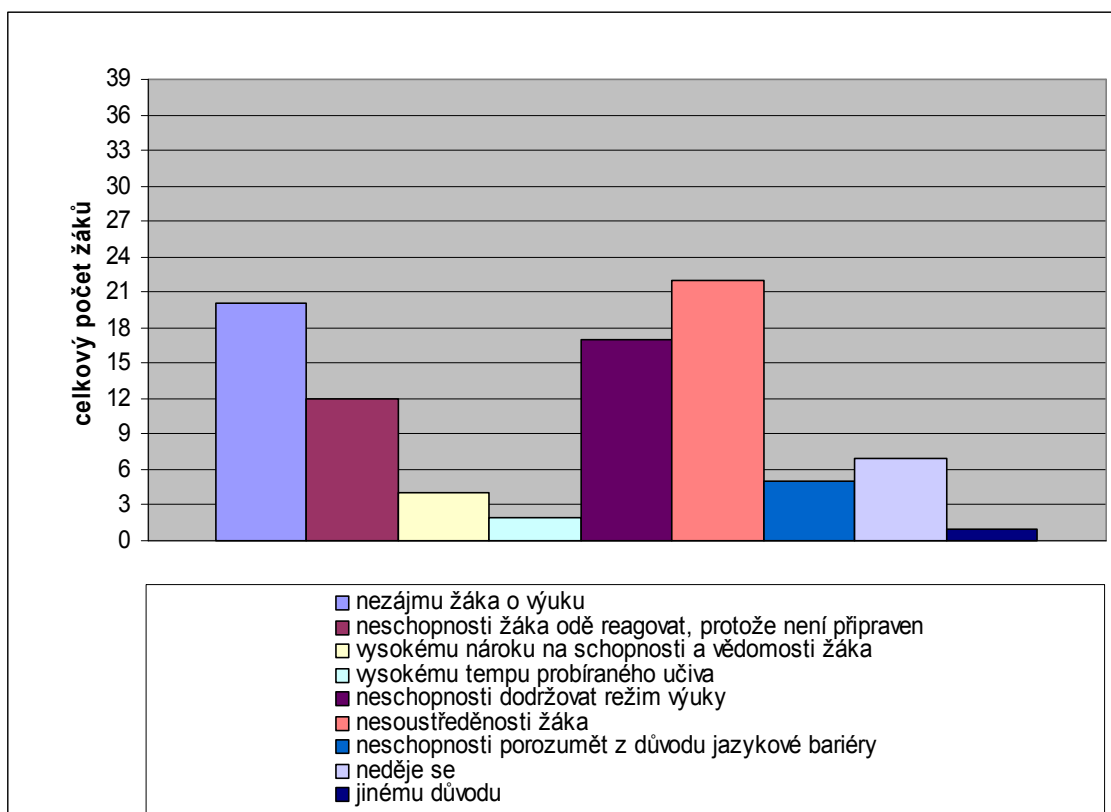
Graf č. 13 Dokáže podle Vás žák respektovat autoritu učitele?



Graf č. 13 – Romští žáci a autorita učitele

Graf č. 13 je zaměřený na to, zda jsou romští žáci schopni respektovat autoritu učitele. Výsledky vyšly vesměs pozitivní – podle respondentů je 17 žáků (tj. 44%) většinou schopno respektovat autoritu učitele, u 18 žáků (tj. 46%) je důležité, jaký vztah mají k danému učiteli. Ani u jednoho žáka respondent nezvolil možnost odpovědi „nikdy“.

Graf č. 14 Narušování výuky ze strany žáka se podle Vás děje kvůli:



Graf č. 14 – Možné příčiny narušování výuky ze strany romských žáků

Graf č. 14 se týká problematiky narušování vyučování ze strany romských žáků. Podle respondentů, kteří měli možnost k jednotlivému žákovi vybrat více odpovědí, se toto děje z důvodu nesoustředěnosti žáka – a to u 22 žáků (tj. 56%). U 20 žáků (tj. 51%) se tak podle respondentů děje z důvodu nezájmu o výuku, což je zajímavý výsledek, který opět naznačuje, že víc jak polovina zkoumaných romských žáků nemá zájem se vzdělávat. Pouze 7 žáků (tj. 18%) výuku nenarušuje.

4.1 Shrnutí

Pro svůj výzkum jsem zvolila kvantitativní přístup - metodu dotazování. Z odpovědí, které jsem získala při zpracování dotazníků mohu odpovědět na hypotézy, které jsem si stanovila. Na základě výsledků výzkumu se z celkového počtu šesti hypotéz čtyři potvrdily a dvě nepotvrdily.

První oblastí, kterou jsem se zabývala, byla „*Možnosti vzdělávání romského žáka a problémy s tímto spojené*“. Hypotéza mnou stanovená k této části výzkumu zněla – *Předpokládám, že podle učitelů má většina romských žáků potíže při porozumění vykládané látce kvůli jazykové bariéře*. Po vyhodnocení grafu č. 3 jsem dospěla k zajímavému výsledku – u 23 žáků (tj. 59%) respondenti neshledávají problém v jazykové odlišnosti romských žáků při vzdělávacím procesu. Na základě poznatků z teoretické části jsem předpokládala, že alespoň polovina zkoumaných žáků z pohledu učitele bude mít problém s porozuměním učiva kvůli jazykové bariéře, což se mi nepotvrdilo. Pokud se podívám na vyhodnocení grafu č. 1, který se k této problematice také vztahuje, je zajímavé, že 20 (tj. 51%) žáků má problémy se čtením a porozuměním textu v českém jazyce. A ještě jeden zajímavý výsledek z tohoto grafu - 22 romských žáků (tj. 56%) se podle učitelů špatně verbálně vyjadřuje.

Druhá oblast jsem nazvala „*Domácí přípravy žáků na výuku, pomůcky do vyučování*“. Moje hypotéza k této části zněla: *Předpokládám, že podle učitelů se většina romských žáků nepřipravuje na vyučování*. Podle grafu č. 4 jsem dospěla k výsledku, že 16 žáků (tj. 41%) většinou neplní domácí úkoly, 5 žáků (tj. 13%) je plní občas a 9 žáků (tj. 23%) nepravidelně. Z tohoto výsledku vyplývá, že se většina romských žáků opravdu na vyučování dostatečně nepřipravuje. Dalším důležitým výsledkem pro hypotézu je výsledek z grafu č. 2, ze kterého vyplývá, že podle učitelů 30 žáků (tj. 77%) při procvičování a opakování učivo nezvládá z důvodu nepřipravenosti do hodin. A konečně třetí výsledek, který se vztahuje k této hypotéze, je výsledek z grafu č. 7 zaměřený na vybavenost romských žáků pomůckami do vyučování. Velká část romských žáků dle respondentů – 18 (tj. 46%) - nosí pomůcky do vyučování, ale bohužel nekvalitní a dále už je nedoplňuje. Tato hypotéza se teda potvrdila.

Další hypotéza, kterou bych zahrнула do této oblasti, zněla: *Předpokládám, že podle učitelů nemá většina romských žáků zájem se vzdělávat*. Podle grafu č. 8, kdy respondenti odpovídali na otázku „*Myslíte si, že je pro žáka vzdělání důležité ?*“,

z výsledků jasně vyplynulo, že vzdělání není pro romské žáky důležité – tato varianta se objevila u 30 žáků (tj. 77 %). Dále mě pak zajímal výsledek u grafu č. 1, který byl zaměřený na zpracování výsledků týkajících se možných problémů při osvojování nového učiva. Došla jsem ke zjištění, že romští žáci z pohledu učitele nemají zájem o probírané učivo (20 žáků má tento problém, tj. 51%) a u 21 žáků se objevuje špatný přístup k práci (tj. 54 %). I výsledek u grafu č. 14 potvrzuje hypotézu, že z pohledu učitele většina romských žáků nemá zájem o vzdělání, protože u 20 žáků (tj. 51%) dochází k narušování hodiny z důvodu nezájmu o výuku. Bohužel, tímto se mi tato hypotéza potvrdila. Jen bych chtěla dodat z vlastní zkušenosti, že romští žáci na 1. stupni jsou ještě celkem snadno ovlivnitelní, např. účinnou motivací, aby se zajímali o učení. Na 2. stupni je to už horší a pro učitele občas marný boj.

Další oblast dotazníku jsem nazvala „*Role asistenta pedagoga (dříve romský asistent*“ a zahrнула jsem zde hypotézu: *Předpokládám, že podle učitelů je přínosné, aby ve třídě s romskými žáky působil i asistent pedagoga (dříve romský asistent)*. Podle grafu č. 9 jsem došla k výsledku, že u 23 žáků (tj. 59%) respondenti vybrali možnost „ANO“, tudíž z jejich pohledu by asistence u romského žáka byla přínosná. Tato hypotéza se mi tedy potvrdila.

Čtvrtou oblast výzkumu jsem nazvala „*Spolupráce rodiny žáka a školy*“ a stanovila jsem si k ní následující hypotézu: *Předpokládám, že podle učitelů je spolupráce rodiny romských žáků se školou nedostačující*. Musím říct, že tato hypotéza se mi potvrdila už jen podle výsledků z grafu č. 12, který se týká spolupráce rodičů se školou v případě vzdělávacího nebo výchovného problému romského žáka. Z pohledu učitelů při výskytu takového problému se rodiče romských žáků do školy dostaví až na vyzvání – u 14 žáků (tj. 36 %), u 10 žáků (tj. 26%) až na opakovanou výzvu a u 10 žáků (tj. 26 %) se rodiče většinou nedostaví vůbec. Dále se mi tato hypotéza potvrdila u vyhodnocení grafu č. 5, kdy podle respondentů rodiče většinou nepodepisují domácí úkoly, a to u 22 žáků (tj. 56 %), a u 6 žáků (tj. 15%) dokonce domácí úkoly nepodepisují nikdy. Zajímavý je i výsledek u grafu č. 6, kdy se respondenti setkali u 20 žáků (tj. 51%) s tím, že mu rodiče nepomohli s vypracováním úkolu, protože to pro ně není důležité a velká část žáků – 19 (tj. 48%) – se nemá doma na koho obrátit, když potřebuje pomoci s domácím úkolem.

Ještě jeden výsledek stojí za zmínku – podle grafu č. 11 týkající se domácího prostředí romských žáků a podle respondentů u 26 žáků (tj. 67%) se domácí prostředí jeví jako nepodnětné, u 9 žáků (tj. 3%) jako spíše nepodnětné.

Poslední oblast jsem nazvala „*Chování a výchovné problémy žáků*“ a zaměřila jsem se na problematiku autority učitele. Stanovila jsem si poslední hypotézu: *Předpokládám, že podle učitelů má většina romských žáků problémy s respektováním autority učitele.* Tady jsem byla celkem vyvedena z omylu, protože na základě výsledků podle grafu č. 13 je z pohledu učitele 17 žáků (tj. 44%) většinou schopno respektovat autoritu učitele, u 18 žáků (tj. 46%) je důležité, jaký vztah mají k danému učiteli.

Závěr

V teoretické části práce jsem se v první řadě zabývala otázkami týkajícími se historie Romů – odkud do českých zemí tento národ přišel a kdy, jeho vývoj a faktory, které ho ovlivňovaly až do dnešní doby, a také jaké postavení mají Romové v dnešní společnosti. V další části jsem se věnovala také tomu, jak funguje romská rodina, jaké jsou její hodnoty, tradice a zvyky. Důležitou částí je kapitola věnovaná romskému dítěti – jeho výchově a postavení v romské rodině a stanovení jakési definice, kdo podle mě je romské dítě.

Další kapitola teoretické části je věnována vzdělávání romského žáka na základní škole - co ovlivňuje jeho schopnost přizpůsobit se podmínkám základní školy, jaké mohou nastat problémy při vzdělávání romského žáka a nástin možných řešení. Neméně důležitá je kapitola věnovaná asistentu pedagoga pro romské žáky (dříve romský asistent), práci výchovného poradce a školního psychologa a vztahu romského žáka a jeho rodiny ke vzdělání.

Podle poznatků z teoretické části jsem sestavila otázky pro dotazování učitelů základních škol a základních škol praktických, kteří vyučují ve své třídě alespoň jednoho romského žáka. Dotazník byl zaměřen vždy na jednoho konkrétního žáka a byl anonymní, učitelé odpovídali na otázky ze svého subjektivního pohledu na konkrétního žáka. Některé otázky v dotazníku byly čistě informativní a jejich odpovědi jsem do výsledků nepoužila. Překvapením pro mě bylo, že většina respondentů s nadšením spolupracovala a dotazník se jim jevil jako zajímavý, dobře sestavený a neměli problém s jeho vyplněním.

Při verifikaci hypotéz jsem se neshledala se závažnějšími problémy a co se týče výsledků, došla jsem k těmto závěrům:

V případě hypotézy, která se týká jazykové bariéry romských žáků ve vzdělávacím procesu, se mi můj předpoklad primárně nepotvrdil. Respondenti odpověděli tak, že většina romských žáků nemá problémy při porozumění vykládané látky z důvodu jazykové bariéry. Avšak u velkého počtu žáků je z pohledu učitele shledán problém v oblasti čtením a porozuměním textu a verbálního vyjadřování.

Co se týče mé druhé hypotézy, tady se mi má domněnka potvrdila, protože z pohledu respondentů většina romských žáků se do vyučování nepřipravuje.

I třetí hypotéza se mi potvrdila. Dle výsledků na základě grafů většina romských žáků z pohledu učitele nemá zájem o vzdělání.

Další hypotéza, která se týkala asistenta pedagoga pro romské žáky, se potvrdila. Většina respondentů shledává působení asistenta pedagoga u romských žáků jako přínosné.

Hypotéza, týkající se spolupráce rodiny žáka a školy, se bohužel potvrdila. Z výsledků vyplynulo, že z pohledu učitele je spolupráce rodiny romských žáků se školou nedostačující. Rodiče se vesměs nezajímají o přípravu svých dětí do výuky, v případě školního problému dětí se dostaví do školy až na vyzvání nebo většinou vůbec a rodinné prostředí se u velké části žáků z pohledu učitele jeví jako nepodnětné.

Poslední hypotéza, týkající se autority učitele, se mi nepotvrdila. A vlastně jsem tomu i ráda. Zjistila jsem, že velká část romských žáků je z pohledu učitele schopna respektovat autoritu učitele, i když v některých případech je pro žáky důležité, jaký vztah k danému učiteli mají.

Resumé

Podstatnou část *teoretické části* mé práce tvoří informace týkající se historie Romů, jejich rodiny a postavení dítěte v romské rodině, kde důležitým předpokladem pro mou práci bylo vymezení pojmu „Romské dítě“. Dále jsem se zaměřila na obsáhlou problematiku možnosti vzdělávání romských žáků, problémy s tímto spojené a nástin možností jejich řešení. Současně jsem vymezila pojmy asistent pedagoga pro romské žáky, výchovný poradce a školní psycholog. Také mě zajímala spolupráce rodiny romského žáka se školou.

V *praktické části* jsem se zaměřila *na romského žáka z pohledu učitele*, který ho ve své třídě vyučuje. Zajímaly mě konkrétní problémy romských žáků spojené se získáváním nových poznatků, procvičováním a opakováním učiva a jejich domácí příprava do vyučování. Dále pak oblast asistenta pedagoga pro romské žáky a to opět z pohledu učitele, v tom smyslu, zda je možnost využití asistenta pedagoga přínosem pro jednotlivého žáky. Zkoumala jsem taky spolupráci rodiny romského žáka se školou, opět z pohledu pedagoga. V tomto případě mě především zajímalo, zda rodiče kontrolují domácí přípravu svého dítěte do vyučování, a jestli při vyskytnutí výchovného či vzdělávacího problému u jejich dítěte situaci řeší z vlastní iniciativy. V poslední řadě mě zajímalo, jestli romský žák z pohledu pedagoga dokáže respektovat autoritu učitele.

Anotace

Práce je zaměřena na romského žáka na základní škole z pohledu učitele. Teoretická část se zabývá historií Romů, jejich současnou situací v ČR, romskou rodinou a romským dítětem. Stěžejní část teorie je věnována vzdělávání romského dítěte na základní škole, práci asistenta pedagoga, výchovného poradce a školního psychologa. Další kapitola zahrnuje vztah romského dítěte a jeho rodičů ke škole a vzdělávání.

V praktické části jsem se zaměřila na romského žáka na základní škole, kdy jsem zkoumala specifika romských žáků při vzdělávání, jejich příprava na vyučování, spolupráce romských rodin se školou, respektování autority učitele a přínos asistenta pedagoga pro romské žáky. To vše z pohledu učitele.

Klíčová slova:

Rom, romská rodina, romský žák, vzdělávání, spolupráce rodiny se školou, práce asistenta, výchovný poradce, výchovné a vzdělávací problémy

Annotation:

This work is focused on Roma pupils at elementary school from the perspective of teacher. The theoretical part deals with the history of the Roma, their current situation in the Republic, Roma families and Roma children. The main part is devoted to the theory of education of Roma children in elementary school, work as an assistant teacher, educational consultant and school psychologist. Another chapter involves the relationship of Roma children and their parents to the school and education.

In the practical part is focused on Roma pupils in elementary school, when I examined the problems of Roma children in education, preparing them for teaching, cooperation with school of Roma families, respect the authority of teachers and assistant teachers for the contribution of Roma pupils. All this from the perspective of teachers.

Keywords:

Romany, Roma family, roman pupil, education, family's cooperation with school, assistant's work, educational adviser, educational problems

Seznam použité literatury a pramenů

Vyhlášky a metodické pokyny:

- 1) Zákon č. 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů
- 2) Metodický pokyn MŠMT č.j.: 10 194/2002-14 k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví
- 3) Metodický pokyn MŠMT Č.j. 19485/2001-22 k zařazení do vyučování vzdělávací oblast Výchova k volbě povolání
- 4) Metodický pokyn MŠMT Č.j. 20006/2007-51 k primární prevenci patologických jevů u dětí a mládeže ve školách a školských zařízeních
- 5) Metodický pokyn MŠMT Č.j. 25 484/200 – 22 pro zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele
- 6) Metodický pokyn MŠMT č.j.: 28 275/2000-22 k prevenci a řešení šikanování mezi žáky škol a školských zařízení
- 7) Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- 8) Vyhláška MŠMT č.139/1997 Sb., o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o předpokladech kvalifikace výchovných poradců předepsáno absolvování kvalifikačního studia – pro výchovné poradce se uznává specializační studium ve smyslu vyhlášky ČSR č. 61/85 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků
- 9) Usnesení vlády České republiky ze dne 26. června 2000 č. 658 o koncepci politiky vlády vůči příslušníkům romské komunity, napomáhající jejich integraci do společnosti.

Publikace:

- 1) AUGER, M., BOUCHARLAT, CH. *Učitel a problémový žák*. 1.vyd. Praha: Portál, 2005, 121 s. ISBN 80-7178-907-0
- 2) BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amonium servis, 1997. ISBN 80-85498-23-5
- 3) FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 383 s. ISBN 80-7178-063-4
- 4) HOUŠKA, T. *Inkluzivní škola - Zavádíme inkluzivní vzdělávání*. Praha, Osmileté gymnázium Budňanka o.p.s: Česká pedagogická komora. s.
- 5) KOLEKTIV AUTORŮ. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2011. 184 s. ISBN 978-80-261-0053-9
- 6) KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 2005, 151 s. ISBN 80-7178-945-3
- 7) LANG, G. a BERGERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup – Vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*, Praha: Portál, 1998. 152 s. ISBN 80-7178-144-4
- 8) PROKEŠOVÁ, M. *Putování za sluncem*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2003.
- 9) ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme, jde o to, jak*.1.vyd. Praha: Portál, 1998. 143 s. ISBN 80-7178-250-5
- 10) ŠÍNOVÁ, P. *Kompetence výchovného poradce na ZŠ*. Brno: 2008. 50 s.
- 11) ŠÍŠKOVÁ, T. *Menšina a migranti v české republice*. Praha: Portál, 2001. 200 s. ISBN 80-7178-648-9

12) ŠOTOLOVÁ, E. Vzdělávání Romů. Praha: Karolinum, 2011. 130s. ISBN 978-80-246-1909-5

13) VÁGNEROVÁ, M. *Školní a poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4

14) <http://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory-vzdelavani>

Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník pro učitel ZŠ a ZŠ praktických zaměřený na specifika vzdělávání romských žáků

Příloha č.1

DOTAZNÍK pro učitele ZŠ a ZŠ praktických zaměřený na specifika vzdělávání rómských žáků

VÁŽENÁ KOLEGYNĚ, VÁŽENÝ KOLEGO,
zpracovávám diplomovou práci na téma "Romské dítě na základní škole z pohledu učitele". Ráda bych Vás touto cestou požádala o několik minut Vašeho času při vyplnění dotazníku. Celý dotazník je zaměřený na jednoho žáka romského původu, kterého vyučujete ve své třídě a je anonymní.
Předem velice děkuji za Vaši pomoc a ochotu!

Délka Vaší pedagogické praxe	roky (roků)	Jste:	muž	<input type="checkbox"/>
Učíte na:	1. stupni ZŠ			
	2. stupni ZŠ		žena	<input type="checkbox"/>
	1. stupni ZŠ praktické			
	2. stupni ZŠ praktické			

■ Možnosti vzdělávání a problémy s tímto spojené

1) PŘI PŘIJÍMÁNÍ NOVÝCH POZNATKŮ VE VYUČOVÁNÍ MOHOU PODLE VÁS NASTAT TYTO PROBLÉMY: (uveďte více možností)

- a) žák se špatně verbálně vyjadřuje
- b) žák není schopen porozumět češtině
- c) žák má problémy se čtením, porozuměním textu
- d) žák má špatný přístup k práci
- e) žák chce mít práci hotovou rychle a bez ohledu na kvalitu
- f) žák nemá zájem o učivo
- g) žák je nesoustředěný
- h) jiné – jaké?

2) PŘI PROCVIČOVÁNÍ A OPAKOVÁNÍ PROBRANÉHO UČIVA MOHOU PODLE VÁS NASTAT TYTO PROBLÉMY: (uveďte více možností)

- a) žák učivo nezvládá, do hodin se nepřipravuje
- b) žák učivo nezvládá z důvodu vysoké absence
- c) žák učivo nezvládá z důvodu nezájmu o výuku, vzdělání
- d) žák učivo nezvládá z důvodu, které byly diagnostikovány PPP
- e) jiné – jaké?

3) JE PODLE VÁS VELKOU BARIÉROU PŘI VZDĚLÁVÁNÍ RÓMSKÝCH ŽÁKŮ JAZYKOVÁ ODLIŠNOST?

ANO

NE

■ Domácí příprava žáků na výuku, pomůcky do vyučování

1) ŽÁK PLNÍ DOMÁCÍ ÚKOLY

- a) pravidelně
- b) nepravidelně
- c) občas
- d) většinou ne
- e) nikdy

2) BÝVAJÍ DOMÁCÍ ÚKOLY ŽÁKA PODEPSÁNY RODIČEM, ZÁKONNÝM ZÁSTUPCEM?

- a) ano, vždy
- b) většinou
- c) většinou ne
- d) nikdy

3) ŽÁK PLNÍ DOMÁCÍ ÚKOLY

- a) sám
- b) s pomocí rodičů
- c) s pomocí jiného příslušníka rodiny
- d) s pomocí dobrovolníka v rámci doučovacího programu občanského sdružení či charity
- e) nevím

4) JE ŽÁK SCHOPEN POROZUMĚT ZADANÉMU DOMÁCÍMU ÚKOLU?

- a) ano, bez problémů
- b) ano, po několikanásobném vysvětlení, podle náročnosti...
- c) ne
- d) nezajímá se o domácí úkol

5) SETKAL /A JSTE SE NĚKDY S TÍM, ŽE ŽÁK NEMĚL DOMÁCÍ ÚKOLY PROTO, ŽE:

(Uveďte více možností)

- a) se neměl doma na koho obrátit, aby mu pomohl domácí úkol vypracovat
 - b) rodiče mu nepomohli s domácím úkolem, protože sami mají problémy s porozuměním zadaného textu
 - c) rodiče mu nepomohli s domácím úkolem, protože to pro ně není důležité
 - d) rodiče mu nepomohli s domácím úkolem, protože sami mají nízké vzdělání, jsou negramotní
 - e) to nepovažoval za důležité ?
 - f) jiné – jaké?
-

6) POKUD ŽÁK DOMÁCÍ ÚKOL NEPŘINESE, CO NASTANE?
(Uveďte více možností)

- a) vypracuje si ho po škole
- b) musí ho znovu vypracovat doma
- c) dostane ještě úkol navíc
- d) dostane nedostatečnou
- e) dostane poznámku do žákovské knížky
- f) nic se neděje

7) POMŮCKY DO VYUČOVÁNÍ (ÚBOR DO TV, PASTELKY, BARVY, PRAVÍTKA ATD.) ŽÁK:

- a) nosí kvalitní, pravidelně doplňuje
- b) nosí nekvalitní a nedoplňuje
- c) nenosí kvůli finanční situaci rodiny
- d) nenosí, protože si myslí, že je mít nemusí
- e) jiná možnost - _____

8) MYSLÍTE SI, ŽE JE PRO ŽÁKA VZDĚLÁNÍ DŮLEŽITÉ?

ANO

NE

9) MÁ ŽÁK MOŽNOST VYUŽÍT DOUČOVÁNÍ ?

- a) ano, přímo ve škole
- b) ano, díky občanskému sdružení, charitě či jiné organizaci, a to v domácím prostředí
- c) ne

10) POKUD TUTO MOŽNOST MÁ, VYUŽÍVÁ JI?

- a) ano, doučování ve škole
- b) ano, doučování doma (charita, dobrovolníci...)
- c) ne, nevyužívá

■ Role asistenta pedagoga (dříve romský asistent)

1) ROLE ASISTENTA PEDAGOGA (PRO ROMSKÉHO ŽÁKA) VE TŘÍDĚ JE PODLE VÁS:

- a) přínosná –
v čem? _____
- b) nepřínosná –
v čem? _____

2) MÁ V SOUČASNÉ DOBĚ VAŠE TŘÍDA TAKOVÉHO ASISTENTA PEDAGOGA ?

ANO NE

Pokud ne, proč? _____

3) MĚL BY PODLE VÁS OVLÁDAT ROMSKÝ JAZYK?

ANO NE

4) MĚL BY PODLE VÁS ZNÁT RODINNÉ PROSTŘEDÍ ŽÁKA /ŽÁKŮ, KTERÉMU /KTERÝM SE VE VYUČOVÁNÍ VĚNUJE?

ANO NE

■ Spolupráce rodiny žáka a školy

1) MÁTE DOSTATEK INFORMACÍ O RODINNÉM PROSTŘEDÍ ŽÁKA?

ANO NE

2) DOMÁCÍ PROSTŘEDÍ ŽÁKA SE VÁM JEVÍ JAKO:

- a) podnětné
- b) spíše nepodnětné
- c) nepodnětné
- e) nevím

3) MYSLÍTE SI, ŽE ŠKOLNÍ PROBLÉMY ROMSKÉHO ŽÁKA MOHOU BÝT DŮSLEDKEM TRADIČNÍHO VÝCHOVNÉHO PŮSOBENÍ V ROMSKÉ RODINĚ?

ANO NE

4) MŮŽE PODLE VÁS MÍT NA PROSPĚCH ŽÁKA VLIV:

Finanční příjem rodiny	ANO	NE
Zaměstnanost rodičů	ANO	NE
Menší počet členů domácnosti	ANO	NE
Citový vztah k učitelům	ANO	NE

5) POKUD NASTANE U ŽÁKA VÝCHOVNÝ ČI VZDĚLÁVACÍ PROBLÉM, RODIČE SE DOSTAVÍ DO ŠKOLY:

- a) z vlastního zájmu
- b) na vyzvání
- c) až při opakovaném vyzvání
- d) většinou se nedostaví vůbec

■ Chování a výchovné problémy žáků

1) NARUŠOVÁNÍ VÝUKY ZE STRANY ŽÁKA SE PODLE VÁS DĚJE KVŮLI:

(uved'te více možností)

- a) nezájmu žáka o výuku
 - b) neschopnosti žáka odpovědět, správně reagovat, protože není připraven
 - c) vysokému nároku na schopnosti a vědomosti žáka
 - d) vysokému tempu probíraného učiva
 - e) neschopnosti dodržovat režim výuky
 - f) nesoustředěnosti žáka
 - g) neschopnosti porozumět z důvodu jazykové bariéry
 - h) neděje se
 - i) jinému důvodu – jakému?
-

2) DOKÁŽE PODLE VÁS ŽÁK RESPEKTOVAT AUTORITU UČITELE?

- a) ano, vždy
- b) většinou ano
- c) záleží na tom, jaký má vztah k danému učiteli
- d) většinou ne
- e) nikdy